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.

1. **Современные тенденции развития билингвального образования**

Перед современной системой образования стоит три задачи. Главная задача заключается в том, чтобы все дети имели право на равные условия в обучении и могли это право реализовать на практике. Вторая важная задача образования – укрепление института семьи нового типа: такая семья должна быть ориентирована на индивидуальные особенности и ребенка, и семьи в целом. Третье. Образование должно ответить на вызов современности: многонациональность современного социума. Действительно, современные социально – экономические условия в мире вообще, а в российских мегаполисах в особенности, породили новую образовательную ситуацию: увеличилось число мигрантов, и педагогика вынуждена с этим считаться. Хотя «мигрантами» принято называть выходцев из бывших стран СНГ, а других называть «иностранцами», на наш взгляд, «мигранты» - понятие широкое, оно должно включать и тех, и других.

В связи с активной миграцией в общеобразовательных школах России стала уже привычной ситуация многоязычия. В зависимости от региона России (например, Ростовская область или центральная часть страны) процент иноязычных учащихся колеблется от 10% до 70%. Во многих школах вместе учатся русскоязычные, инофоны и билингвы. В одном классе оказываются учащиеся с разными характеристиками: во-первых, все они - носители разноструктурных языков (русский, узбекский, таджикский, армянский и др. языки), во-вторых, у них разный уровень владения русским языком, в-третьих, у них разная когнитивная база (фоновые знания о русской культуре).

В РФ обучение детей мигрантов имеет два направления: 1) обучение детей с нулевым и пороговым уровнем владения языком (методика РКИ для школьников) и 2) обучение детей мигрантов в полиэтнокультурных классах, в смешанных языковых коллективах (совмещение методик русского как неродного (РКН) и дисциплины «русский язык»).

Что касается термина «поликультурное образование», то у него очень широкое значение, нам кажется, что его начали использовать как новый термин для такого понятия, которое в разных программах развития образования называется прозаично «работа с детьми-мигрантами».

Мигранты, как известно, делятся на две 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 ближайшее ДОУ, чем везти его в специальное образовательное учреждение (например, билингвальный детский сад-школу, который мог бы адаптировать и социализировать его в новой среде).

В практике работы мы сталкиваемся с тремя типами семей, заинтересованных в обучении детей в специальных ДОУ:

1. оба родителя в семье мигранты;

2. один родитель-мигрант (иноязычный), другой – гражданин РФ (русскоязычный);

3. оба родителя русскоязычные (граждане РФ), но они заинтересованы в раннем дополнительном развитии и образовании ребенка.

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

На данный момент поликультурное образование детей в массовом масштабе осуществляется в форме «работы с детьми-мигрантами». Этот педагогический процесс очень мобилен: педагоги вынуждены постоянно 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.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования нового поколения, направленных в том числе на обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия народов Российской Федерации, овладение его духовными ценностями и культурой, впервые установлены требования к результатам освоения основных образовательных программ общего образования по компетенциям: предметным, метапредметным (общеучебным) и личностным, формирующим чувство патриотизма, уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной. В связи с этим поставлена задача уделять самое серьезное внимание вопросам изучения русского языка как неродного (далее - РКН) с учетом текущей геополитической и социально-экономической ситуации в Российской Федерации.

Понятие «русский язык как неродной» имеет два значения. С одной стороны, это средство межнационального общения народов России. С другой, это учебный предмет в национальной средней и высшей школе. Преподавание РКН имеет немало общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет система русского языка как предмета изучения родного (лингвистическая общность), общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения (педагогическая общность), а также идентичность психических процессов у детей и подростков разных национальностей (психологическая общность). Основное назначение предмета РКН – формирование умения свободно говорить и писать по-русски.

Специфика РКН по сравнению с курсом родного языка заключается в следующем: родным языком все люди в значительной мере овладевают задолго до поступления в школу. Русский же язык как целостную самостоятельную систему большинство нерусских детей по-настоящему начинает усваивать только в стенах школы. Уже в начальной школе нерусские дети попадают в условия учебного двуязычия (билингвизма), когда им параллельно преподаются сразу два языка – родной и русский. Особенность курса русского языка в национальной школе – это учет отрицательного воздействия родного языка на овладение русским (интерференция) и его предупреждение, а также учет положительного переноса идентичных явлений из родного языка в русский, которые помогают усвоить его (как известно, лингвисты-теоретики полагают, что языки удивительно разнообразны, но устроены по одному образцу).

После распада Советского Союза и приобретения бывшими союзными республиками статуса независимых государств судьба русского языка складывалась по-разному: в некоторых из них русский сохранил статус языка межнационального общения, в других стал рассматриваться как иностранный язык. После трагического этапа, когда кое-где запрещали говорить и писать по-русски, объявляли его языком «оккупантов», наступил другой этап, когда распространилось мнение, что сколько-нибудь уважающий себя специалист, претендующий на достойное место в производстве, науке, культуре, обязан прежде всего безупречно говорить по-русски.

Проблемы, связанные с темой «Русский язык за рубежом», прямо противоположны проблемам функционирования русского языка в РФ. Если в России русский язык – это государственный, доминирующий язык, язык социальной среды, язык большинства, то за пределами России русский язык – это язык меньшинства, его статус амбивалентен. Это происходит в силу двух причин. Первая причина: русский язык для билингва за рубежом – это не язык социума, а один из языков. Вторая: естественный билингвизм в таких условиях является вынужденным, потому что он не является ни языком семьи, ни языком страны, и учить этот язык ребенка вынуждают обстоятельства – семейные или общественные.

Ребенок может быть вынужден говорить на двух языках в двух случаях: если язык семьи и язык общества не совпадают или если ребенок воспитывается/учится в детском учреждении, язык которого 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 ему 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 в детском саду, школе.

Далее остановимся на том, что такое естественный билингвизм, двуязычие.

Естественный билингвизм, по определению лингвистов, предполагает активное, свободное владение двумя языками, возможность открытой коммуникации на обоих языках с переключением кодов. Двуязычие (многоязычие) 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 русском литературном языке и на правильном другом языке, двуязычие при общении с другими билингвами, как правило, *конкурентно-сложное*, а при общении с монолингвами в комфортной психологической ситуации в большинстве случаев – *конкурентно-координированное*. 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.

При анализе языкового развития билингвов, теоретики и практики сталкиваются с обилием и неточностью терминов, зачастую противоречивых. В современной русскоязычной литературе по вопросам национально-русского естественного билингвизма (дву- и многоязычия детей) имеет место недифференцированное употребление разных терминов: «русский как неродной» (РКН), «русский как второй родной» (РК2Р), «русский как иностранный» (РКИ). Эти термины – не синонимы. Понятиями «первый» и «второй» языки принято обозначать последовательности социализации; но, поскольку с течением лет и в зависимости от ситуации общения они в жизни билингва могут поменяться местами, применение этих понятий по отношению к его языковому развитию не является релевантным, тем более что второй по последовательности может оказаться в какой-то момент жизни первым по значимости. Поэтому мы бы (Кудрявцева Е. Л.) предложили вместо «первый» и «второй» родные языки использовать понятия «родной» и «другой родной» .

Считается также, что необходимо различать и такие понятия, как «русский как материнский», «русский как родной», «русский материнский как иностранный», «материнский как иностранный» (при этом решающим является самоощущение ребенка-носителя языков). Эти тонкости важно учитывать только тогда, когда речь идет о систематическом обучении языку, а не о поддержании уровня владения родным языком в системе дополнительно образования (например, в субботних школах при общественных организациях язык преподают, но там не достигнут уровень полноценного обучения языку в связи с отсутствием у педагогов специального образования).

Наконец, важен вопрос: зачем нужно поддерживать и развивать не языки как самоцель, а именно феномен естественного многоязычия. Ответ на него дали представители частного бизнеса в Европе и в мире, стремящиеся расширить количество естествественных билингвов на своих предприятиях. Это происходит не из желания использовать их родные языки (ведь корпоративный язык, как правило, английский), а скорее – стремясь использовать их высокие общие способности и компетенции: многовариантивность и оригинальность их решений, высокая скорость переработки ими разнообразной информации, стрессоустойчивость. 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 решающем средством достижения единого федерального образовательного пространства, о котором говорится в Законе РФ «Об образовании» и интеграции в общемировое образовательное пространство.

К.п.н. Чупалова Д.Г., обобщая опыт работы в школах Дагестана, пишет о задачах поликультурного образования так: «Конкретные задачи поликультурного образования:

– глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

– формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

– создание условий для интеграции учащихся в культуру других народов;

– развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

– воспитание учащихся в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения.

Содержание поликультурного образования способствует развитию межпредметных связей как дисциплин гуманитарного цикла начальной школы (чтение, внеклассное чтение, культура и традиции народов Дагестана), так и дисциплин естественнонаучного цикла (математика, природоведение, ритмика, хореография и т.д.). Содержание поликультурного образования должно отвечать следующим критериям: отражение в учебном материале гуманистических идей; характеристика уникальных черт в культурах различных этносов; введение учащегося в мировую культуру. Важно отметить, что, как подчеркивает с С.С. Аверинцев, культура оправдает себя только как целое и всегда включает в себя какие-то компоненты, действия которых не объяснишь в чисто утилитарных категориях.

Поликультурное образование мы рассматриваем как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий на трех уровнях:

– на когнитивном уровне – освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов;

– на ценностно-могивационном уровне – формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам;

– на деятельно-поведенческом уровне – активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Результатом поликультурного образования, отражающим качественные изменения в личностных и деятельных характеристиках обучающегося, является поликультурная образованность (или поликультурность), предполагающая сформированность социокультурной компетенции, трактуемой в широком смысле. При этом под компетенцией мы понимаем совокупность знаний и умений, общую способность их адекватного использования, сформированность ценностных ориентиров и позитивных установок, обеспечивающих индивиду успешность в самореализации, возможность широкого социального взаимодействия в гетерогенной социальной среде.

Нами были изучены и выделены четыре уровня формирования поликультурности (этнопедагогического поликультурного воспитания и организации поли культурного образования).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Название уровня** | **Условия среды** | **Парадигма образа мира** | **Цели саморазвития семейной педагогики, образовательной стратегии** |
| 1 | Индивидуально- антропологический (эмпирическая поликультурность, разнообразие) | Естественно-бытовые (узнавание себя как человека) | Собственное бытие *Я* и *другие*, страх одиночества, зависимость от других | Адаптация, антропологическая идентичность |
| 2 | Социально-этнический (семейная поликультурность или многокультурность) | Семейно-родовая (поиск себя среди своего народа) | Этническое бытие *свои* и *чужие*, развивающее соперничество, конструктивный конфликт | Интеграция воспитание, этнопедагогика |
| 3 | Индивидуально-психологический (деловая поликультурность или мультикультурность) | Деловая сфера и сфера досуга (поиск себя среди современного человечества) | Толерантность, диалог культур, индивидуализация | Дифференцированное обучение, искусство, сотрудничество |
| 4 | Духовно-культурный (высшая поликультурность или собственно поликультурность) | Образование и наука, техника (поиск себя в исторической культуре человечества, во Вселенной) | Плюрализм и единство многообразия, общечеловеческие ценности, интеграция | Гуманно-личностная педагогика, сотворчество, планетарное мышление |

Илл.1: Уровни формирования поликультурности

Образовательная стратегия задает вектор адаптации личности к социуму, профессиональному созреванию и расцвету индивидуальности (творчество, свобода)» (цит. по:
Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-razvitie-polikulturnogo-obrazovaniya-v-mnogonatsionalnoy-shkole#ixzz2SzYbAYeC>)

1. **Что такое «двуязычие» (билингвизм)**?

Почти 60% детей и подростков сегодня – би- или полилингвы. 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. Но пока ученые решают вопросы классификации понятий и анализируют языковые проявления билингвизма разных типов (при этом внелингвистическим факторам, к сожалению, уделяется недостаточно внимания), в такой практической сфере деятельности, как бизнес, давно обратили внимание на преимущества естественных билингвов. В их числе социокомпетенции, межкультурная компетенция и Я-компетенция, медиа-компетенции. Поэтому бизнес начал отдавать им предпочтение при приеме на работу (обратите внимание: мы не говорим о лингвистической компетенции, поскольку корпоративные языки редко совпадают с родными языками сотрудников-билингвов). Причинами 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. Многие ценные качества билингва имеют большое значение для современного рынка труда, потому что в нем требуется высокая скорость переработки информации, умение концентрироваться в шуме, способность к кооперации, что как раз и свойственно билингвам.

* 1. **Понятие билингвизма**

Содержание термина «билингвизм» разными авторами определяется по-разному. Приведём несколько наиболее известных из трактовок из книги, посвященной этому вопросу: *Сафиуллина Ч. Н. Теоретические и исторические основы двуязычия в детских изданиях [Текст] / Ч. Н. Сафиуллина, Д. В. Багаутдинова // Актуальные вопросы филологических наук: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.).  — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 120-123.* Г. Пауль считает двуязычием любое влияние чужого языка, независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками, или же реальное владение двумя языками. Е.М Верещагин характеризует двуязычие как психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам. Т.П. Ильяшенко понимает под двуязычием явление социального плана, характеризующее языковую ситуацию. В.Ю. Розенцвейг присоединяется к следующему определению: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения». Л.В. Щерба полагает, что двуязычие – это одновременное употребление двух языков в одном коллективе. Ю.Д. Дешериев видит в билингвизме «свободное владение или просто владение двумя языками». Примерно также считает В.А. Аврорин: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого». У. Вайнрайх называет двуязычием «практику попеременного пользования двумя языками», а Н.Б. Мечковская - использование нескольких языков одними и теми же лицами, в зависимости от ситуации общения. Г.А. Зограф связывает этот термин с понятием «многоязычия» и определяет его как использование нескольких языков в зависимости от «соответствия коммуникативной ситуации».

В названной выше работе Ч. Н. Сафиуллина солидаризируется с мнением У.Вайнрайха, который, рассматривая психологическую и социокультурную обстановку языкового контакта, «отмечает в числе формирующих ее факторов такие проявления традиционного сознания или поведения, как отношение двуязычного индивида к языкам (в том числе идиосинкретическое или стереотипное)». Это положение мы будем иметь в виду, когда будем обсуждать различия в терминологии.

Сравнивая разные определения, можно сделать вывод о том, что в современной литературе под понятием «билингвизм» понимается использование в речи двух языков в зависимости от ситуации общения.

* 1. **Классификации билингвизма**

Билингвизм и определяется, и классифицируется разными авторами по-разному. С коммуникативной точки зрения Л.В. Щерба выделяет два вида билингвизма:

1) *Чистое двуязычие* – когда оба языка используются не вперемешку, а изолированно. Это случай независимого сосуществования языков. Билингв может даже не осознавать, что говорит на разных языках (например, в разных языковых ситуациях). При чистом двуязычии переход от одного языка к другому бывает очень затруднён, в частности, очень трудным бывает взаимный перевод: человек знает, как надо сказать что-то на том или другом языке в тех или иных житейских случаях, но почти не в состоянии перевести фразу с этого языка на другой;

2) *Смешанное двуязычие* – когда человек при разговоре переходит с одного языка на другой. В этом случае каждое слово одного языка имеет уже готовый эквивалент в другом. При этом может иметь место постоянная связь между двумя речевыми механизмами, влияющая на речь. В таких случаях нередко возникает интерференция, т.е. неосознанное употребление элементов одного языка в речи, относящейся к другому языку.

Е.М. Верещагин выделяет следующие критерии классификации билингвизма:

1. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения.

Соответственно данному критерию выделяются:

* *рецептивный билингвизм*, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной (то есть другой) языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;
* *репродуктивный билингвизм*, то есть когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;
* *продуктивный (производящий) билингвизм*, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной (другой) языковой системе, и порождает их.

2. Вторым критерием классификации билингвизма считается соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга или могут быть связаны между собой в акте речи:

* *чистый билингвизм* (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);
* *смешанный билингвизм,* при котором языки свободно заменяют друг друга, и между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению речи на разных языках, возникает связь.

Кроме того, по анамнезу (истории появления) двуязычие может быть *естественным* (или так называемый «семейным билингвизмом» в усорвиях, когда семейный язык и язык общества страны проживания не совпадают) и *искусственным* (не семейный язык, не язык общества, а третий, изученный с гувернанткой в Х1Х веке или педагогом в ХХ1 столетии, в раннем детстве до 8 лет). *Семейный билингвизм* возникает стихийно, 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 о стихийном билингвизме как явлении, неизбежном для поликультурного и многоязычного общества. Это язык иной нации, который дети (схватывающие, как известно, всё на лету) приносят с улицы: из песочницы, ДОУ, школы. В этой ситуации речь стихийного билингва нередко изобилует ошибками, и владения языком не переходит порог рецепивного, рецептивно-репродуктивного уровня. Тогда как естественные билингвы часто достигают продуктивного уровня знания обоих родных языков.

По коммуникативным источникам формирования билингвизма выделяется *контактный билингвизм* (формальное и неформальное общение с носителями одного или обоих родных для ребенка языков) и *билингвизм* *неконтактный* (получение информации на языках, а также информации о языках и культурах их носителей из СМИ). По критерию коммуникативной активности билингвов делят на *активных* и *пассивных*. При этом исследователи отмечают, что их активность не зависит от уровня владения языком, а определяется скорее их социальной, межкультурной и Я-компетенцией, а также психическими особенностями конкретных индивидуумов. Так, экстраверты, даже не овладев системой языка, начинают реализовывать полученные фрагментарные знания в речи («*активные полулингвы*»). В случае поддержки и развития естественного многоязычия пассивный билингвизм также со временем переходит в активную фазу. Здесь уместно вспомнить «лестницу» уровней билингвизма по Е.М. Верещагину (от рецептивного через репродуктивный к продуктивному), 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/ подростка 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).

* 1. **Речевые механизмы билингвизма**

 Овладение двумя (несколькими) языками может происходить одновременно (симультанно), последовательно или поочерёдно.

С*имультанно (одновременно)* двуязычное развитие происходит*,* если дома ребёнок говорит на одном языке, а в школе – на другом, 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 (последовательном)* овладении двумя языками второй язык усваивается на основе первого. Ольга Паршакова пишет: «Первый является ведущим в когнитивном развитии, определяет интеллектуальную картину мира. Стратегии переноса явлений родного языка во второй, взаимного упрощения языковых выражений, сверхгенерализации наблюдались при данном виде овладения языками. В то же время, приобретение некоторых коммуникативных навыков во втором языке способно усовершенствовать умения ребёнка в первом языке: некоторые навыки чтения, вежливые формулы, способность опираться на языковую интуицию, строить догадки о содержании высказываний, что оказывает положительное влияние на развитие родной речи. Отмечалось более качественное произношение в родном языке после начала изучения второго.

 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 альтернантном (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»[[1]](#footnote-1).

 С.М.Андреева подчеркивает, что 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, превышает психические возможности обычного человека. Происходит интерференция двух языковых систем, то есть их частичное отождествление и смешение, что приводит к ошибкам в речи. Современное определение интерференции предложил В.А. Виноградов: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка». Интерференция, по мнению ученого, может затрагивать любые уровни языка – фонетику (иностранный акцент), морфологию, словообразование, лексику, синтаксис. Общей предпосылкой интерференции является то, что человек, говоря на втором языке, всегда в той или иной мере использует навыки речи на родном языке. При использовании двух языковых систем могут возникать явления диглоссии (одновременное существование в обществе двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах) и конвергенции (сближение или совпадение двух и более лингвистических сущностей).

Как избежать негативных компонентов 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 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 древние верования. Вспомним о семи вещах, придающих богам их божественные силы:

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

По сути это те же пути поступления информации к человеку и пути передачи информации, которая сообщается на языках о культурах. Важно при этом 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 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 Bäckereiku, папа во Flughafene); 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.

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

**3. Актуальность изучения естественного билингвизма**

*Билингвизм – это балансирование между двумя полюсами: конфликта и равновесия.*

*М. Уи*

**3.1. Почему мы уделяем сегодня такое внимание естественному билингвизму во всех его проявлениях?**

«Происхождение» билингвизма как массового явления в разных странах мира различно. Есть страны, в которых функционируют два или более государственных языка, например, Бельгия (фламандский, французский), Швейцария (немецкий, французский, итальянский, ретороманский), Финляндия (финский, шведский). В некоторых странах существуют исторически сложившиеся отношения между исконным и государственным языками, когда исконный язык в некоторых областях страны имеет статус второго официального, как, например, каталанский в Испании, Франции, Италии или гэльский в Ирландии и Шотландии. Интересно, что *«по данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет усиливаться и дальше»[[2]](#footnote-2)*.

С начала нового столетия взоры ученых и педагогов обратились к подрастающему поколению. В мире заговорили о демографических явлениях, накладывающих отпечаток на процессы образования и воспитания. Когда в ближайшем будущем младшее поколение, в большинстве своем, станет би- или полилингвальным, то одной из проблем будет вопрос подготовки к верному восприятию этого явления не только представителей монолингвального и негативно относящегося к иным языкам старшего поколения, но и одноязычных сверстников и их социального окружения в целом, общественного сознания, социальных и образовательных институтов, общественного мнения.

Будучи средством (само)идентификации, язык отделяет одно языковое сообщество от другого. Дети -билингвы имеют в той или иной степени доступ к двум языковым сообществам («материнский язык» - язык первичной социализации, другой родной язык, язык страны ПМЖ – язык вторичной социализации, причем по последовательности, а не по роли в жизни его носителя). Они – «speakers in their own rights», особая категория говорящих, которая создает «interlanguage» и «interculture» (пространство межъязычия и интеркультуры).

Следовательно, именно ребенок, выросший как естественный билингв (что возможно только в поликультурном и открытом обществе), способен стать посредником между поколениями и нациями, неким медиумом. А значит, необходимо способствовать продвижению русского языка на национальные территории, сближению (но не ассимиляции) национальной и русской культур в России и за рубежом. Но в наши дни существует сопротивление изучению русского языка за рубежом, чтобы затормозить его продвижение как официального и как обязательного предмета изучения. Это сопростивление носит политический характер, и оно прямо пропорционально силе влияния РСФСР на бывшие республики СССР и страны бывшего соцлагеря. В этих условиях естественный билингвизм подрастающего поколения играет большую роль. Он демонстрирует, как изменился принцип функционирования других языков в странах, он показывает, что появилась независимость граждан, которые теперь имеют право на выбор. И они выбирают естественное многоязычие в многоязычном и поликультурном мире, а многоязычие, в свою очередь, доказывает преимущества билингвального сознания и бинациональной картины мира по сравнению с монолингвальной и многонациональной. Современные условия предлагают личности не столько русский язык как таковой, сколько национально-русское двуязычие, в повседневном бытии этих народов ставшее нормой, но в философских понятиях не осмысленное. Естественные билингвы, то есть дети, воспитываемые как граждане мира с учетом изменившейся социокультурной и геополитической картины мира – вот реальная опора русского языка и культуры в мире!

Соответствующим образом нужно готовить педагогов и родителей (например, в «Школе билингвизма» для родителей): с пониманием того, что Киргизстан или Латвия – настоящее зарубежье, пусть и с иной, чем у Франции или Италии, например, историей. В связи с этим уместно вспомнить высказывание Гегеля о признании другого равным себе как пути от противодействия к взаимодействию. А для детей этот принцип должен стать основным в адаптации к обществу подобных индивидуумов, обществу будущего русского языка.

Билингвизм как…

* инструмент межкультурной коммуникации и залог успешной интеграции/ социализации в раннем возрасте
* путь сохранения индивидуальной этноидентичности в поликультурном мире
* фундамент личной и общественной мобильности
* путь к самообразованию и развитию неконфликтного мировосприятия при предельно креативном мышлении

Илл. 2: Билингвизм в пост-интеркультурном пространстве

- билингвизм окружения --- владение тем же набором языков, что и индивид --- понимание речи индивида, вкл. интерференцию --- интерференция как показатель принадлежности к данному социуму (пример: хорватская диаспора в ФРГ)

- монолингвизм/ иноязычный билингвизм окружения --- владение одним из родных языков билингвального индивида --- понимание речи индивида на одном языке, искл. интерференцию --- интерференция как показатель непринадлежности к данному социуму, "избранности"(пример: русскоязычная диаспора из ФРГ в общении в РФ) или "изгоя" (русскоязычная диаспора в ФРГ в общении с немцами)

- мнимый или неполный (недостаточный) билингвизм окружения --- неполное владение родными языками билингвального индивида --- частичное понимание речи индивида (в основном, на бытовом уровне) --- интерференция в речи билингвального индивида (как осознанная необходимость) и в речи общества (как неосознанная небрежность) - как показатель его непринадлежности к данному социуму, "изгоя" (пример: русскоязычная диаспора из ФРГ в общении с естественными билингвами с русским и немецким языками в ФРГ)

Илл.3: Социокультурные условия языкового контакта и двуязычия: Система оценки ситуации.

**3.2. Как создать и поддерживать спрос общества на уникальный потенциал естественного билингвизма**?

Вопрос, сформулированный в заголовке, труднее всего решить в бывших республиках СССР. Уже У. Вайрах отметил, что для русской национальной ментальности не характерен билингвизм и бинациональная/ интернациональная картина мира. Причина негативного или осторожного отношения к двуязычию (естественному билингвизму) понятна: национальные языки республик (а также автономных округов и пр.) подавлялись в пользу статусного русского с целью формирования единой и управляемой едиными нормами национальной общности (национальная картина мира удмурта, бурята и татарина сводилась искусственно к усредненно-советской, даже не российской). Следовательно, развивать позитивное восприятие национально-русского билингвизма нужно не путем отказа от всего русскоязычного, а вводя его наравне с национальным языком этноса в повседневный обиход подрастающего поколения. Это необходимо, чтобы через 5-10 лет наступила фаза «уравновешенности» языков и появились первые би-национальные (национально-русские) личности.

Для существования русских диаспор в бывших республиках СССР важно также следующее: если такие диаспоры в Дальнем Зарубежье образовывалась в результате многоступенчатой эмиграции («волнообразной эмиграции», к концу ХХ-го столетия насчитывадлсь уже пять таких волн) и эмиграции многонациональной добровольной или насильственной (2-ая волна) эмиграции; то в странах СНГ, Балтии и др. изменились не географические, а политические условия. Не люди покинули русскоязычную территорию, а геополитическая ситуация в их стране резко изменилась. Этот аспект также важно учитывать при попытках расширения национально-русского билингвизма в Грузии, Казахстане, Армении и др. странах.

Наконец, есть такая особенность России в аспекте детского билингвизма как многочисленность ее национальных территорий. Здесь также наблюдаем отсутствие перемены места жительства при изменении отношения к исконному языку нации. Причем билингвизм представителей нерусских наций и народностей на территории РФ крайне неоднороден не только с точки зрения возрастных и социальных критериев носителей национальных языков (зачастую находящихся под угрозой вымирания), но и с точки зрения уровня владения русским и национальным языками (от элементарного уровня владения национальным языком при владении русским в совершенстве до прямо противоположного положения).

За последние 10 лет в России, в первую очередь – ее центральной части, также произошел значительный рост миграционных процессов, что имеет вполне реальное, поддающиеся документированию, обоснование: открытость границ внутри СНГ, облегченная процедура получения временных виз в связи, обусловленная недостатком трудовых ресурсов внутри страны, рост числа «горячих точек» и т.п. Согласно публикуемой документации стран Евросоюза и России, количество только зарегистрированных трудовых мигрантов в России к 2008 году достигло своего пика. «Теневые» же показатели беженцев и незарегистрированной рабочей силы превышают официальные показатели в несколько раз.

Переезжая, люди привносят на новую почву устоявшиеся в стране исхода (на родине) традиции, быт и язык[[3]](#footnote-3). Родной язык в новых условиях начинает вести самостоятельную от народа-носителя и его культуры жизнь. В стране пребывания начинается изучение государственного языка. Язык мигрантов и влияние на язык новой родины, России, становится сейчас предметом лингвистических, социологических и других исследований. Но если раньше, влоть до конца ХХ века в поле зрения ученых попадали, прежде всего, взрослые, трудоспособные мигранты, то сейчас пришло время обратить внимание на второе и следующие поколения в период их языкового и личностного становления. Билингвальные группы в детских садах и начальной школе – это путь естественной ненасильственной интеграции мигрантов, смещаемой на более ранний период в их жизни. Это путь интеграции, идущей через уравновешивание родных или родного и неродного языков и культур в сознании ребенка- их носителя.

**Работа с языком как…**

* на национальных территориях РФ (восстановление нестатусных языков при сохранении русского как государственного языка)
* в бывших республиках СССР и странах СНГ (русский как неродной статусный язык и язык старшего поколения наравне с государственными языками)
* мигранты в РФ (русский как неродной и несемейный, статусный язык в русскоязычной глобальной среде)
* дети соотечественников за рубежом (русский как семейный язык, в нерусскоязычной глобальной среде)

Илл. 4: Направления работы по продвижению русского языка

Таким образом, сегодня перед педагогами и родителями стоят две основные задачи. Первое: необходимо хорошо организовать работу с детьми мигрантов из бывших республик СССР в РФ. Второе: нужно наладить работу с подрастающим поколением наций и народностей, исконно проживающих на территориях РФ и сейчас восстановающих свои исконные языки и традиции. Результаты этой работы могут быть в дальнейшем использованы при обучении и воспитании русскоязычных детей в диаспорах вне РФ, в Ближнем и Дальнем Зарубежье, в т.ч. как элемент подготовки к возможной реэмиграции в РФ. И та, и другая работа должна основываться на уважении и учете двух родных языков и культур ребенка как субъекта обучения.

**3.3. Что препятствует распространению естественного билингвизма?**

Факторами, препятствующими становлению и развитию естественного билингвизма во всей его полноте оказываются, в первую очередь, геополитические и социо-лингвистические факторы, такие как, например, отношение к миноритетному языку в семье ребенка (о них – чуть ниже), в стране проживания (language attitude), а также когнитивные и языковые требования, которые предъявляются к билингвам в образовательной и социальной среде. Процитируем письмо одной из коллег: «*На протяжении нескольких лет в детских садах города Клин Московской области воспитывались дети нескольких национальностей: вместе с русскими детьми в детский сад поступали азербайджанцы, армяне, грузины, татары, украинцы, башкиры. Но с каждым годом детей других национальностей становится немного меньше. По моему мнению, это связано с особенностями отношения к родителям этих детей со стороны русскоязычного коренного населения (как к наемной рабочей силе, людям «второго сорта»* – *примечание наше). Одной из проблем билингвальной группы является именно социализация детей. И в первую очередь это касается старшего дошкольного и начального школьного возраста. Дети других, нерусских, национальностей, если не владеют достаточно русской речью, не в состоянии построить должным образом общение. А у русских детей нет сочувствия к своим согруппникам*».

Причина отторжения русскоязычными детьми (носителями «статусного» языка) своих нерусскоязычных сверстников куда глубже, она скрывается зачастую в неадекватном подходе воспитателей и педагогов к этой проблеме. Педагоги, работающие с билингвами, не знакомы с обычаями и традициями билингвальных семей и не стремятся к расширению своего кругозора в данном направлении. Не понимая своих воспитанников, они невольно дают сигнал другим детям к отторжению непонятого, его изоляции или самоизоляции. Эти проблемы наиболее ярко просматриваются в том случае, если в семьях нерусских национальностей оба родителя и все родственники – нерусскоговорящие, и общение с ребенком дома происходит исключительно на нестатусном языке. В такой ситуации дети более этноориентированы и даже в переходном возрасте при смене факторов, определяющих их отношение к миру (вместо семьи – педагоги или позднее –ровесники), они не способны «отречься» от одной из сторон своей бинациональной/интернациональной личности. При конфронтации с монолингвальным сообществом носителей статусного языка они ощущают дискомфорт, приводящий к отказу от статусного языка (реже) или самоизоляции и созданию «гетто в миниатюре» с себе подобными (чаще).

При другом, адекватном выстраивании образовательного процесса эти проблемы можно преодолеть. Воспитателям необходимо познакомиться с особенностями культуры тех народов, дети которых воспитываются в билингвальной группе. Мы считаем, что обучение и воспитание детей дошкольного возраста будет успешным, если оно будет происходить на двух языках, в игровой форме, на занятиях, связанных с развитием речи, а родителями в повседневной жизни будут закреплять полученные знания на родном языке.

**рецептивный**

**репродуктивный**

**продуктивный**

Илл.5: Типы билингвов (преходящая характеристика – зависит как от лингвистических, так и от экстралингвистических факторов и обратима)

В наших дальнейших рассуждениях речь пойдет о **«билингвизме естественном (native speaker)»**, а не «благоприобретенном» (владение языком как иностранным в совершенстве, на уровне С1-С2). Мы будем говорить о таких разновидностях двуязычия как

* *активном* *билингвизме* (свободное владение двумя языками, открытая коммуникация на них с переключением кодов),
* *конкурентном билингвизме* (использование языка обусловлено ситуацией коммуникации, а не ее темой) или реже – *исключительном билингвизме* (один язык закреплен за одной темой коммуникации),
* *сложном билингвизме* (интерференция в речи, смешение языковых кодов) или реже – *координированном билингвизме* (две отдельные языковые системы с полным переключением кодов при коммуникации).

При этом у детей-билингвов, с которыми дома разговаривали постоянно на русском литературном языке, а вне дома – на другом правильном родном языке, двуязычие при общении с другими билингвами, как правило, *конкурентно-сложное*, а при общении с монолингвами в комфортной психологической ситуации – *конкурентно-координированное*. Таким образом, **на проявление билингвизма влияют экстралингвистические факторы**:

– возраст билингва и его пол;

–продолжительность восприятия двух языков (общения на двух языках) и его интенсивность;

–характеристика собеседника, общение с которым требует переключения с одного языка на другой или не требует такого переключения (монолингв, билингв с тем же доминирующим языком, билингв с другим доминирующим языком);

– ситуация общения (время, место, готовность к общению), психологический комфорт;

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

В реальной жизни *активный билингвизм* в основном *конкурентно-сложный*[[4]](#footnote-4).

Если один (родительский, семейный) язык существует для билингва в пространстве его внутреннего Я и семьи, а также служит для выражения эмоций, состояний, чувств, а другой язык (общественный) существует во время его изучения и приобретения опыта общения на нем и нужен для взаимопонимания, но не самовыражения как личности, мы говорим о *благоприобретенном/ искусственном многоязычии* или *одном языке как неродном*. Ситуация *естественного билингвизма* имеет место только тогда, когда один язык индивидуализирует, а другой обобществляет, вводит в контекст окружения («делает таким, каковы все») – и эти два процесса идут в неразрывном единстве.

**4. Этноориентированный подход к обучению русскому языку как неродному и воспитанию билингвальной личности**

Язык считается основным устойчивым показателем этноса. Вопрос соотношения языка и этноса является одной из очень старых проблем. Судьбы языка и судьбы этноса всегда были тесно связаны, однако структура этноса в большей мере, чем структура языка, изменчива исторически и связана с социально-экономическими, государственно-политическими процессами и преобразованиями, оказывающими серьезное воздействие на взаимоотношения языка и этноса. Каждый человек принадлежит к определенной национальной культуре, включающей традиции, язык, историю, литературу. Современная лингвистика, обращаясь в проблеме «язык и культура», отказавшить от одностороннего детерминизма, стоит на точке зрения взаимовлияния этих феноменов. Исследования в этой области имеют давнюю традицию, которая обусловлена в первую очередь интересом языкознания к взаимодействию языка и культуры.

Проблемами взаимоотношения культуры этноса и языка занимались многие ученые. Наибольшую известность получили идеи В.ф. Гумбольдта. «Изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, еще и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке» [Гумбольдт 1956: 348]. Язык, с позиции Гумбольдта, – хранилище народного духа, культуры, «объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках», «как ни одно понятие невозможно без языка, так без него для нашей души не существует ни одного предмета» [349]. «В каждом языке заложено самобытное миросозерцание. Человек живет с предметами, чувствует их так, как их преподносит ему язык. Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь поскольку он вступает в круг другого языка» [80], поэтому «различия между языками есть нечто большее, чем просто знаковые различия. Разные языки по сути и по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировоззрениями» [370]. Дальнейшее продолжение и развитие данная проблема получила в России в XIX веке в работах А.Н.Афанасьева, А.А. Потебни, а позже в трудах Э.Сепира.

В последние десятилетия в лингвистике укрепилось представление о языке как о «зеркале культуры», в котором отображаются все существующие представления народа о мире, в котором он живет (см., например: С. Тер-Минасова «Язык и межкультурная коммуникация» – Электронный ресурс. Код доступа: http://www.gumer.info/bibliotek\_Buks/Linguist/Ter/\_13.php). Язык начали рассматривать как продукт культуры, как ее важнейшую составляющую и условие существования, как фактор формирования культурных кодов. Язык выступает как выразитель особой национальной ментальности, является основой и продуктом культуры. Он теснейшим образом связан с культурой: прорастает в ней, развивается в ней и выражает ее, служит средством накопления и хранения культурнозначимой информации.



**РЕАЛИЗАЦИЯ ТПО В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА (непосредственное воздействие, через СМИ и пр.)**

**Противопоставление семьи /«своего социума» и других/«чужого социума»** (от тем общения до различий в обращении); **роль поколений в семье и обществе**

**«Ты должен быть лучше всех в учебе» (создание образа ребенка-конкурента; установка на конечный результат)**

**Воспитание ответственности за свои поступки** (в т.ч. с помощью физических наказаний) **и планирование завтрашних «добрых дел»** (за награду – моральную или реальную)

**«Если ты сегодня не совершишь ошибки, то завтра тебе не придется ее исправлять»** (направленность на предупреждение проблем)

Илл. 6: Типы поведенческой ориентации русских и их реализация в воспитании ребенка

Язык отражает мир и культуру, формирует своего носителя, определяет поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию. Он – зеркало и инструмент культуры. Соотношение языка и культуры может быть рассмотрено с двух точек зрения: во-первых, язык является «орудием культуры», «компонентом культуры», во-вторых, он «автономен по отношению к культуре в целом. Его можно рассматривать отдельно от культуры как равноправный феномен» [Маслова 2001:16] Так как культура – одно из фундаментальных понятий социально-гуманистического познания, проблема взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры является одной из основных в лингвистике. В научной литературе представлены попытки решить проблему соотношения и взаимозависимости между языком и культурой с лингвистических позиций. В решении этой проблемы в лингвистике наметилось несколько подходов. Рассмотрим их.

Первый подход представлен, например, в работах Е.И. Кукушкиной, которая полагает, что поскольку язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык – простое отражение культуры. Таким образом, сторонники такого подхода, подчеркивая воздействие культуры на язык, оставляют открытым вопрос об обратном воздействии – воздействии языка на культуру.

Второй подход (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф и др.) рассматривает язык «как мир, лежащий между внешними явлениями и внутренним миром человека», потому что язык не существует вне нас и как объективная данность находится в нас самих, в нашем сознании и в нашей памяти. При этом Э. Сепир и Б. Уорф подчеркивают, что язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа и от языка зависит способ познания реального мира. Таким образом, признается, что в паре компонентов «язык - культура» не культура, а язык является определяющим, движущим началом, именно язык обуславливает формы, которые принимает культура, поэтому в конечном итоге мышление индивида определенной этнической или культурной общности зависит от языка и только от него. По мысли В.Гумбольдта, «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык». Следовательно, каждый язык и каждая национальная культура абсолютно своеобразны.

Иной точки зрения придерживаются исследователи Б.А. Серебренников, Г.В. Колшанский, Р.М Фрумкина, Э. Холленштест и др. Они считают, что источником понятий являются предметы и явления окружающего мира, и новый язык в своем генезисе есть результат отражения человеком окружающего мира, а не самодовлеющая сила, творящая мир; язык – факт культуры, потому что он составляет часть культуры, которую мы наследуем от наших предков, это основной инструмент, посредством которого мы культуру усваиваем. Поэтому концептуальное осмысление культуры может быть осуществлено только посредством языка. Другими словами, язык – это составная часть культуры и ее орудие, это действительность народного духа, лик культуры; язык выражает специфические черты национальной ментальности; язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания [Н.И. Жинкин]. Кроме того, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Как заметил К. Леви-Стросс, язык – это специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов.

Отметим, что если носитель языка является одновременно и носителем культуры, то «языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат орудием представления основных установок культуры» [Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, В.Г. Костомаров]. Более того, язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. При этом языковые нормы соотносимы с установками культуры. Культура формируется и развивается в «языковой оболочке». Язык же обслуживает культуру, но не определяет ее. Усваивая язык, человек не только познает мир, но и усваивает ценностные ориентации, глубже проникает в национальную и общемировую культуру, естественным путем приобщается к духовным богатствам, хранимым языком. Язык и образ мышления взаимосвязаны. В языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующихся этим языком. Овладевая языком, в частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, он сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры. В этом смысле слова, заключающие в себе лингвоспецифичные концепты, одновременно «отражают» или «формируют» образ мышления носителей языка. Изучение словарного состава языка дает нам объективные данные, позволяющие судить о базовых ценностях, обслуживаемых этим языком культуры. Язык и, в частности, его словарный состав, представляет собою лучшее доказательство «реальности культуры» в смысле исторически передаваемой системы «представлений» и «установок» [Вежбицкая 2001: 44]

Таким образом, в современной лингвистике накоплен большой опыт в осмыслении данной проблемы, он стимулирует исследования языка в новом аспекте и появление новых инновационных теорий обучения языкам.

1. **Развитие кросс-культурной компетенции в дошкольном возрасте**

Как известно, основой коммуникативной компетенции является не только знание другого языка (лингвистическая компетенция) как такового, но и страно/культуроведческая компетенция. Здесь уместно вспомнить гипотезу Сэпира-Уорфа, что язык — не просто инструмент для воспроизведения мыслей, он сам формирует наши мысли. Б.Л. Уорф, поясняя связь культуры и языка, утверждает, что говорящие на разных языках люди различным образом мыслят и по-разному смотрят на мир. Предмет или явление, не имеющие названия, для человека не существуют. Предмет или явление, обладающие двумя «именами», существуют в контексте двух культур, или, точнее – на их стыке, что позволяет увидеть предмет с разных точек зрения. Подобный эффект вне билингвизма можно наблюдать, например, знакомя носителя немецкого как родного со значением слова «бутерброд» или американца – со словом «штат» в русском языке. Поликультурное пространство, в котором есть понятия с двумя «именами», оказывается многогранным и менее поляризованным. Способность к формированию такого пространства нуждается в констатации и измерении, например, с помощью «Теста на уровень межкультурной компетенции».

В поликультурных, или мультикультурных обществах, таких как Россия, США, современных Германии и Франции, или, точнее, в обществах стран-лидеров ЕС, наблюдается действие двух противоположных тенденций: с одной стороны, это явление культурной ассимиляции, с другой – стремление к противопоставлению и подчеркиванию своеобразия и разнообразия культур, диверсификации. Исследование и анализ проявлений поликультурализма имеет особую важность[[5]](#footnote-5) для формирования межкультурной компетенции у носителей русской культуры, особенно детей, подростков и молодежи.

Язык не просто отображает мир, он строит идеальный мир в нашем сознании, он конструирует вторую реальность. Человек видит мир так, как он говорит. Поэтому люди, говорящие на разных языках, видят мир по-разному. Значит, между реальным миром и языком стоит мышление. Но слово отражает не сам предмет или явление окружающего мира, а то, *как* человек видит его: он видит его через призму той картины мира, которая существует в его сознании и которая детерминирована его национальной культурой (языковая картина мира по В.ф. Гумбольдту).

В конце 1980-х гг. лингвистов заинтересовал вопрос «человеческого фактора» в языке, что привело к появлению новой научной категории – «языковая личность». Применительно к изучению иностранного языка она определяется в качестве «вторичной языковой личности». Для неродного языка этот термин можно сохранить, тогда как для другого родного языка (при естественном билингвизме) он неприемлем и мы предложили бы термин «совокупная языковая личность». То есть, мы подразумеваем, что в одном индивидууме сочетаются две и более языковых личности с индивидуализированным определением, какая из них вторична, а какая первична; эти языковые личности при анализе коммуникативной ситуации (первичная в данном контексте) и ее интерпретации (вторичная в данном контексте) постоянно взаимодействуют.

Межкультурная (кросс-культурная) компетенция – это способность индивида успешно общаться с представителями других культур. В структуру межкультурной компетенции входят: 1. общекультурологические и культурно-специфические знания; 2. умения практического общения; 3. межкультурная психологическая восприимчивость.

Разберем несколько примеров, когда общение не смогло состояться в полной мере, несмотря на прекрасное владение обоими собеседниками нормами русского литературного языка.

*Пример 1*. Воспитанник-представитель нации, исповедующей ислам, подошел к педагогу с жалобой на одногруппницу и ее нежелание правильно «дружить». На вопрос педагога – в чем заключается это нежелание, мальчик ответил: «Я попросил у нее книгу, а она сказала, что книга нужна ей самой и чтобы я ждал!» Для носителя русской культуры – здесь всё в рамках нормы: предмет меняет хозяина на время или навсегда, если он не нужен предыдущему владельцу, а если в просьбе говорится о бедственном положения просителя без этого предмета, то предмет можно получить и раньше. Учитель попросил повторить просьбу и услышал в ответ: «Я сказал, чтобы она дала мне книгу. Что еще? Я мужчина, она женщина. Она должна...» Грамматически правильно выстроенный диалог не принес никаких результатов, кроме отрицательных, поскольку разговаривали представители разных миров, не слыша друг друга и не стремясь быть услышанными.Это могло произойти не только с ребенком, но и самим педагогом, если он не достаточно компетентен в культуре и традициях семьи/социальной группы, в которой воспитываются его ученики.

*Пример 2.* Рассмотрим еще несколько примеров, демонстрирующих несовпадение коммуникативных норм в разных культурах, которые препятствуют нормальной коммуникация или даже приводят к положению „qui pro quo“ (недоразумению). Прежде всего это прецедентные имена. Например, русскому, изучающему немецкий, вряд ли что-то скажет включение в высказывание единицы «Stadtmusikanten», относящей слушателя к Бременским музыкантам. С другой стороны, немецкоговорящему или билингву, не знакомому с хрестоматийными текстами русской классической литературы, вряд ли что-то скажет фраза: «Ну, ты прямо настоящий Левша». Не зная прецедентных имён, партнер не поймет, что речь не идет о лево- или праворукости, он не сможет догалаться,что цель высказывания – похвала (серьезная или ироническая). Если еще в начале 1990-х гг. упорядочение обучения и контроль на этом участке культур были достаточно сложны, то сейчас, благодаря усилиям российских лингвокультурологов и когнитивистов, мы имеем ряд серьезных публикаций описательного и систематизирующего характера, это, в частности, Вольская Н. П., Гудков Д. Б., Красных В. В. и др. «Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь.»[[6]](#footnote-6) В нем описываются такие явления, которые, будучи широко представленными в фольклорных произведениях и в учебной литературе (прецедентные тексты, имена и высказывания, мифологические персонажи, образы животных, связанные с русской народной культурой, и др.), предопределяют специфику русской картины мира и ее отражения в языке и осваиваются носителями русского языка на первом этапе социализации – этапе «врастания» маленького ребенка в русскую культуру. И детей-билингвов (как, кстати, и монолингвов) важно готовить к правильному восприятию подобных «кодов», предлагая им соответствующие игры. Например: *Кто в русских сказках называется «косолапым», «косоглазым», «рыжей хитрой кумушкой»? Как ты думаешь – почему?*

Обратим внимание также на умение ребенка распознавать разные функции высказывания (констатация факта, оценка факта, выражение эмоций и др.). Очевидно, что умение соотнести высказывание с его коммуникативной задачей и функцией/функциями должно входить в лингвокультурную компетенцию и учитываться при тестировании старших школьников и взрослых на уровень МКК (начиная с А2-В1 и усложняясь на уровнях В2 и С1). Дело в том, что понимание этих функций при общении на втором/другом языке – дело вовсе не простое, ему нужно специально обучать. Так, если немецкий взрослый говорит юному велосипедисту «Falsche/Linke Seite!», то в русскоязычной среде в этой же ситуации прозвучало бы «Куда его/тебя несет», «Слепой, что ли?!», «Не видишь, где ты едешь?»

Такие русские высказывания воспринимаются как явная грубость и вызов. Другой пример. Для носителя английского, немецкого, французского или билингвов, проживающих в странах с культурами преимущественно индивидуалистического типа, неприемлемы (раздражают) русские высказывания, начинающиеся с НЕЛЬЗЯ, НАДО, ВЫ ДОЛЖНЫ/ОБЯЗАНЫ, которые к чему-то обязывают или что-то навязывают. Исследователи англоязычной и немецкоязычной культур отмечают, что в случаях, когда говорящий на английском или немецком языках вынужден предлагать что-то партнеру или покушаться на его время, усилия, высказывая просьбы, приказы, советы, критику и т.п., он старается использовать особые коммуникативные стратегии. Например, индикатив и повелительное наклонение заменяются сослагательным, вопросительные предложения – предпочтительнее побудительных. Таким образом, избегание конфликтности общения в современных «западных» (и ряде восточных) культурах является одним из важнейших лингвокультурных принципов. Зная это, как педагоги поликультурных групп, так и родители должны корректировать русские культурные особенности ***сами***  (в общении с носителями иных родных языков они должны использовать предельно нейтральные конструкции, прежде всего – в выражении своих желаний и требований), а также должны учить этому детей. Это возможно, например, в ролевых играх или при работе над постановкой детских спектаклей, а также в работе на основании просмотренных мультфильмов: *Кто из героев мультфильма «Простоквашино» лучше сформулировал просьбу: кот Матроскин или дядя Федор? Кот сказал: «Нет ли у Вас еще одного бутерброда?», а дядя Федор сказал: «Я хочу поехать в деревню!»?*Можно дать задание ребенку: *Попроси игрушку так, чтобы трудно было тебе отказать. Какое слово обязательно должно быть в твоей просьбе? (Как приказ «Дай мне куклу!» превратить в просьбу?)*

По мнению большинства педагогов и руководителей образовательных учреждений, в современном поликультурном обществе в практике учебной и воспитательной работы важна не только оценка социализации билингвов- и монолингвов-учащихся (причем начинать наблюдение надо с 3-х летнего возраста), но и самого педколлектива. Для такой оценки нужна какая-то шкала уровней владения межкультурной компетенцией для детей, родителей и педколлектива (для анализа конкретных ситуаций и для тестирования). Для этих целей подходит шкала оценок, приближенная визуально к Единой европейской системе. Она может войти в «портфолио педагога».

Существует шкала уровней владения русским языком для детей с русским как неродным, упомянутая в УМК «Диалог» (изд-во «Дрофа»):

***Первый уровень***. Ребенок не владеет вторым (неродным) языком как средством общения. Лексикон состоит из нескольких слов.

***Второй уровень.*** Ребенок знает, понимает и употребляет в речи наиболее частотные знакомые слова, фразы, этикетные формы, понимает обращение взрослого. Может рассказать короткое стихотворение.

***Третий уровень.*** Ребенок понимает простые тексты, способен оречевлять игровые действия, выражать свои нужды, используя простые синтаксические конструкции. Может вступать в простой диалог в ограниченных ситуациях общения.

***Четвертый уровень.*** Ребенок понимает обращенную речь носителей языка, воспринимает второй (неродной) язык как часть культуры народа изучаемого языка (знает национальные сказки, песни, пословицы, поговорки), способен к общению со знакомыми носителями языка.

***Пятый уровень*.** Ребенок самостоятельно пользуется языкомв 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 вторым (неродным) языком на данном уровне обеспечивает двуязычному ребенку возможность осуществления межкультурной коммуникации в полиэтнической среде.

Илл. 7: Уровни владения вторым (неродным) языком дошкольниками в условиях двуязычия в детском саду

Но и здесь, как нам кажется, не учтен этнокультурный компонент коммуникации на языке. Выскажем свои предложения по усовершенствованию данной шкалы для воспитанников и педагогов:

А1 – я не отношусь к проявлениям иной культуры негативно; но не использую имеющиеся знания о ней в своей повседневной и профессиональной жизни (продолжаю использовать опыт, приобретенный в семье/ обществе); ***культура как «чужая» (полная остраненность);***

А2 – мои знания о культуре страны происхождения воспитанников охватывают основные сферы жизни (обращение за помощью, прием пищи, осуществление покупок и пр.), но они неглубоки, поверхностны и редко применяются мною в реальном общении; я не пытаюсь перенести положения (традиции, шкалу ценностей и др.) культуры семьи и общества на другую (нерусскую) при контакте с ней; ***культура как иностранная;***

В1 – я воспринимаю чужую культуру не как «постороннюю», а как «иную», относительно равноценную собственной; использую имеющийся опыт и знания в сфере коммуникативной межкультурной компетенции в ситуациях данного уровня в быту; ***культура как иностранная;***

В2 – я признаю необходимость сосуществования разнообразных культур и традиций в одном обществе, необходимость обогащения российского общества за счет его поликультурности; сопоставляю в повседневной жизни традиции и опыт своего и другого народа (носителя нерусского языка) и часто применяю знания, полученные в результате подобного взаимодействия в быту и профессиональной деятельности; ***культура как иностранная;***

С1 – я адаптировался (-лась) к (в) данной культуре, но не принимаю ее как неотъемлемую часть своего «Я» (элемент национального компонента своего характера и поведения); регулярно и правильно применяю знания о культуре и традициях страны изучаемого языка во время профессиональной коммуникации с ее представителями, но остраняюсь от них («я» и «они»); ***культура как неродная;***

С2 – я полностью интегрирован(а) в другую культуру и принимаю ее как часть своего «Я»; я живу в традициях и культуре страны другого языка на всех уровнях и во всех сферах жизни как в «своих» культуре и традициях; ***культура как родная.***

Уровни В2 и С1 – это желательные уровни для успешной работы педагога в многонациональном учебном заведении (с многонациональным контингентом учащихся). Уровень С2 достижим на сегодняшний день только при наличии у педагога естественного билингвизма («вырастания» и «врастания» в оба языка и обе родных культуры).

В самом общем плане можно сказать, что носитель языка/языков и определенной культуры может обладать межкультурной компетенцией трех уровней – **высокого, среднего и низкого**. Как можно определить уровень межкультурной компетенции (и вообще ее наличие)? Где и как носители иных родных языков могут научиться правилам общения на русском языке? Все это происходит на занятиях или на специальном тестировании благодаря использованию особого рода материалов – лингвистических материалов со страно-/культуроведческой доминантой/ компонентом.

Как проверить готовность педагога/ родителей – мы описали выше. А как определить подготовленность ребенка к общению не просто на русском языке, а с представителями русскоязычного этноса, русскими? Мы предложили бы сделать это, например, через просьбу придумать диалог между персонажами сказок в определенной, типичной для русской культуры ситуации[[7]](#footnote-7):





Илл. 8: Образцы картинок из м/ф с культурной доминантой для инициирования диалога

Однако, межкультурная компетенция даже у ребенка-естественного билингва не возникает сама собой – ее необходимо целенаправленно, пошагово воспитывать, направляя внимание дошкольника на явления, предметы и их признаки, вычленяемые носителями русского и его другого родного языков; развивать способность к сопоставительному анализу как анализу и интерпретации как синтезу, выводу. Естественно, что наибольшей популярностью у детей дошкольного возраста пользуются именно игровые задания и задания, основанные на материале с лингвокультуроведческой доминантой:

Внимание ребенка надо направлять на определение (поиск, выделение) национально специфических компонентов, например, в названиях животных и птиц, сказочных персонажей, цветов радуги, поскольку количество слов, обозначающих какие-то реалии (например, цвет) и семантический объем отдельных из этих слов в разных языках могут быть разными (например, можно сравнить семантический объем слов «красный», «синий» и др. в разных языках)

Важно также обсуждать с детьми переносный смысл поговорок, пословиц и искать похожие на них (при помощи родителей) в другой родной культуре; полезен поиск названий для предъявленных предметов, свойственных современному быту русского человека или соотнесение исторических реалий, упоминаемых в сказках, с их изображением тогда и сегодня.

Например:

*Задание 1. Соедини друг с другом название и изображение (предмет и его фунцию, предмет и персонаж, который может его использовать).*

*Задание 2. Прочитай поговорку, сделав логическое ударение на первом, втором... слове. Как изменился ее смысл?*

*Задание 3. Посмотри на изображения птиц/животных и прочитай подписи под картинками (послушай их названия). Иногда так же, как этих птиц/ животных, называют людей. Как ты думаешь, какие качества характера имеют эти люди (учти, что птицы/ животные живут в России, на севере/юге...)? Какие птицы и звери на родине твоих предков используются для обозначения тех же качеств?*

*Задание 4. (из опыта коллег в национальной школе) В русской школе при инсценировке басни И. А. Крылова «Волк и Ягнёнок» никто из ребят не хотел играть роль Волка. А в киргизской школе, наоборот, желающих играть Волка было предостаточно. Почему, как тебе кажется, это могло произойти? Ответить на этот вопрос тебе помогут результаты задания, которое было предложено ученикам: подобрать к слову «волк» эпитеты. Больше половины ребят-киргизов назвали волка добрым, грозным, сильным, храбрым и красивым. А какую роль хотел бы играть ты? Почему?(по материалам http://nsportal.ru/shkola/russkii-yazyk/library/library/formirovanie-yazykovoi-i-kulturovedcheskoi-kompetentsii-uchashc)*

Передача страно-/культуроведческой информации в форме игровых заданий – вот оптимальный путь к совершенствованию межкультурной компетенции. Имеет смысл чаще ставить вопрос «Почему?», чтобы сделать более осознанным процесс анализа и синтеза страно-/культуроведческой информации (внутри совокупности родных культур).

Зададимся вопросом, а есть ли связь между культурой народа и его грамматикой?

Как известно, двумя из наиболее трудных с точки зрения изучения русского как неродного являются, например, такие грамматические темы:

– видовременные формы глаголов и их употребление в том или ином контексте,

– глаголы движения и их использование в речи.

Эти темы, как и многие другие, не могут быть не связаны с культурой и традициями носителей языка. И эту связь важно показать ученикам через расширение коммуникативного контекста упражнений.

Например:

*Задание 1. Изобрази (не произнося ни слова!) действие так, чтобы твои одноклассники (одногруппники) смогли догадаться и назвать правильный глагол. А теперь покажи результат этого действия и попроси также его назвать. Как называется это действие на твоем родном языке? (попросить описать значение этого слова и сопоставить его со значением русского аналога).*

*Задание 2. Есть глаголы движения «идти» и «ходить». И есть название для часов с маятником «ходики». А про время говорят в России, что оно «идёт». Как ты думаешь, какой глагол показывает, что у движения есть одно направление или цель, а какой показыват, что движение разнонаправленное или повторяющееся?*

Что важно дать понять учащимся через ролевые игры, рассказы, сказки и др.? Что все мы исполняем в каждом из окружающих нас социумов (ДОУ, семья, соседи и др.) определенные, роли: внука и сына (социум «семья»), «ученика и воспитуемого; одноклассника и друга» (социум «ДОУ/школа»), «незнакомца, ребенка вообще» (социум «улица»), «покупателя-ребенка, несовершеннолетнего» («магазин») и пр. И каждый социум предъявляет в каждой культуре свои требования, требует игры по своим правилам. И правила эти важно знать, а стало быть – отрабатывать. Приведем образцы заданий.

Например: *Придумай для каждой их трех ситуаций диалог для для его участников так, чтобы никто не обиделся:*



 *Илл.9: Ситуация 1: Волк просит Зайца впустить его в телефонную будку, чтобы позвонить.*



*Илл.10: Ситуация 2: Леопольд учит мышей правильно вести себя в гостях в русской семье*



*Илл.11: Ситуация 3: Кот учит пса правильно одеваться в деревне зимой.*

Наиболлее оптимально было бы, если бы отработка правил поведения велась с «переключением кодов». Т.е. одна и та же ситуация отрабатывается сначала для России как страны ПМЖ, потом – для исторической родины семьи ребенка (в детском саду, если есть второй воспитатель-носителя другого родного языка ребенка или дома с родителями).

В тестах на наличие и уровень практической межкультурной компетенции и ее применение на практике вопросы более однозначны, они предполагают более короткие ответы, образцы ответов занесены в растр (возможен и тест множественного выбора или тест с открытыми вариантами ответов – тогда он оценивается по близости к образцу).

Например:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Задание 1. *Ты* – *в русском детском саду и хочешь есть, но время еды пока не пришло. Что ты будешь делать?* | Задание 2. *Ты – на улице в русском небольшом городе и тебе нужна помощь старшего человека. К кому ты обратишься?* |
| А1 | Съем принесенное с собой, один, так, чтобы никто не видел | К первому же прохожему |
| А2 | К человеку в форме |
| В1 | Обращусь к воспитателю за разрешением и съем принесенное с собой | К полицейскому в форме |
| В2 | К пожилому прохожему (без определения пола) |
| С1 | Поделюсь тем, что у меня есть, с другими, спросив разрешения у воспитателя. Если всем не хватит – попрошу помощи воспитателя. | К пожилой женщине  |
| С2 | К женщине с ребенком |

1. Паршакова О. Воспитайте ребенка билингвом! – Электронный источник. Код доступа. - <http://books.google.de/books?id=HpckoQCoSL4C&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> [↑](#footnote-ref-1)
2. Цитируется по: Агапова Т. Билингвизм: чудо или реальность? – Электронный ресурс. – Код доступа: <http://www.7ya.ru/pub/article.aspx?id=3772> [↑](#footnote-ref-2)
3. Изучение языка в ситуации соположения культур – основание антропологической лингвистики американских ученых Ф.Боаса, Э.Сепира, Б.Уорфа, которые (вслед за В. фон Гумбольтом) считали, что язык – это призма, определяющая видение мира человеком-носителем данного языка. В 1960е годы в США зародилась новая наука – «этнография речи» (Делл Хаймс), доказывающая необходимость анализа языковых проявлений в социокультурном контексте. О необходимости обучения культуре, а не только языку, говорил уже Эдвард Т. Холл (основатель межкультурной коммуникации как антропологической дисциплины) в 1959 году в книге «The silent language» (Hall. Edward T., The Silent Language, Garden City, New York 1959). Эту же идею он развивает в работах: Hall. Edward T., The Hidden Dimension, Garden City, New York 1966 , Hall. Edward T., Beyond Culture, Garden City, New York 1976, Hall. Edward T., The Dance of Life: The Other Dimension of Time, 1983 , Hall. Edward T., Hall, Mildred R., Understanding Cultural Differences, Yarmouth, Maine 1990. Социолингвистические исследования билингвизма см. также у: У. Вайнрайх, А. Д. Швейцер, В. А. Аврорин, В.Ю. Розенцвейг, А.Е. Карлинский, А.П. Майоров, Ю.А. Жлуктенко [↑](#footnote-ref-3)
4. Cinar, Dilek (Hg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? - Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Studienverlag. [↑](#footnote-ref-4)
5. Необходимо подчеркнуть, что для формирования межкультурной компетенции носителей русской культуры важно также знакомство с культурами регионов России как многонациональной страны. [↑](#footnote-ref-5)
6. Андрияхина Н.В. Семинар-тренинг «Толерантность учителя»//Классный руководитель. – 2006. - № 4. – С. 20-34 (инет); Бондырева С.К. Толерантность. Учебно-методическое пособие/ - М.: 2003 – 240 с.; Драганова О.А. Психофизиологические маркеры личностной толерантности в юношеском возрасте: Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук. – СПб., 2007; Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении//Вопр. психол. - 2006. - №2. – С.3-12; Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа// интернет // [http://www.lseptember.ru/ru/his/2002/l l/2.htm](http://www.lseptember.ru/ru/his/2002/l%20l/2.htm); Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика.- М., 2003; Цуканова А.П. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности (на примере студентов): Автореф. канд. психол. наук. – Хабаровск, 2006. – 23 с.; Вольская Н.П., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Брилева И.С., Красных В.В. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып. 1. – M.: Языки славянской культуры, 2004; Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора культурологии. - М., 2007; Гудков Д. Б.Телесный код русской культуры: материалы к словарю. - M.: Гнозис, 2007. [↑](#footnote-ref-6)
7. Но здесь нужно быть очень внимательным, поскольку многие харАктерные герои сказок и мультфильмов изначально проявляют черты не русского национального характера, а прямо ему противоположные. Так, не стоит брать Бармалея или Лису Алису, старика Хоттабыча и пр. Также желательно не пользоваться устаревшими реалиями (пионер, колхозник и т.п.) [↑](#footnote-ref-7)