

УЧИТЕЛЮ РУССКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ

Сборник научно-методических статей

Под редакцией П.Г. Гельфрейх и А.В. Голубевой

Санкт-Петербург
«Златоуст»



2019

УДК 811.161.1

Учителю русской зарубежной школы : сборник / под редакцией П.Г. Гельфрейх и А.В. Голубевой. — СПб. : Златоуст, 2019. — 366 с. Текст : электронный.

ISBN 978-5-907123-56-4

Главный редактор: к.ф.н. *А.В. Голубева*
Редакторы: *П.Г. Гельфрейх, А.В. Голубева*
Корректор: *М.О. Насонкина*
Верстка: *В.В. Листова*
Обложка: *В.В. Листова*

Материалы сборника освещают актуальные вопросы поддержания и развития русского языка у детей соотечественников, живущих вне языковой среды. Авторы рассказывают о своем опыте преподавания русского языка и литературы в русских зарубежных школах, а также в других типах организаций и учебных заведений. В сборнике рассматриваются общие вопросы билингвизма, история и развитие русских школ за рубежом и их работа в настоящее время, онлайн-проекты для детей-билингвов и др.

Издание будет полезно для руководителей и учителей русской зарубежной школы, родителей билингвов, научных сотрудников, всех интересующихся вопросами воспитания и образования двуязычных или многоязычных детей.

© Коллектив авторов, 2019

© ООО Центр «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензионные права), 2019

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Электронное издание.

Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию издательства Государственной СЭС РФ № 78.01.07.953.П.011312.06.10 от 30.06.2010 г.

Издательство «Златоуст»: 197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24В, пом. 1-Н.

Тел.: (+7-812) 346-06-68; (+7-812) 703-11-78; e-mail: sales@zlat.spb.ru;

<http://www.zlat.spb.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПРОФЕССИИ

<i>А.А. Поначевная</i> (Россия) Преподавание русского языка детям-билингвам и одноязычным детям-инофонам: путь к профессии.	8
<i>Е.И. Ефремова</i> (Италия) Идеальный учитель русского языка: опыт школы GLOBUS.RU в Неаполе, Италия	14
<i>Ю.Р. Амлинская</i> (Испания) К вопросу о профессиональной компетентности преподавателя русской зарубежной школы	20
<i>П. Гельфрейх</i> (Италия) Волонтер, оппортунист или педагог? Парадоксы профессиональной фигуры учителя русской зарубежной школы	26
<i>О. Коковихина</i> (Италия) Учитель словесности в русской зарубежной школе: от уроков до фестивалей и конкурсов (из опыта работы в школе им. Л.Н. Толстого в Милане)	47
<i>Д. Горбунова</i> (Италия) «Давайте поиграем!»: о роли игры в изучении языка	48
<i>Е.Л. Кудрявцева, О.А. Блохина, Д.А. Салимова, Ю.Ю. Данилова, Е.В. Эсаулова, Я.В. Король, А.Б. Мамбетова</i> Повышение квалификации педагогов и руководителей русских школ зарубежья при системном (само)образовании.	52
<i>Н.В. Жадько</i> (Россия) Что такое технология бизнес-обучения и как ее использовать в разработке новых образовательных программ и подготовке специалистов?	81

Раздел 2. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ БИЛИНГВИЗМА

<i>М. Низник</i> (Израиль) В чем разница между эритажниками и билингвами, или Некоторые актуальные вопросы терминологии современной теории двуязычия	90

<i>Л.В. Московкин (Россия)</i>	
Русский язык как родной, неродной и иностранный: история становления и современное употребление терминов	97
<i>Е.Ю. Протасова (Финляндия)</i>	
Два языка — это больше и иначе, чем один	103
<i>О.В. Лаврова (Испания)</i>	
Проблема поиска методов и приемов преподавания РКИ в аудитории детей 11–15 лет в школах выходного дня за рубежом	115
<i>Наталья Рингблом (Швеция)</i>	
Как воспитать билингвов в монолингвальной среде? Три пути к двуязычию.	128

Раздел 3. МОНИТОРИНГ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

<i>А.К. Махова (Великобритания)</i>	
Факторы влияния на развитие речи ребенка-билингва	144
<i>Т.В. Кузьмина (Россия)</i>	
О некоторых инструментах, определяющих уровень владения русским языком.	150
<i>М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина, Г.Р. Доброва, М.Д. Воейкова, В.А. Левченко, Л.Н. Галактионова, Т.А. Воробьева (Россия)</i>	
Оценка лексического развития детей-билингвов раннего и дошкольного возраста.	160
<i>Л.М. Лотфуллина (Италия)</i>	
Грамматические ошибки в русской речи итало-русских детей-билингвов	176

Раздел 4. ДИАГНОСТИКА БИЛИНГВОВ, СЕРТИФИКАЦИОННЫЕ ЭКЗАМЕНЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ ПО РКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

<i>Н. Кабасси (Италия)</i>	
Обзор Европейских критериев определения уровня владения иностранным языком (ОЕКОУВИЯ)	184
<i>П. Гельфрейх (Италия)</i>	
Европейская практика языкового тестирования детей и подростков	196

<i>Ю.Р. Амлинская (Испания)</i>	
Особенности лингвострановедческого тестирования детей-билинггов	218
<i>А.В. Ягодкина, Э.С. Малыхина, О.В. Русина (Италия)</i>	
Сертификационное тестирование в системе обучения детей-билинггов в русской школе выходного дня	224
<i>Л.М. Саматова, Е.В. Павлова (Россия)</i>	
Лингводидактическое диагностирование детей как инструмент оценки качества лингводидактической системы обучения языку . . .	237
<i>Т.А. Шорина, Е.А. Андреюшина (Латвия)</i>	
Апробация диагностических материалов для тестирования детей-билинггов в классической гимназии	247
<i>Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичёва, Д.В. Птюшкин (Россия)</i>	
Сертификат по русскому языку как иностранному для детей (Разработка Центра языкового тестирования СПбГУ)	253
<i>И.И. Осипова (Италия)</i>	
Что нам дает государственное сертификационное тестирование? На примере опыта Центра русского языка и культуры GLOBUS.RU в Италии (Неаполь) (государственная система тестирования СПбГУ).	264
<i>А.В. Жукарева (Италия)</i>	
Трудности преподавания РКИ в итальянской государственной старшей школе и система ТРКИ	269
<i>Г.С. Шатохина, Ё. Татибана (Япония)</i>	
Тестирование детей по русскому языку в Японии	283
<i>М.В. Попова (Дания)</i>	
Мотивация к учёбе? Ответ: тестирование!	286
<i>Н.А. Басенко-Кормали, Н.А. Сапарова (Греция)</i>	
Тестирование детей по русскому языку: опыт организации и подготовки учеников в Греции	290
<i>Р.М. Доктор, Э.А. Бюхнер (Германия)</i>	
Сертификат ТРКИ: подготовка школьников, мотивация и цели . . .	294
<i>Н.М. Азарян (Германия)</i>	
Тестирование детей по русскому языку в Баварии	299
<i>Л.И. Носова-Курал (Турция)</i>	
Тестирование школьников: опыт работы Центра русского языка RUSMER	303

<i>И.Н. Горина (Нидерланды)</i>	
Опыт тестирования школьников по русскому языку	306
<i>И.В. Горькова, Н.В. Лоскутова (Испания)</i>	
Комплексное диагностическое тестирование русско-испанских би- и полилингвов	308
<i>Е.Л. Кудрявцева, Л.Б. Бубекова, Д.А. Салимова, Ю.Ю. Данилова, А. Мартинкова, Н.Л. Смирнова, С.С. Калинин, А. Уорд</i>	
«Комплексное диагностическое тестирование билингвов 3–14 лет» как эффективный помощник родителей и учителей	312
<i>Н.Н. Мороз, О.П. Брамли (Великобритания)</i>	
Госэкзамены по русскому как иностранному в Великобритании: система, требования, роль в официальном образовании русскоязычных студентов.	336
<i>А. Пинская (Чехия)</i>	
Опыт работы русской школы за рубежом, российский аттестат зрелости за рубежом, развитие русской школы за рубежом	340
<i>С. Котикова, П. Гельфрейх (Италия)</i>	
Почему дети соотечественников хотят сдавать ЕГЭ	344
<i>Приложение</i>	353



Раздел 1

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПРОФЕССИИ

А.А. Поначевная
Преподаватель,
АНО ДПО «Учебный центр русского языка
Московского государственного университета»,
Москва, Россия
rki-methodist@mgu-russian.com

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ-БИЛИНГВАМ И ОДНОЯЗЫЧНЫМ ДЕТЯМ-ИНОФОНАМ: ПУТЬ К ПРОФЕССИИ

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки специалиста, преподающего детям русский язык на фоне иного, нерусского языка. Она основана на многолетнем опыте проведения курса повышения квалификации для педагогов, обучающихся русскому языку одноязычных, двуязычных, а также многоязычных детей в разных уголках нашей планеты. Ее задача — сформировать представление об обучении русскому языку как второму родному или неродному путем рассмотрения особенностей преподавания детям-билингвам и одноязычным детям-инофонам.

Ключевые слова: дети-билингвы, дети-инофоны, методика преподавания РКИ, курсы повышения квалификации.

В эпоху глобализации, благодаря научно-техническому прогрессу, все большее количество людей меняют место жительства, перемещаясь не только в соседние области, но и в другие страны. После разрушения СССР россияне активно влились в этот процесс, и в настоящий момент трудно найти страну, где не проживали бы наши соотечественники. Однако даже после переезда окончательно порвать с родиной готовы не все, тем более что в современном мире, благодаря широкому распространению технических средств передвижения и коммуникации, гораздо больше возможностей для сохранения языковой идентичности, в том числе и для подрастающих поколений. Несмотря на утрату русским языком своих позиций после крушения Советского Союза, наши соотечественники в разных странах предпринимают колоссальные усилия по поддержанию русского языка с целью его сохранения в первую очередь в своих собственных семьях. Одновременно наблюдается приток мигрантов и в Россию, где складывается ситуация, когда необходимо обучать русскому языку как неродному не только взрослых, но и их детей.

Все эти факторы говорят о необходимости подготовки специалистов по русскому как неродному и второму родному для детей. Ответом на эти вызовы явилось создание в 2010 году на базе Учебного центра русского языка МГУ (MGU Russian language centre) дистанционного курса по методике преподавания русского языка детям-билингвам и детям-инофонам.

Однако к тому моменту в Центре уже был курс профессиональной переподготовки по методике преподавания русского языка как иностранного (**РКИ**), представленный в очной и дистанционной форме. К сожалению, он не в полной мере отвечал задачам, стоящим перед учителями, занимающимися с детьми русским на фоне нерусского языка, поскольку рассказывал о приемах работы со взрослыми учащимися — студентами и работающими. Отсутствие информации по детям не в последнюю очередь было обусловлено тем, что методика преподавания **РКИ** как дисциплина создавалась преподавателями вузов, описывающими используемые ими в своей работе приемы работы с учащимися студенческого возраста и старше. Таким образом, особенности работы с детьми не получили отражения в курсах по методике преподавания **РКИ**, представленных, в частности, в широко известных пособиях: «Методика преподавания русского языка как иностранного» А.Н. Щукина, «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» Л.С. Крючковой, Н.В. Мощинской, «Учимся учить» А.А. Акишиной, О.Е. Каган и др.

В результате в 2010 году в Центре MGU Russian появился еще один курс, дающий информацию о специфике преподавания русского языка детям, изучающим его в условиях двуязычия (или многоязычия), то есть в ситуации присутствия в их окружении как минимум одного нерусского языка.

С самого начала курс был дистанционным, поскольку большинство учащихся были нашими соотечественниками, проживающими в момент его прохождения за рубежом. Большая их часть при этом были не профессиональными преподавателями русского как родного или как иностранного, а обладающими иной специальностью родителями или родственниками своих юных учеников, желающими в первую очередь помочь своим близким сохранить русский язык в иноязычной среде.

За девять лет существования программы был накоплен колоссальный опыт общения со слушателями как филологического, так и нефилологического профиля, которые помогли уточнить круг вопросов, рассматриваемых в курсе в настоящий момент.

Так, в частности, было обнаружено, что обучающим детей русскому языку как неродному или как второму родному в первую очередь

необходимо отдавать себе отчет в том, что «дети» — это крайне неоднородная группа, внутри которой имеется гораздо больше отличий, чем внутри группы «взрослые».

Во-первых, все дети отличаются по возрасту. Считается, что организованные занятия по языку можно проводить с детьми начиная с трех лет [Протасова (б), 2011: 22, Акишина, 2007: 32]. При этом старшеклассники тоже войдут в данную группу. Таким образом, «дети» с точки зрения преподавания языка — это индивиды с трех до семнадцати лет, то есть на лицо высокая возрастная неоднородность группы.

Второе отличие детей друг от друга касается уровня владения русским языком, но немного не так, как у взрослых, поскольку уровень владения русским у детей необходимо обязательно рассматривать через призму отношения к нему как к языку семьи (родному, материнскому) или как к языку окружения — иностранному, неродному. В этой связи всех детей, во-первых, можно разделить на две большие группы: одноязычные и двуязычные дети, а двуязычных детей, в свою очередь, можно поделить на детей соотечественников, которые живут вне русскоговорящей среды, и детей-инофонов, которые, будучи билингвами, напротив, живут в Российской Федерации.

Что касается первого фактора (возраст), то здесь совершенно очевидно, что учитель не может проводить одинаковые уроки по русскому со старшими школьниками и с самыми маленькими учениками дошкольного возраста.

За некую точку отсчета можно взять приемы работы со взрослыми иноязычными учащимися — работающими и студентами. В этом случае для каждой возрастной категории при создании учебных материалов можно будет делать поправки на их возраст. Они будут минимальными для семнадцатилетних, а для детей трех лет, наоборот, будут максимальными.

Возрастные поправки должны касаться очень многого, но в первую очередь, конечно же, лексики. И это хорошо видно на примере даже такой излюбленной преподавателями темы, как «Семья», которая должна быть, безусловно, по-разному представлена в материалах для уроков с учетом возраста учеников. Так, для учащихся, которые уже создали собственные семьи (работающие), актуальными будут названия супругов (муж, жена), детей (сын, дочь). Даже сестры и братья отойдут на второй план, а родителей уже может не быть в живых, тем более бабушек и дедушек. Однако, если мы посмотрим на учащихся помладше, мы увидим, что у них в большинстве случаев ещё не будет собственных семей. Соответственно, на первый план выйдут родители, дяди и тети, бабушки и дедушки, сестры и братья. Кроме

того, возрастные отличия в плане лексики будут касаться различий в социальной сфере, поскольку каждому возрасту соответствуют свои социальные институты: для работающих — это работа, для студентов — вуз, для школьников — школа, для дошкольников — детский сад. Ну и, конечно же, сфера интересов учащихся разных возрастов также будет отличаться. Что будут делать в свободное время дети? Прежде всего, обязательно играть. И снова мы увидим, что процент присутствия игры в жизни ребенка зависит от его возраста. Так, например, подростки (по наблюдениям педагогов) любят играть даже меньше, чем взрослые учащиеся [Акишина, 2002: 224]. Другие формы досуга также зависят от возраста. Что будут делать в свободное время школьники? Заниматься волейболом? Ходить на репетиции школьного оркестра? Все это, безусловно, должно получить отражение в материалах уроков для детей.

Что касается грамматики, то особенности, связанные с возрастом, в первую очередь относятся к ее подаче. По общему убеждению, грамматический материал дошкольникам должен даваться без объяснения. Школьникам о закономерностях уже можно рассказывать, но, безусловно, не так, как взрослым учащимся, а в доступной для детского восприятия форме [Акишина, 2005: 64]. Для этого разрабатывается специальный **метаязык**, то есть придумываются особые «детские» термины. Так, например, существительные мужского рода можно называть словами-мальчиками, женского — словами-девочками, а среднего — словами-солнышками [Протасова, 2011: 216]. Кроме того, объяснение явления или правила может быть превращено в увлекательную историю или сказку.

Что касается уровня владения русским языком, то здесь, чтобы быть эффективным преподавателем, взрослому необходимо как минимум понимать, в какой ситуации находится его юный подопечный по отношению к русскому языку. Русский для него — это домашний язык (допустим, материнский) или не язык семьи, а язык окружения? В первом случае педагог может опереться на языковое чутье ребенка и заимствовать приемы объяснения (допустим, грамматики) из методики преподавания русского как родного. Во втором случае методы работы будут приближаться к русскому как иностранному, что в первую очередь будет касаться грамматики, так как у тех, для кого русский неродной, ошибки — даже при достаточно приличном владении языком — могут обнаруживаться уже на уровне категории рода. В качестве примера можно её объяснение и рассмотреть. Если в первом случае (когда русский — это язык семьи) можно сказать, что если мы говорим «*моя тетрадь*», то «*тетрадь*» — женского рода, то во втором случае (когда русский — это язык окружения), необходимо строить

работу по-другому. Изучающим русский как неродной школьникам можно сообщить примерно следующее: *Запомните! «Тетрадь» — женского рода. Значит, мы должны говорить: «Моя тетрадь».*

Так как стержнем **содержания обучения** в курсе по русскому языку как неродному на начальном этапе может стать грамматика, под которую будет подбираться материал и предлагаться разнообразные упражнения, традиционно она вызывает особый интерес работающих с детьми педагогов, которые не могут самостоятельно почерпнуть знания из современных учебников и пособий ввиду отсутствия в них комментариев и правил, объясняющих закономерности использования грамматических форм.

Поскольку многие слушатели хотели бы обучать своих собственных детей или других юных родственников, возникает необходимость в передаче информации по организации эффективного домашнего обучения.

Вся эта информация нашла свое отражение в материалах курса по методике преподавания РКИ детям Учебного центра русского языка МГУ (MGU Russian language centre), который помогает решить вышеперечисленные задачи взрослым, обучающим или планирующим обучать русскому языку многоязычных, двуязычных и одноязычных детей. За девятилетний срок существования данной программы обучение в центре прошло около более 900 слушателей. Преподаватели из России главным образом проводят очные занятия по русскому языку для детей-инофонов, в числе которых оказываются и дети мигрантов и беженцев. Многие выпускники в настоящий момент известны как создатели проектов для детей-билингвов, преподаватели русских школ за рубежом и в России, авторы собственных материалов для детей, изучающих русский на фоне нерусского языка. Среди них автор линейки учебников для детей «Однажды в городе» Дарья Куматренко, создатель школы Russificate Kids Юлия Амлинская, автор учебника «Жар-птица» Наталья Мавриду и другие.

В настоящий момент каждый взрослый носитель русского языка за рубежом может внести свой вклад в дело его поддержания и распространения даже в том случае, если он просто общается с детьми на своем родном языке, однако научить грамотному владению русским языком во всех сферах можно только осознанно, получив специальные знания в области преподавания детям русского языка как иностранного или второго родного.

Литература

1. Акишина, А.А. Учимся учить детей русскому языку : 111 ответов на вопросы родителей / А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. — Москва : Русский язык. Курсы, 2007. — 200 с. — Текст : непосредственный.
2. Акишина, А.А. Учимся учить : для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. — Москва : Русский язык. Курсы, 2002. — 256 с. — Текст : непосредственный.
3. Акишина, А.А. Обучение грамматике русскоговорящих детей соотечественников, живущих вне России / А.А. Акишина. — Текст : непосредственный // Русский язык без границ : сборник материалов по итогам Международного совещания директоров школ с преподаванием на русском языке, Москва, 12–16 апреля 2005 г. — Москва : Издательский дом «Этносфера», 2005. — 287 с.
4. Протасова, Е.Ю. Многоязычие в детском возрасте (а) / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. — 276 с. — Текст : непосредственный.
5. Протасова, Е.Ю. Русский язык для дошкольников : учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада (б) / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. — 320 с. — Текст : непосредственный.

Anastasia Ponachevnaya

MGU Russian Language Centre teacher

Moscow, Russia

rki-methodist@mgu-russian.com

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO BILINGUAL AND MONOLINGUAL CHILDREN: PATH TO PROFESSIONALISM

This article focuses on a professional training of a specialist teaching Russian to bilingual children. Its task is to form an idea of teaching Russian as a second native or non-native language by considering the peculiarities of teaching bilingual and monolingual children.

Keywords: bilingual children, monolingual children, methods of teaching Russian as a foreign language, refresher course.

Е.И. Ефремова
Директор культурного центра
развития русского языка GLOBUS.RU
Неаполь, Италия
efremova_elena@libero.it

ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ШКОЛЫ GLOBUS.RU В НЕАПОЛЕ, ИТАЛИЯ

Главная задача статьи — через выявление основных проблем функционирования русской зарубежной школы в Италии составить образ «идеального учителя», способного эффективно работать в сложившихся условиях. Представлены особенности современного рынка преподавательских кадров в г. Неаполе на примере школы GLOBUS.RU. Также речь идет о перспективах профессии.

Ключевые слова: учитель, русский язык, Италия.

Проблемы в работе учителя русского языка зарубежной школы

На международных дискуссионных площадках по билингвизму, в том числе на научно-практической конференции в Милане «Билингвизм в современном мире», организованной Пармским государственным университетом и ассоциацией «Русский дом — Италия» (русская школа им. Льва Толстого), в марте 2019 г., не раз поднимался вопрос, каким должен быть учитель русской зарубежной школы, какое образование и навыки ему необходимы. Учитывая, что такие школы в разных странах функционируют в условиях совершенно различных нормативно-правовых актов, финансовых возможностей, культурных кодов и менталитетов, то и требования к учителю отличаются.

Помимо общих требований к профессиональному образованию и опыту, на первый план выходит способность преподавателя работать в условиях, далеких от оптимальных. Например, в Италии главные проблемы можно объединить в пять условных категорий:

1. **ФИНАНСИРОВАНИЕ.** К этой категории относятся проблемы не только с поиском средств на регулярные затраты школ, на зарплаты учителям, но и проблемы с арендой помещений, с покупкой и доставкой художественной/профессиональной литературы из России. Важно понимать, что большая часть русских школ существует за счет энтузиазма коллектива учителей и средств родителей, а российское государство, местные муниципальные власти Италии или частные спонсоры, как правило, не заинтересованы в поддержке русского языка.

2. УЧИТЕЛЯ. Постоянная борьба русских школ за выживание приводит к тому, что зарплаты их сотрудников на порядок ниже, чем, например, зарплаты учителей аналогичных английских школ. При этом большая часть оплачивается «в черную», без контракта и отчислений в пенсионный фонд. Соответственно, преподавание языка в русской школе раз в неделю — это не основная, а дополнительная работа учителя, что сказывается на качестве труда.

3. ВРЕМЯ. Русские зарубежные школы значительно ограничены по количеству часов русского языка (максимально 42 встречи и 90 часов за учебный год), что объективно мало по сравнению с обычной российской школой. Учитель за минимальное количество часов должен суметь научить читать, грамотно писать и говорить.

4. УЧЕНИКИ. Классы в русских зарубежных школах сформированы из разновозрастных и разноуровневых детей (принцип сельской школы), что значительно усложняет работу учителя. При этом ему также необходимо восполнять пробелы в итальянской системе образования для формирования определенных навыков у детей. Так, например, часто в итальянских школах не проверяют домашние задания, не учат стихотворения, не готовят спектакли, не работают в парах или группах и т. д.

5. РОДИТЕЛИ. К сожалению, не все родители понимают, что академических часов в рамках школы мало, а успех напрямую зависит и от их усилий. Важна не только регулярность посещения русской школы, но и постоянная разговорная практика дома, просмотр фильмов на русском языке, чтение и выполнение домашних заданий, позитивное мотивирование к изучению, участие в культурных мероприятиях русскоязычной диаспоры.

Портрет идеального учителя и характеристики основных типов преподавателей на рынке труда

Из обозначенных выше проблем русских школ в Италии вытекают требования к учителям: в условиях минимального количества часов необходимо достичь максимального результата у каждого ребенка, при этом работать за невысокий гонорар в свой выходной день с разноуровневыми, разновозрастными и слабомотивированными детьми, с которыми родители, как правило, в течение недели дома русским языком не занимаются. Отталкиваясь от всего выше сказанного, наша школа в Неаполе GLOBUS.RU составила следующий портрет идеального учителя русского языка:

- стрессоустойчивый, гибкий, с высокими адаптивными способностями к постоянно меняющимся внешним факторам;

- с высшим профильным педагогическим образованием и опытом работы с детьми, дополненным курсами по детской и подростковой психологии, набором навыков по управлению группами и работе с детьми с девиантным поведением, а также владеющий методиками по повышению мотивации к обучению;

- имеющий желание, возможности и время постоянно обучаться по профессии;

- носитель грамотной и богатой русской речи/письма, умеющий «вкусно» рассказывать, лаконично и доступно объяснять главные сложности грамматики;

- человек с широким кругозором и большим культурным багажом, хорошо знающий итальянский язык, культуру и историю России и Италии;

- толерантный, аполитичный, не расист и не националист;
- дружелюбный, позитивно настроенный, внешне опрятный;
- инициативный, творческий энтузиаст, работающий на результат, а не для галочки;

- близкий по духу современным детям, желателен родитель ребенка-билингва;

- способный использовать современные технологии и программы по обучению языкам, находящийся в среде таких же педагогов в онлайн-группах и чатах для постоянного мониторинга последних новостей в данной сфере;

- эффективно работающий в команде, способный к самоанализу и позитивно воспринимающий критику со стороны — не как повод для обиды, а как импульс для дальнейшего развития.

Стоит отметить, что это именно *идеальный* портрет учителя. На практике же рынок профессионалов очень узкий. Условно всех работающих педагогов можно разделить на три категории, каждая из которых отличается своими недостатками и достоинствами:

1) **учителя старой закалки:** педагогическое образование, опыт работы в обычной советской школе, перерыв в профессиональной деятельности после переезда в Италию;

2) **учителя от безысходности:** как правило, родители детей-билингвов, впервые начинающие педагогическую деятельность в рамках русской зарубежной школы, без предыдущего опыта преподавания;

3) **учителя — языковые профессионалы:** профессиональные переводчики и преподаватели университетов, основная работа которых связана с русским языком.

Главные сложности первой категории учителей связаны с возрастным и ментальным отрывом от современных детей, со слабым желанием обучаться по профессии, а при отсутствии собственных

детей-билингвов — с непониманием затруднений таких детей при изучении русского языка. Встречаются коллеги с низким уровнем компьютерной грамотности, с невысоким знанием итальянского языка и с повышенной конфликтностью в коллективе. Однако в этой категории много незаменимых узкопрофильных профессионалов: логопедов, психологов, учителей музыки, танцев и других творческих направлений.

Вторая категория (учителя-родители), напротив, хорошо знает современных детей и их интересы, но не имеет базового педагогического образования, старается обучаться данной профессии уже параллельно с практической деятельностью. Не всегда могут разработать оптимальную программу обучения, часто теряются в нестандартных школьных ситуациях или, например, сталкивались с поведенческими отклонениями у детей. Как правило, эти учителя отличаются высокой мотивацией к профессиональному росту.

Третья категория (учителя-лингвисты) состоит из коллег, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с русским языком. Как правило, у них большой опыт преподавания иностранным студентам, они востребованы и загружены работой в университетах. Их сложно привлечь к преподаванию в русской школе, которая не может конкурировать с вузом ни по качеству организации, ни по мотивации учеников, ни по оплате труда.

Базовые тезисы школы GLOBUS.RU, Неаполь (Италия)

В школе GLOBUS.RU работают учителя из всех трех категорий, поскольку в команду попадают люди, которые разделяют базовые ценности школы:

1) русский язык — это не только грамматика, но и культура в широком смысле: кино, театр, выставки, музеи, походы, конкурсы, творчество;

2) русский язык в нашей школе — это всего лишь 42–70 часов занятий за один учебный год, мы не можем дать всю программу российской школы, значит, приоритетными становятся формирование позитивного отношения к русскому языку (принцип «не навреди») и использование любого инструмента, пространства и возможности для обучения, в том числе вне школьных стен и с помощью родителей;

3) русский язык — это инструмент для приобретения навыков и компетенций ребенка в разных областях, т.е. не только лингвистические компетенции и переводческие навыки, но и опыт публичных выступлений, поиск — сбор — анализ материала, навыки тайм-менеджмента, волонтерский опыт, умение работать в команде и т. д.;

4) русский язык — это все-таки не самое главное, на первом месте должно стоять физическое и психологическое здоровье ребенка;

5) русская школа — это зона комфорта, свободы выражения мнения и место встречи с друзьями;

6) детей надо не только любить, но и уважать за еженедельные подвиги: вместо длительного сна и развлечений у них с утра по субботам занятия в русской школе;

7) работа с детьми — это всегда ситуация WIN-WIN. Выигрывают все: учитель не только отдает им энергию, время и знания, но и получает взамен новые идеи, неожиданные лингвистические открытия, интереснейшие статистические данные.

В нашей школе учителя постоянно повышают квалификацию, поскольку разновозрастные и разноуровневые классы требуют определенного мастерства, навыков и знаний. Опыт показывает, что специализированные курсы по подготовке преподавателей РКИ ряда российских вузов значительно облегчают работу учителя, но ввиду ограниченного количества часов всегда остаются не охваченные программой сферы.

О перспективах профессии

Мощное развитие технологий уже в недалеком будущем может привести к замене переводчика простой программой в телефоне. Вероятно, претерпит серьезнейшие изменения и вся мировая образовательная система. Однако с большой долей вероятности профессия учителя любого языка еще долго останется востребованной, поскольку все векторы социального, экономического и научного миров направлены в сторону многоязычия.

Относительно профессии учителя русского языка в зарубежной школе звучат различные предположения и предложения. Например, о введении специализации «учитель зарубежной русской школы» в вузах России или о разработке единого профессионального стандарта. На наш взгляд, вузовская специализация ничем не отличается от уже существующих на рынке курсов для учителей-практиков, которые надо всего лишь расширить и доработать. Также нет смысла в разработке единого государственного профессионального стандарта из-за существенных различий в требованиях к учителям в разных странах.

Рискнем предположить, что оптимальным решением при подготовке кадров было бы разработать и открыть систему центров страновой подготовки учителей русского языка зарубежных школ. Так, на базе давно и успешно существующей в стране русской школы разработать и проводить интенсивные недельные курсы для преподава-

телей именно этого государства с учетом всей языковой, культурной, ментальной и исторической специфики данного региона.

Например, обучение в Италии можно было бы разделить на следующие основные теоретические и практические блоки: педагогика (основы, сравнительный анализ с итальянскими и международными педагогическими школами, современные требования Италии к педагогу и т. д.); практическая психология (основы детской и подростковой психологии, психология конфликтов, поведение в группе, девиантное поведение, работа с родителями и т. д.); грамматика русского языка (оптимальная подача материала с учетом освоения детьми доминирующего итальянского языка, общее и различия в грамматике двух языков и т. д.); технологии (программные разработки для изучения языка, в том числе на итальянском языке, использование информационных ресурсов профессиональных международных групп и локальных сообществ, последние достижения науки в области билингвизма, поиск статистических исследований и т. д.); нормативно-правовые основы преподавания иностранного языка в Италии (критерии оценки лингвистических знаний детей, стандарты и требования к компетенциям учителей в целом и т. д.). В рамках такого обучения имеет смысл проводить итоговую аттестацию учителей по профессиональным стандартам, разработанным для конкретной страны.

На фоне существующих заочных курсов такое обучение педагогов выгодно бы отличалось своей ориентацией на конкретную страну, на практическую сторону работы и действительно бы формировало основы «идеального» учителя-профессионала.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что идеального учителя не существует: в каждой стране его характеристики будут сильно отличаться. Русским школам за рубежом нужны педагоги, разносторонне развитые, способные работать в неоптимальных условиях и решающие максимальное количество проблем школы. Годовой опыт работы нашей школы русского языка в Неаполе GLOBUS.RU демонстрирует, как «неидеальные» учителя, объединенные общей идеей в дружную, веселую и позитивную команду, могут добиваться высоких результатов и справляться со всеми трудностями.

Elena Efremova

Director, cultural center for Russian
language development GLOBUS.RU

Naples, Italy

efremova_elena@libero.it

THE IDEAL TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF SCHOOL GLOBUS.RU IN NAPLES, ITALY

The main task of the article is to create an image of an "ideal teacher", able to work effectively in the current conditions, through the identification of the main problems of the functioning of the Russian foreign school in Italy. The modern market of teaching staff in Naples by the experience of the school GLOBUS.RU. The prospects of the profession.

Keywords: teacher, Russian language, Italy.

Ю.Р. Амлинская

Руководитель онлайн-школ

«Russificate Kids», «Language Life» и «Russificate»,

преподаватель РКИ

Испания

profruso@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье представлен подробный анализ основных умений и знаний преподавателя русской зарубежной школы. В условиях иноязычной среды работа педагога осложняется тем, что у детей и подростков не только разный уровень языка, но и разный уровень мотивации и знаний, связанных с русской культурой. Преподаватель должен уметь работать в разноуровневых группах, знать основы методики преподавания РКИ детям и подросткам — инофонам, детям и подросткам — билингвам, а также многоязычным детям и подросткам. Возникает также вопрос создания материалов и использования ресурсов и материалов для детей-монолингвов.

Ключевые слова: преподаватель русского языка за рубежом, методика преподавания РКИ детям и подросткам, методика преподавания детям и подросткам — билингвам, материалы для детей и подростков — билингвов, лингводидактическое тестирование детей-билингвов, новые технологии.

Преподаватель русской школы за рубежом должен обладать рядом знаний и умений, без которых он не сможет обойтись, работая в иноязычной среде с детьми и подростками — билингвами с разным уровнем языка. Директору школы, принимающему на работу педагога, стоит обратить внимание на следующие факторы:

- профильное образование и опыт работы;
- знание психолого-педагогических приемов работы с детьми и подростками, умение работать с мотивацией учеников;
- умение работать в группах с учениками разных уровней языка;
- понимание элементов культурного кода и менталитета детей и подростков из определенной страны;
- знание языка страны;
- сотрудничество с родителями учащихся;
- умение анализировать и адаптировать существующие материалы для билингвов и монолингвов;
- умение создавать материалы для детей (рабочие листы, плакаты, инфографику и пр.);
- общие знания о системе лингводидактического тестирования детей и подростков — билингвов;
- умение пользоваться средствами ИКТ;
- стремление к повышению квалификации, к профессиональному совершенствованию.

Как мы видим, знания и умения преподавателя, способного эффективно работать с детьми и подростками — билингвами, довольно многочисленны. Тем не менее, иногда реальность русских школ за рубежом такова, что педагогов с данными характеристиками найти невозможно — в данном случае, с моей точки зрения, следует отдать предпочтение нескольким факторам: наличию профильного образования, пониманию менталитета и языка страны, желанию мотивировать студентов и профессионально совершенствоваться.

Прежде всего, несколько слов о профильном образовании. Безусловно, прекрасная возможность для преподавателя — написать диссертацию в российском или зарубежном вузе по теме билингвизма, но не всегда и не для всех это представляется возможным. Таким образом, есть два пути: иметь диплом педагога русского языка и литературы для детей-монолингвов или иметь диплом преподавателя РКИ и получить дополнительную квалификацию в качестве преподавателя, работающего с детьми и подростками — билингвами, или же преподавателя РКИ детям и подросткам. В настоящий момент несколько дополнительных курсов в этом направлении предлагают, в частности, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина и Учебный центр русского языка МГУ. Есть также независимые экспорты, регулярно организующие курсы, посвященные теме билинг-

визма. Более того, есть возможность купить электронные книги по билингвизму на сайте «ЛитРес», по большей части выпущенные издательством «Златоуст», среди которых есть, например, книга Елены Мадден «Наши трехязычные дети», сборник «Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения», книга Е.Ю. Протасовой «Многоязычие в детском возрасте» и пр., которые должны стать настольными книгами преподавателя, работающего с детьми за границей. Кроме этого, безусловно, педагогу пригодятся труды А. Акишиной, связанные с преподаванием русского языка детям. Прекрасный способ повысить квалификацию — регулярно использовать социальные сети, в частности группы в Фейсбуке «Я преподаю билингвам», «Русский язык как иностранный для детей», «Играем с Викой. Раннее развитие», «Сорока. Русский язык как иностранный для детей», «Дети-билингвы. Русский язык. Идеи и материалы», используя которые педагоги получают представление о материалах, методике преподавания, играх, специфических проблемах, возникающих у билингвов, и пр. Многие специалисты из разных стран ведут сайты и блоги, посвященные билингвизму и многоязычию: Екатерина Кудрявцева, Дарья Куматренко, Вика Раскина, Светлана Горячева и др. Последнее, что стоит отметить, — у педагога должно быть ясное понимание того, что работа с билингвами и многоязычными детьми в корне отличается от работы с детьми, изучающими русский язык как иностранный.

Если педагог обладает знаниями, связанными с детской психологией, то они ему, безусловно, пригодятся и в работе с билингвами. Тем не менее, стоит обратить внимание, что культурная принадлежность и ментальность билингва частично или полностью не совпадает с ментальностью русскоязычного ребенка-монолингва. Степень этого несоответствия очень сложно определить, т. к. все билингвы из разных семей: у некоторых из них оба родителя русскоязычные, у других — только один из родителей. Более того, вопросы культурного кода индивидуальны, зависят от идентичности и самоопределения самого ребенка или подростка. Педагог же должен уметь работать со всеми билингвами. Таким образом, задача преподавателя — определить, «нащупать» степень принадлежности ребенка к той или иной культуре и найти к нему правильный подход. Для этого педагог должен быть ассимилирован в новой среде, понимать менталитет ее граждан и хорошо знать язык страны проживания (что не значит, что он должен использовать язык-посредник на уроках). Трудность в работе с билингвами заключается как раз в том, что у них не только разные уровни языка, но и разные уровни знаний о России и русской культуре, и они в разные степени соответствуют российскому культурному коду.

Именно в тот момент, когда педагог осознает этот языковой и культурный разрыв, он понимает, что разрыв присутствует также на уровне

мотивации. Так как дети-билингвы обычно живут в отрыве от русскоязычной среды, для них характерны своеобразные кризисы, связанные не только с отказом общаться на русском языке, но и неприятием русской культуры, своей второй идентичности. Безусловно, одна из задач педагога — по мере возможности избежать этих кризисов. Этого можно достичь несколькими путями: интересными уроками, играми, увлекательными лингвострановедческими материалами, использованием новых технологий и пр., а также плотным сотрудничеством с родителями, о котором часто забывают, хотя оно является ключевым фактором в работе преподавателей зарубежных школ. Родители дву- и многоязычных детей должны осознавать, что если у детей нет мотивации в семье, то ее не будет и на уроках, и педагог ничем помочь уже не сможет. Учителю необходимо регулярно общаться с родителями, сообщать об успехах детей, рассказывать, чем родители могут заниматься с ними дома: какие фильмы и мультфильмы смотреть, что читать, во что играть, с какими книгами и материалами могут ознакомиться сами родители и пр. Таким образом, педагогу нужно быть еще и консультантом родителей, которые в силу своей неосведомленности в вопросе иногда не осознают всей ответственности, упавшей на их плечи.

Наконец, педагогу, работающему за рубежом, необходимо разбираться в учебных пособиях, которые присутствуют на рынке, и четко разграничивать те, которые предназначены для преподавания РКИ детям (например, «Сорока», «Жар-птица»), и те, которые предназначены именно для детей-билингвов (например, «В цирке!», «У костра», пособия Нины Власовой, материалы Екатерины Кудрявцевой, Дарьи Куматренко, Елены Агеевой, Полины Низник, Вики Раскиной и других специалистов). Безусловно, учитель должен уметь анализировать пособия, выбирать нужный материал, готовить дополнительный материал: рабочие листы, упражнения, материалы, связанные с новыми технологиями, и пр. Отметим также нехватку пособий для подростков-билингвов и подростков, изучающих РКИ, которую педагогу обязательно необходимо восполнять, искусно балансируя между пособиями для детей и пособиями для взрослых, в зависимости от возраста ребенка, что бывает непросто.

К сожалению, у педагогов, работающих с детьми-билингвами, не так много материалов, как у педагогов, преподающих РКИ взрослым. Поэтому перед ними стоит дополнительная задача — подборка и адаптация аутентичного материала для уроков, связанного со всеми видами речевой деятельности (письмо, аудирование, говорение и чтение). Педагогам, живущим за границей, важно получить доступ к материалам в электронной форме. Сайт «ЛитРес» предоставляет пре-

красную возможность использования электронных книг для чтения. Например, преподавателям могут пригодиться книги из серий «Моя Россия», «Детские путеводители» и «История всех вещей». Интересны также и различные интернет-ресурсы, которые могут понадобиться преподавателям для дополнения уроков и их обогащения иллюстративными материалами: сайт «Уря» (urya.ru), на котором можно найти рабочие листы для уроков; портал «Солнышко», на котором содержится большое количество игр, презентаций и других материалов; портал Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина «Русский язык для наших детей», на котором представлено большое количество разнообразных материалов и упражнений для детей и подростков разных уровней; проект «Чевостик» (chevostik.ru), который можно использовать в качестве дополнительных материалов по теме «Окружающий мир» и для развития навыков аудирования, т. к. в рамках проекта можно прослушать познавательные подкасты; сайт «900 игр», на котором можно ознакомиться с презентациями по разным темам. Стоит также упомянуть мультфильмы с элементами лингвострановедения: «Мульти-Россия», «Гора самоцветов» и «Путешествуй с нами».

Скажем несколько слов и о системе лингводидактического тестирования детей-билингвов, которая развивается, можно сказать, семимильными шагами. Данная система внедряется многими зарубежными школами русского языка, в данный момент есть несколько направлений тестирования. Тестирование включает в себя все те элементы, которые содержит система ТРКИ, но с учетом возрастного фактора, общего развития ребёнка, его знаний о мире, его идентичности. В данный момент Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина предлагает краткосрочные онлайн-курсы для педагогов в этом направлении. Очные курсы можно пройти и в других университетах. Направление чрезвычайно перспективно, и, с моей точки зрения, вскоре оно может стать важным плюсом при поступлении педагога на работу в школу русского языка за границей.

Наконец, упомянем умение педагога работать с ресурсами, связанными с новыми технологиями. Интерактивные упражнения, ментальные карты, облака слов, интересные приложения с элементами лингвострановедения, комиксы и анимация, ленты времени, видео- и аудиоматериалы, инфографика не только оживят уроки, но и значительно повысят мотивацию детей и подростков. Другое дело, что педагог не должен пользоваться данными средствами постоянно, как бы «отгораживаясь» ими от детей, это достаточно опасно с психологической точки зрения.

Самое главное для любого педагога — самосовершенствование в своем предмете и в смежных предметах, обучение длиною в жизнь.

При приеме на работу педагога директор школы обязательно должен обратить внимание на его стремление к самообразованию, активность, желание создавать новые, авторские курсы, ведь часто дети-билингвы и их родители интересуются не только русским языком, но и русской и мировой литературой, журналистикой, курсами творческого письма, историей русского искусства и музыки и пр. Прекрасно, если у педагога есть дополнительное образование и сертификаты о курсах повышения квалификации.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, для того чтобы работать с дву- и многоязычными детьми и подростками за границей, преподаватель должен обладать рядом специфических знаний и умений, перечисленных нами выше. Будучи директором онлайн-школы для детей-билингвов, подчеркну, что ключевыми факторами для меня являются профессиональное образование и опыт работы, а также любовь к детям, умение с ними работать и стремление к самосовершенствованию — данные качества могут быть отмечены руководителем только во время личного собеседования с преподавателем.

Yulia Amlinskaya

Director of the online schools “Russificate Kids”,
“Language Life” and “Russificate”
teacher of Russian as a foreign language
Spain
profruso@gmail.com

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF A RUSSIAN SCHOOL ABROAD

This article provides a detailed analysis of the basic skills and knowledge of a teacher of a Russian school abroad. Under conditions of foreign language environment, the work of a teacher becomes more complex due to the fact that children and adolescents have not only a different level of language, but also a different level of motivation and knowledge related to Russian culture. A teacher should be able to work in multi-level groups, know the basics of the methodology of teaching Russian as a foreign language to children and teenagers, the methodology of teaching bilingual and multilingual children and adolescents. There is also the problem of creating materials and using resources and materials for monolingual children.

Keywords: Russian teacher abroad, methods of teaching Russian as a foreign language to children and adolescents, methods of teaching of bilingual children and adolescents, materials for bilingual children and adolescents-bilinguals, language testing of bilingual children, new technologies.

П. Гельфрейх

Пармский государственный университет,
президент ассоциации «Русский дом — Италия»

Италия

pgelfreikh@inbox.ru

www.scuolarussa-levtolstoj.com

ВОЛОНТЕР, ОППОРТУНИСТ ИЛИ ПЕДАГОГ? ПАРАДОКСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИГУРЫ УЧИТЕЛЯ РУССКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с подбором и обучением учителей русской зарубежной школы. Кратко обрисовывается история русских зарубежных школ последних 20 лет. Поднимается вопрос о необходимости изучения и обобщения накопленного практического опыта, о создании единых предметных программ, об открытии специализации «учитель зарубежной русской школы» в магистратуре российских вузов и на курсах профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: русская зарубежная школа, естественные билингвы, РКИ для детей, учитель русской зарубежной школы.

Еще лет 15–20 назад выходцы из стран бывшего СССР, родители-энтузиасты, которым волею судеб пришлось растить своих детей на чужбине, спонтанно объединялись в неформальные онлайн- или офлайн сообщества соотечественников, организуя курсы русского языка и/или на русском языке для нового поколения, где были рады любому взрослому, который был готов хоть что-то дать детям. Занятия проводились порой в самых не подходящих для этого местах (я слышала о курсах русского языка при прачечной, например), а местный учитель русского языка мог иметь диплом торгового техникума или технического вуза. Это не имело никакого значения. Детские мероприятия проводились порой на лестнице или в коридоре, потому что не было подходящего зала, а русские традиционные праздники шумно отмечались на природе — с шашлыками, самоварами и оливье.

Но времена меняются, опыт накапливается, количество детей из смешанных семей растет [1, с. 904]. Крупные школы структурируются, переезжают в оборудованные помещения с бешеной арендой (которая может доходить до 20–25 тыс. евро в год), тщательно отбирают преподавателей (в том числе на конкурсной основе). Появляются страновые и международные ассоциации учителей русских зарубежных школ, вырастают на местах свои методисты, разработ-

чики пособий, профессиональные онлайн-сообщества. Как отмечает Е.А. Хамраева, «развитие русской зарубежной школы и международных моделей российского образования, которое ранее носило спонтанный характер, а теперь всё больше концептуализируется» [2, с. 1060]. Лучшие школы дополнительного образования из небольших кружков превращаются в крупные научно-методические центры, способные организовывать международные конференции серьёзного уровня, сотрудничать с вузами, принимать участие в исследованиях. Приведем лишь несколько примеров: учебно-методический центр развития билингвизма «Русская школа им. Льва Толстого» в Милане, школы «Азбука» и «Теремок» в Гамбурге, Лондонская школа русского языка и литературы Ольги Брамли, школа «Знание» в Лондоне, школа Елены Агеевой в Германии и другие [3–7]. Неизменным у большинства школ остается лишь их экономический и юридический статус: это общественные организации преданных своему делу специалистов, существующие преимущественно на деньги родителей (за редким исключением) и за счет энтузиазма руководителей и учителей. Надежда на помощь со стороны РФ в виде оплаты аренды, частичной выплаты зарплат учителям, на компенсацию административных или иных расходов постепенно угасает. Российские бизнесмены тоже не спешат стать спонсорами зарубежных школ и проектов по сохранению русского языка вне РФ. В небольшом количестве стран ЕС сохранение унаследованного языка поддерживается не только на бумаге, но и в виде льготного налогообложения или курсов, оплачиваемых государственной системой. Но в большинстве стран наши соотечественники не получают достаточной поддержки ни со стороны России, ни со стороны новой страны проживания. Школы с большим количеством учеников и профессиональным менеджментом умудряются не только покрывать текущие расходы, но и выделять деньги на развитие школы, обучение педагогического коллектива, оплачивать своим сотрудникам поездки на конференции, участие в которых в последнее время тоже становится все чаще платным. Однако стоимость обучения в таких школах может быть недоступна социально менее защищенным слоям населения. Учителя и руководители небольших школ с маленьким бюджетом вынуждены оплачивать аналогичные расходы из собственного кармана. Учитывая, что зарплата учителя русской зарубежной школы не может быть высокой по указанным причинам, далеко не все педагоги могут позволить себе курсы повышения квалификации, переподготовки или участие в мастер-классах и конференциях. Методическая и учебная литература тоже часто приобретается за свой счет и привозится из России самостоятельно.

Другой тенденцией развития русских зарубежных школ является постоянное увеличение их количества, особенно в крупных городах, следовательно, у родителей появляется выбор, куда отдать ребенка. Благодаря соцсетям и дистанционным курсам доступ к профессиональным знаниям в области билингвизма и методики преподавания (оставим в стороне вопрос о качестве этой информации) становится открытым не только для учителей, но и для любознательных родителей, которые начинают считать себя специалистами в данном вопросе. Требования со стороны семей к школе в целом и к учителю в частности постоянно растут. Русская зарубежная школа начинает восприниматься родителями не как совместный образовательный проект по сохранению русского языка и национальной идентификации у детей, не как общее дело семьи и школы, русской общины, а как платная образовательная услуга, где учитель «обязан». Педагог, работающий в русской зарубежной школе, оказывается в ситуации, когда администрация школы требует от него высокой самоотдачи, которая не всегда находит свое отображение в зарплате по понятным причинам, а родители предъявляют не всегда адекватные требования к его профессионализму (в этот перечень может входить не только образование, но и происхождение (желательно из крупных городов России), «блеск в глазах», готовность заниматься дополнительно до или после уроков и бесплатно, индивидуальный подход к каждому ребенку, увлекательность и серьезность занятий, постоянная готовность отвечать на вопросы в группах WhatsApp, личный опыт воспитания собственного билингва и пр.). В то же время на страницах соцсетей и журналов педагог читает споры о профессиональном стандарте учителя русской зарубежной школы, длинные перечни знаний, умений и навыков (или компетенций), которыми он должен обладать. При этом речь идет о работе, которая в большинстве случаев занимает один (!) день в неделю, субботу или воскресенье, т. е. выходной. На практике это означает, что большинство учителей русских зарубежных школ имеют другую основную работу и/или другую профессию, которой посвящают оставшиеся 5 дней в неделю. Всё это необходимо учитывать, когда мы говорим о том, что может или что должен учитель русской зарубежной школы, какие требования к нему предъявлять и чему его учить. Другой особенностью данной профессиональной фигуры является то, как человек приходит в русскую школу. Все руководители известных русских школ получают десятки, а иногда и сотни писем со всех концов бывшего СССР от представителей самых разных профессий, мечтающих переехать в страну и город, где расположена школа. Особенно если речь идет о Германии, Италии, Франции и других популярных странах. Другой массо-

вый контингент кандидатов — соотечественники в сложной экономической ситуации, безработные или недавно переехавшие, которым надо срочно поправить свое материальное положение. Они готовы преподавать детям что угодно. Бухгалтер предлагает себя учителем русского языка, продавец — учителем математики, уборщица — учительницей географии или рисования.

Рассмотрим «стандартный» путь к профессии школьного учителя в условиях проживания в одной стране. В нашем случае речь идет о преподавании русского языка, поэтому возьмем среднестатистического выпускника российской школы, а лучше выпускницу (женщин в школе больше!), некую Машу Иванову из провинции, которая хочет посвятить себя миссии школьного учителя русского языка и литературы. В 10–11-м классах наша Маша выберет вуз своей мечты (вполне возможно, что столичный) и несколько запасных вариантов в зависимости от того, какие у нее амбиции и реальные возможности получить высокие баллы на профильных ЕГЭ. Возможно, Маша — олимпиадница, призер Всероса и других конкурсов, а школьные учителя и родители Маши дружно болеют за ее успех и тщательно мониторят наилучшие из возможных варианты вузовского обучения. Самые упертые родители вступают в тематические сообщества в сетях и разрабатывают хитроумные стратегии поступления в выбранный вуз. Допустим, все складывается без сюрпризов, Маша поступает в московский или питерский педагогический университет, не самый топовый вариант, но в любом случае вуз очень хорошего уровня с давними традициями. На курсе с Машей будет учиться Светлана, окончившая с отличием педагогический колледж по специальности «учитель начальной школы» и уже имеющая опыт работы с детьми, и некая Юлия, которая пошла в педвуз только потому, что там конкурс ниже, чем в МГУ. Все 3 девушки 4 года (или 6, если с магистратурой) будут изучать профильные предметы, проходить практику, посещать семинары и педагогические конференции. У них под рукой будет все необходимое для профессионального роста: библиотеки и книжные магазины, университетские занятия и консультации, курсы повышения квалификации для начинающих специалистов, общение с коллегами, театры и музеи, поездки по литературным местам и вообще языковая среда в самом широком смысле. Когда девушки устроятся на работу в школу, у них будет четкая программа, разработанная и утвержденная Минобром, методические руководства к используемым учебникам, сайты учителей с уже готовыми презентациями и конспектами уроков. В классе будут ученики, которые аттестованы за предыдущий класс, а значит, имеющие знания на определенном уровне (по крайней мере в теории).

Данный путь может иметь определенные вариации, но схематично мы можем изобразить его условно как «выбор профессии — поступление в вуз мечты — работа по профилю с полным методическим обеспечением в классах с относительно однородной подготовкой учащихся одного возраста». Далее будут курсы повышения квалификации, обязательное участие в учительских конференциях, публикации и, возможно, аспирантура. У учителя современной российской школы немало проблем, но он получает зарплату, отпускные, больничные, его напрямую не касаются административные проблемы школы, если таковые присутствуют.

Какие требования предъявляются к учителю русского языка и литературы в российской школе? Официальный ответ на этот вопрос дается в приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [8], где определены ключевые трудовые функции (действия) педагога и описаны умения и знания, необходимые для выполнения этих функций. Чего ждут родители от учителя? Хорошей профессиональной подготовки, способности заинтересовать и научить детей, человеческого отношения к ученикам. Но на первом месте будет умение хорошо подготовить учащихся к следующему классу/ЕГЭ.

Давайте теперь подумаем, откуда набираются педагогические кадры в русские зарубежные школы выходного дня. Педагогических вузов, которые целенаправленно готовят учителей для русской зарубежной школы (т. е. для работы с естественными билингвами), не существует ни в России, ни за рубежом. Некоторые ведущие вузы предлагают дистанционные курсы повышения квалификации для преподавателей русских зарубежных школ (например, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина или МГУ), на эти курсы лишь частично решают существующую проблему профессиональной (пере)подготовки [9–10]. И речь идет в данном случае только о преподавании русского языка, в то время как в большинстве русских школ дополнительного образования преподается целый ряд предметов: от истории, географии, музыки или театра до математики, а в некоторых случаях и физики с химией. Чтобы говорить о профессиональной фигуре учителя русской зарубежной школы, необходимо учитывать несколько факторов.

Во-первых, руководство русских школ дополнительного образования имеет возможность набирать кадры только из соотечественников, проживающих не просто в данной стране, а конкретно в данном городе/данной области. Нагрузка и зарплата учителя русской школы дополнительного образования в большинстве случаев не позволяет человеку переехать в другой город только ради этого. У русских школ нет возможности приглашать преподавателей из России, и даже при финансировании со стороны РФ это не было бы целесообразно при

1–2 рабочих днях в неделю. В идеальном варианте руководству удастся подобрать всех педагогов с педагогическим профильным образованием, но в небольших городках может вообще не быть выбора, поэтому на работу принимаются практически все желающие, независимо от опыта и образования. Дистанционные курсы переквалификации позволяют в кратчайшие сроки и из физика сделать учителя русского языка, но это уже совсем другой уровень подготовки. Конечный результат будет зависеть от личных качеств и готовности/способности к самообразованию.

Если мы условно обозначим путь к профессии учителя русской зарубежной школы, то он будет выглядеть принципиально иначе, чем в России: «выбор профессии (любой) — поступление в вуз (любого профиля) — брак с иностранным гражданином — переезд в другую страну/эмиграция — поиск работы на новом месте жительства — работа в школе — профессиональная переподготовка/самообразование». Часто при этом работа в разновозрастных и разноуровневых классах.

Во-вторых, несмотря на ряд работ [11–13], методика преподавания русского языка как второго родного/эритажного (унаследованного) вне языковой среды сегодня окончательно еще не сложилась и балансирует на стыке методик преподавания русского языка как родного и государственного в рамках программы школ РФ, преподавания русского языка как неродного в национальных школах и методики преподавания РКИ (преимущественно для взрослых, адаптированной, насколько это возможно, к детской или подростковой аудитории). Остается огромное число нерешенных вопросов, таких как, например, обучение грамотному письму естественных билингвов (исправление фонетического письма), работа над аграмматизмами в устной речи младших школьников, развитие коммуникативных навыков и пр.

В-третьих, несмотря на то что уже создано несколько УМК по русскому языку для начальной школы [14–15], написаны отдельные учебники по ряду предметов [16–18], концепция русской зарубежной школы недостаточно разработана, нет единых программ даже в рамках одной страны. Это приводит к тому, что у руководителей школ зачастую нет четкого представления, как организовывать учебный процесс, на какие программы и методы опираться, а учителя планируют свою работу от урока к уроку, подбирая материал из интернета или опираясь на российские учебники начальной школы. На наш взгляд, для создания удачных линеек учебников необходимо опираться на положительный опыт действующих школ, активно привлекая к написанию пособий и составлению программ учителей-практиков, а не предлагать учебные пособия сверху. Кроме того, нужно создавать си-

стему, у которой есть перспективы признания как в РФ, так и в стране проживания соотечественников. Международный опыт в этой области есть: Кембриджская международная школа [19], международный аттестат IB [20] и пр.

Отсутствие прописанных предметных программ для русских зарубежных школ выходного дня приводит к отсутствию преемственности не только между различными ступенями образования, но даже и при переходе из класса в класс. Такая ситуация ведет к снижению мотивации у самих учащихся, которым мало понятны предлагаемые материалы, и к завышенным требованиям к педагогу со стороны администрации школы и семей обучающихся (от учителя требуется не просто преподавать, но и быть методистом, разработчиком программ, автором учебных листов), к потере энтузиазма в сохранении русского языка у родителей (русский язык начинает требовать слишком много времени, нервов и усилий со стороны семьи, неясна конечная цель обучения).

В-четвертых, как известно, русские школы выходного дня в большинстве случаев работают раз или два в неделю, а это означает, что данная работа зачастую не является единственной ни у простых педагогов, ни у руководителей школы. В самых оптимистичных вариантах учителя на неделе занимаются преподавательской деятельностью (преподают в местной национальной школе, на языковых курсах или даже в университете), работают бебиситтерами или репетиторами, переводчиками или языковыми посредниками, руководителями кружков, служащими в офисах или просто сидят дома со своими малолетними детьми. Но бывают случаи, когда на неделе преподавательница работает уборщицей, сиделкой, рабочей на заводе или выполняет другую низкоквалифицированную работу, занимающую большую часть времени и требующую много моральных и физических сил. Сюда же можно добавить, что в большинстве случаев русские зарубежные школы никак не поддерживаются национальными правительствами (исключения бывают, но они, к сожалению, редки), постоянной финансовой поддержки от РФ нет (огромной помощью была бы оплата аренды помещений), следовательно, данные организации существуют исключительно за счет взносов родителей, а учителя и руководители получают оплату по факту отработанных часов, куда не входят ни отпускные, ни больничные, ни социальные выплаты. В настоящее время большие школы стараются легализоваться, но маленьким организациям, чтобы выжить, приходится исхитряться, не оформляя вообще никакого контракта учителям или обозначая их как волонтеров, работающих бесплатно или за условное вознаграждение. Все это не может не сказываться на качестве преподавания.

В-пятых, на курсах переподготовки ведущих российских вузов преподают высококлассные российские специалисты, которые, однако, имеют весьма ограниченный опыт работы с билингвами вне языковой среды и недостаточно знакомы с реалиями русской школы дополнительного образования. Мало кто для реализации таких программ привлекает методистов русских зарубежных школ. В результате полученных знаний не всегда оказывается достаточно. Кроме того, данные курсы являются платными, а учителя и школы по разным причинам не всегда готовы к таким инвестициям. Бывают летние краткосрочные бесплатные программы (с оплатой дороги за свой счет), но мест обычно мало, они не покрывают потребности школ, едут избранные. Другие программы не учитывают, что «молодые специалисты» для русской зарубежной школы — это не выпускники вузов до 35 лет, как в России, а недавно переехавшие соотечественники, которым может быть за 40 и которым тоже надо начинать искать себя в этой профессии. В любом случае такие курсы только первая ступень в профессиональной подготовке учителя. Учиться придется долго, вкладывая собственные ресурсы в виде денег, времени и сил.

В-шестых, нужно учитывать особенности функционирования русских зарубежных школ. Это школы дополнительного образования, то есть они не являются обязательными для посещения. Учитель, таким образом, не просто должен уметь доступно объяснить материал и сформировать соответствующий навык, но должен это делать увлекательно, чтобы у учеников не пропало желание посещать в выходной день дополнительную школу. Здесь невозможны такие рычаги воздействия, как двойка за невыполненное домашнее задание или замечание в дневник за плохое поведение. Поддержание интереса к русскому языку и русской культуре имеет приоритетное значение над всем остальным.

В-седьмых, учителю приходится много работать с родителями, которые все свои сомнения по поводу русского языка несут в школу. Тревожные родители переживают из-за каждой реальной или мнимой проблемы, и учитель должен уметь успокоить их и помочь найти решение. Авторитарные и амбициозные мамы пытаются определить малыша пяти лет в первый класс, потому что «наш ребенок уже давно готов». Так как русская зарубежная школа — это школа дополнительного образования, образумить таких родителей не всегда есть возможность, особенно если в национальную школу принимают рано, и потом учитель в первом классе имеет в том числе недостаточно готовых и/или зрелых, быстро устающих девочек и мальчиков.

Учитель не обязан брать на себя функции психолога или логопеда, но часто к нему обращаются и с такими вопросами, так как русскоязычные или национальные специалисты в данных областях могут быть недоступны.

В-восьмых, можно вспомнить еще о технических средствах обучения, программе для работы с интерактивными досками, подготовке наглядного материала, отсутствии русских магазинов, куда можно пойти и всё купить в готовом виде. О стрессоустойчивости, если в классе много мам, которые не говорят дома с ребенком по-русски, но считают, что учитель просто обязан довести русский язык до уровня родного при классных занятиях раз в неделю.

Руководители школ сегодня довольно четко могут сформулировать требования к кандидату при приеме на работу. Требования эти будут варьироваться в зависимости от типа школы, состава учащихся, предлагаемых предметов, целей и задач, личности руководителя. Где-то в первую очередь смотрят на диплом, для кого-то важнее личные качества кандидата. У родителей свои требования к учителю, и часто они могут быть противоречивыми: всем руководителям известна ситуация, когда часть родителей просит больше задавать на дом, в то время как вторая половина того же класса пишет жалобы на того же учителя, что «нас завалили домашними заданиями». Одни мамы будут жаловаться администрации, что учителю «не хватает огонька в глазах», а другие — что учитель слишком много играет с детьми и мало занимается по учебнику.

В профессиональных кругах в последние годы речь идет о том, что необходимо создать профессиональный стандарт для учителя русской зарубежной школы. Четко определить функции такого педагога, его знания и умения. Открыть специализацию в магистратуре, ввести курс методики преподавания естественным билингвам в педагогических вузах. Привлечь к преподаванию данных предметов специалистов из передовых русских зарубежных школ. Все это, конечно, необходимо. Но начинать нужно с того, чтобы определить содержание, цели и задачи различных предметных курсов в русской зарубежной школе. Признать на официальном уровне профессию учителя русской зарубежной школы.

Литература

1. Герасимова, В.А. Российские соотечественники за рубежом / В.А. Герасимова. — Текст : электронный // Постсоветские исследования. — 2019. — Т. 2. — № 1. — С. 904–921. — URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/0206eb_30b6f38873cb416281085a2e8edbe544.pdf (дата обращения: 13.10.2019).

2. Хамраева, Е.А. Обучение русскому языку детей-билинггов: онтолингвистический аспект / Е.А. Хамраева. — Текст : непосредственный // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года / редакционная коллегия: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. В 15 т. Т. 10, направление 9 «Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного». — Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2015. — С. 1060–1066.
3. Русская школа им. Л.Н. Толстого в Милане — Scuola Russa a Milano : сайт. — URL: <http://www.scuolarussa-levtolstoj.com> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
4. Teremok — Russischkurs in Hamburg Добро пожаловать! : сайт. — URL: <http://www.teremok-hamburg.de> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
5. Азбука — Культурно-образовательное общество : сайт. — URL: <https://www.asbuka.de> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
6. Russian School in London — Znaniye : сайт. — URL: <http://www.znaniye.com> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
7. London School of Russian Language and Literature, London, UK : сайт. — URL: <http://russian-school.co.uk> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н : утвержден 18 октября 2013 г. — Текст : непосредственный.
9. Курс преподавания РКИ детям : 350 часов : сайт. — URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/courses/rki-deti/> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
10. Программа повышения квалификации «Лингводидактические основы тестирования детей-билинггов» : сайт. — URL: <https://www.pushkin.institute/anons/detail.php?ID=8729> (дата обращения: 26.08.2019). — Текст : электронный.
11. Хамраева, Е.А. Русский язык для детей-билинггов: теория и практика : учебное пособие / Е.А. Хамраева. — Москва : Билингва, 2015. — 152 с. — Текст : непосредственный.
12. Хамраева, Е.А. Теория и методика обучения детей-билинггов русскому языку / Е.А. Хамраева. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. — Текст : непосредственный.
13. Кудрявцева, Е. В лабиринтах многоязычия, или Образование успешного ребенка / Е. Кудрявцева, М. Чибисова, А. Мартинкова, А. Кулькова. — Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2018. — Текст : непосредственный.

14. Кляйн-Никитенко, И. Хочу говорить по-русски : 1 класс : учебный комплекс для детей-билингвов : учебник / И. Кляйн-Никитенко, М. Юблайс ; под редакцией А. Бердичевского. — Москва : Русский язык. Курсы. — 2014. — 240 с. : + CD (MP3). — Текст : непосредственный + аудио.
15. Русский язык. 4 класс : учебник / Елена Платонова, Елизавета Хамраева. — Рига : RETORIKA A, 2012. — 216 с. — Текст : непосредственный.
16. Саматова, Л.М. Окружающий мир : учебное пособие для детей-билингвов : кн. 1 / Л.М. Саматова, Н.Н. Горина, О.В. Лаврова. — Москва : Русский язык. Курсы, 2019. — Текст : непосредственный.
17. Гусева, Е.Ю. Физика. 7 класс / Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. — Текст : непосредственный.
18. Гусева, Е.Ю. География. 6 класс / Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. — Текст : непосредственный.
19. Cambridge Assessment International Education Official Website : сайт. — URL: <https://www.cambridgeinternational.org> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.
20. International education — International Baccalaureate® : сайт. — URL: <https://www.ibo.org> (дата обращения: 13.10.2019). — Текст : электронный.

Polina Guelfreikh

Parma State University,
President of Cultural Association

«RUSSKY DOM — ITALIA»

Italy

pgelfreikh@inbox.ru

www.scuolarussa-levtolstoj.com

VOLUNTEER, OPPORTUNIST OR A TEACHER? PARADOXES OF PROFESSIONAL FIGURE OF A TEACHER IN A RUSSIAN SCHOOL ABROAD

The article analyzes the staffing issues in the Russian schools abroad. There is a brief history of Russian school abroad in the past 20 years. The question is raised about the necessity of studying and summarizing of practical experience, about the creation of single subject programs, the opening of specialization "teacher of the Russian school abroad" master's degree at Russian universities and in the courses of professional retraining.

Keywords: Russian foreign school, bilingual children, Russian as a foreign language for kids, teacher of Russian foreign school.

О.С. Коковихина
Русский лицей им. Л.Н. Толстого,
учитель русского языка и литературы, преподаватель РКИ
Милан, Италия
olga_kokovichina@mail.ru

УЧИТЕЛЬ СЛОВЕСНОСТИ В РУССКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ: ОТ УРОКОВ ДО ФЕСТИВАЛЕЙ И КОНКУРСОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ШКОЛЕ ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО В МИЛАНЕ)

Статья представляет собой обобщение 7-летнего опыта работы с учениками 5—11-классов в Русском лицее им. Л.Н. Толстого (Милан). Рассмотрены некоторые особенности организации работы со школьниками в субботней русской школе: дополнительное образование, 30 учебных суббот, внимание к отбору материала, процесс подготовки к ЕГЭ; представлено описание Международного Пушкинского фестиваля, поднят вопрос о значении летних лагерей отдыха, сделан акцент на значении культуроведческих аспектов в образовательном процессе.

Ключевые слова: дополнительное образование, мотивация и поощрение, отбор материала, подготовка к ЕГЭ, Пушкинский фестиваль, летние лагеря отдыха, культуроведение.

Организация работы с детьми в русской школе за рубежом имеет, безусловно, свою специфику. Учебно-методический центр развития билингвизма им. Л.Н. Толстого в Милане [1], в который входят группа раннего развития, детский сад, начальная школа, лицей, курсы РКИ для подростков и взрослых, кружки и студии, работает с 2009 года. Обучение в лицее (5–11-е классы) ведется на основе государственных образовательных стандартов РФ и министерских программ, адаптированных к реальным условиям обучения: проживание вне русскоязычной среды, двуязычие учеников, ограниченное число классных занятий (30 уроков в год по каждому предмету). В данной статье я бы хотела поделиться своими наблюдениями, некоторыми наработками и тем, что считаю важным в работе со школьниками 5–11-х классов.

Изначально при организации своей работы необходимо учитывать, что русская школа для учеников субботних школ — это дополнительное образование; основная школа для них другая — итальянская, швейцарская и т. д., которую они посещают 5 дней в неделю

(иногда и 6). В субботу, когда большинство детей занимаются своими делами и отдыхают: гуляют с родителями и друзьями в парках, играют в футбол, смотрят кино и мультфильмы, ходят в гости и т. д., наши ученики идут... в школу. Поэтому мотивация должна быть очень сильной (не просто потому, что мама так сказала), а уроки — проходить на ура.

Особенность, с которой сталкивается учитель русской школы за рубежом, работая с учениками средней школы, — это **разный уровень владения языком**. У каждого ребенка своя история: кто-то родился в Италии; кто-то приехал из России, Казахстана, Белоруссии, Украины или другой страны; кто-то учился в русской школе в Италии; кто-то прекрасно говорит по-русски, но почти не умеет читать и т. д. Учителю необходимо пообщаться с родителями, с ребенком, узнать его путь изучения русского языка, построить перспективу.

Мотивация и поощрение при работе с детьми — это важные составляющие успеха. Неудовлетворительные оценки в большинстве случаев, по моему мнению, должны быть исключены. Русская школа — это дополнительное образование. Надо поощрять, хвалить и мотивировать детей. Хвалить ученика за то, что первый раз выучил четверостишие и рассказал без запинки, за выполненное домашнее задание, за красивый почерк и т. д. Каждому важны признание и похвала. Поощрение — это и грамоты в конце года каждому ученику (каждого есть за что похвалить), и подарки участникам конкурсов (очень часто подарком является книга на русском языке).

Все-таки удовлетворительная и неудовлетворительная оценка — это вопрос открытый. Если мы пишем диктант, а у ученика, который в будущем планирует сдавать экзамены в России, 9 орфографических и 4 пунктуационные ошибки, я выписываю красной ручкой число ошибок (9 орфографических/4 пунктуационные) и доброжелательным тоном говорю, что для оценки «3» за диктант в российской школе должно быть не более 4 орфографических и 4 пунктуационных ошибок. Без работы над ошибками здесь не обойтись.

Очень важную роль в организации уроков, в том числе и литературы, играет **отбор материала**. С одной стороны, мы занимаемся по российской школьной программе, многие ученики в 11-м классе сдают ЕГЭ в России. С другой стороны, при всем желании пройти все произведения, предлагаемые программой и/или даже самым интересным учебником, за 30 уроков не получится. Можно постараться, но это будет галопом по Европам, и вряд ли это будет кому-то полезно и интересно, вряд ли это наша цель, а вот выбрать ключевые

произведения, которые могут дать представление о русской культуре, российской истории, выбрать темы и проблемы, которые интересны ученикам, — это то что нужно.

Например, изучая творчество И.С. Тургенева в 5–7-х классах, предпочитают остановиться на биографии писателя, стихотворениях в прозе и обзоре цикла «Записки охотника» — вместо чтения рассказов «Муму», «Бежин луг» и «Бирюк», которые предлагаются во многих учебниках. На мой взгляд, «Муму» — очень тяжелое произведение и для взрослого, не только для ребенка 10 лет. В произведениях Тургенева «Бежин луг» великолепные описания природы, но сам рассказ не из простых (смерть детей). Рассказ «Бирюк» многим будет непонятен. В рассказах поднимается тема крепостного права, и эту тему можно рассмотреть, рассказав о цикле «Записки охотника», об истории создания этого сборника и его значении, можно прочесть отрывки из рассказов и т. д. Стихотворения в прозе, в отличие от рассказов, меньше по объему, их можно прочесть и обсудить прямо на уроке, они понятны ученикам, поднимают самые разные проблемы («Русский язык», «Близнецы», «Воробей», «Два богача» и др.).

Детские сердца всегда откликаются, если говорить о животных. В 7-м классе читаем рассказ «Кусака» Л. Андреева. История Кусаки никого не оставляет равнодушным. Ребятам было предложено написать свой — счастливый — финал рассказа или с какого-то момента рассказа повернуть сюжетную линию в другую сторону. Все ребята прекрасно подготовились (обычно не все пишут домашние сочинения), полет мысли был ничем не ограничен. На уроке ученики зачитывали свои произведения. Это было очень интересно — послушать абсолютно разные истории, в которых ребята проявили свои характеры, свое отношение к ситуации: кто-то ввел в рассказ доброго папу-ветеринара, кто-то решительными действиями заставил маму взять собаку в город, кто-то нашел добрых соседей, которые приютили Кусаку, и т. д.

В условиях очень ограниченного времени уроки обычно проходят динамично: это квинтэссенция материала, продуманы формы и объем заданий и т. д., но при большом объеме (исторический контекст, биография писателя, сюжетная линия, анализ образов и т. д.), не стоит упускать из виду также работу над словом. Иногда нужно просто остановиться, внимательно и медленно прочесть и перечитать фрагменты произведения на занятии. Например, изучая повесть «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, стоит подробно рассмотреть великолепное описание степи.

В тетради по литературе для 7-го класса под редакцией И.Н. Сухих авторы-составители Ю.В. Малкова, Т.В. Рыжкова, И.Н. Гуйс предлагают ряд интересных заданий [2, с. 24]:

Вставьте свои эпитеты и метафоры на месте пропусков так, чтобы ярче выразить красоту степи:

«Вся поверхность земли представлялася (каким?) океаном, по которому (что сделали?) миллионы разных цветов. В небе (что делали?) ястребы, распластав свои крылья и неподвижно устремив глаза свои в траву. Крик двигавшейся в стороне тучи диких гусей отдавался бог знает в каком дальнем озере. Из травы подымалась мерными взмахами чайка и (что делала?) в синих волнах воздуха».

Сверьтесь с текстом. Подумайте, с какой целью Гоголь для описания степи выбрал именно эти слова. Какова общая атмосфера фрагмента, которая создается с помощью изобразительно-выразительных средств языка?

Интересное наблюдение: обсуждая повесть Н.В. Гоголя, ребята говорили о своем впечатлении. Несколько человек откровенно признались, что им было скучно читать описания степи, эти фрагменты пропускали. После этого мы остановились подробно на образе степи. Вышеприведенное задание из рабочей тетради было интересно ученикам: ребята подбирали свои синонимы, были предложены очень интересные варианты, а кто подобрал слова, совпадающие с гоголевскими, был особо горд и доволен собой.

Отдельный вопрос — это **подготовка старшекласников к сдаче ЕГЭ**. Обучающиеся по программе «Русский аттестат» [3] выполняют в течение двух лет контрольные по всем общеобразовательным предметам. На занятиях в школе по русскому языку и литературе мы ориентируемся на подготовку к выполнению контрольных работ, написанию декабрьского сочинения и подготовку к ЕГЭ. Дистанционные занятия по скайпу предлагаются всем ученикам очной и дистанционных форм обучения в виде консультаций по русскому языку, литературе, истории, математике. Таким образом подготовка к сдаче выпускных экзаменов ведется несколько раз в неделю.

На уроках литературы уделяем особое внимание анализу таких произведений, где поднимается *несколько проблем* (это интересно ученикам, а также эффективно при подготовке к сочинению, особенно в условиях небольшого числа занятий). Например, «Капитанская дочка» А.С. Пушкина, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Старуха Изергиль» М. Горького, «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, «Судьба человека» М.А. Шолохова и др.

Внеклассные мероприятия играют большую роль в образовательном процессе. Остановлюсь на одном важном мероприятии,

которое проводится в Русской школе им. Л.Н. Толстого. Международный Пушкинский фестиваль проходит один раз в два года. В мероприятиях принимают участие учащиеся детского сада, школьники всех классов, слушатели курсов РКИ (подростки и взрослые) и родители, организованы семинары и мастер-классы для родителей и педагогов, к участию приглашаются учащиеся и учителя других русских школ. В рамках Пушкинского фестиваля представлены самые разные мероприятия: конкурсы, театральные представления по произведениям Пушкина, Пушкинские чтения, мастер-классы и, конечно, пушкинский бал.

Приведу пример некоторых конкурсов:

- 1) конкурс исполнителей пушкинской поэзии;
- 2) конкурс рисунков: «Энциклопедия русской жизни» («Евгений Онегин»), «Повести Белкина», «Что за прелесть эти сказки» (рис. 1, автор рисунка — Саша Порелло);
- 3) конкурс компьютерных презентаций («Времена года в творчестве Пушкина», «Творчество Пушкина в театре, кино, живописи, музыке»);
- 4) конкурс фотографий («Пушкинская осень»);
- 5) конкурс поэтов — творческий конкурс стихотворений об осени;
- 6) викторина, вопросы которой представлены в 3 вариантах (по возрастным группам).

Школьники знакомятся с творчеством А.С. Пушкина через игру (фото 2): готовятся к театральному представлению, разучивают роли, проводят репетиции, готовят костюмы (часто своими руками).



Рис. 1



Фото 2.

Для школьников всех возрастов представлены интересные викторины (биография Пушкина, культура эпохи, вопросы по произведениям).

Пушкинский бал — это праздник для всех: музыка, танцы, театральные постановки, исполнение романсов, награждение участников и победителей конкурсов.

В рамках фестиваля сотрудники музея-заповедника «Михайловское» проводят интереснейшие мастер-классы, в том числе о том, как писали пером в пушкинскую эпоху (фото 3).

Большое значение в процессе изучения языка имеют внешкольные мероприятия. Например, **летние лагеря отдыха**, где общение ребят из разных стран проходит на русском языке. Я получила огромный опыт, поехав в качестве руководителя группы в международный лагерь (Германия, Дингден, проект «Молодая Европа»). В проекте участвовали ребята 13–18 лет из Италии, Греции, Швеции, Германии, Венгрии. Общение ребят из Италии между собой происходило преимущественно на итальянском языке, а с ребятами из других стран они общались на русском языке. Для ребят подобные мероприятия — бесценный опыт. «Я понял, что русский язык — это язык международного общения», — так сказал один ученик, участник проекта, на первом занятии в школе, когда мы беседовали о том, кто и как провел летние каникулы. После 10-дневного международного лагеря одна девочка сказала родителям, что хочет пойти в русскую школу. В сентябре она прошла тестирование и была зачислена в 8-й класс, а в 11-м классе успешно сдала ЕГЭ в России и получила российский аттестат. Ребята, участвуя в международных проектах, знакомятся с ровесни-



Фото 3.

ками, общаются на русском языке, у них появляются новые знакомые и друзья из разных стран, с которыми они потом продолжают общение в социальных сетях, по телефону и в обычной жизни. Летние лагеря — это не только изучение языка, но и большой шаг в процессе взросления ребенка, в его социализации.

Мое твердое убеждение: в русских школах надо как можно больше говорить **о русской культуре и традициях**, художниках и музыкантах (не только о великих поэтах и писателях), о нашей непростой истории, музеях и праздниках т. д. От кого и когда ребенок узнает о балетах П.И. Чайковского, о Русском музее и Третьяковской галерее, о Ленинградской симфонии Д.Д. Шостаковича и т. д. В итальянской школе? От родителей? В России? Если так — это просто великолепно. А если не узнает? Ребенок говорит на русском языке, себя ощущает частью «русского мира», знает, кто такой Пушкин, но на этом знакомство с русской культурой не должно заканчиваться. Я считаю, что учителям русской школы есть что сказать и рассказать. Культуроведческий экскурс расширяет кругозор, заинтересовывает ребят, а также знания, полученные во время таких бесед, могут быть использованы при написании экзаменационных сочинений.

В преддверии Дня снятия блокады Ленинграда в старших классах мы говорим о Д.Д. Шостаковиче и его бессмертной Ленинградской симфонии, слушаем отрывки из произведения. Мой рассказ очень краток, а цель — ознакомить и заинтересовать, побудить ребят почитать самостоятельно о блокаде, композиторе, послушать музыку дома (пересылаю ссылки с материалами дети получают на электронную почту).

Другой пример. В конце декабря, перед новогодними каникулами, можно поговорить о балетах П.И. Чайковского, о биографии композитора. «Щелкунчик», наверное, самый новогодний спектакль. Совмещаем в 6-м классе изучение сказки Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» и рассказ о Чайковском, смотрим отрывок из мультфильма, слушаем музыку. Новогоднее настроение на последних уроках в декабре — это прекрасно. В старших классах можно вернуться к Чайковскому, а также совместить приятное с полезным — разобрать тексты на тему спектаклей «Лебединое озеро» и «Щелкунчик» из пособия Е.Р. Ласкаревой «Чистая грамматика» [4, с. 204–205]. Эти тексты включают грамматические темы — образование причастий и деепричастий. Грамматическая тема не из простых, но разбирается на примере интересных текстов. Приведу пример.

Задание: от данных в скобках глаголов образуйте либо причастия, либо деепричастия.

Множество гостей (пригласить) на елку. Роскошно (украсить), она вызывает восторг детей. Девтора резвится, ... (любоваться) (получить подарками).

Перед Новым годом с подростками можно провести новогодний квест (идея проведения данного квеста принадлежит И.С. Зеленецкой [5]). Ребята старших классов, обучающихся по программе российской школы, и учащихся класса РКИ объединили для совместного участия в новогоднем квесте. Попросили учеников выбрать одну из предложенных тем и объединиться для совместной подготовки к «новогоднему» уроку в группы (историки, кулинары, аниматоры, дизайнеры). Ребятам даются материалы и ссылки на интернет-источники (особое внимание уделяется материалу для группы историков); приветствуется, если ученики найдут сами интересный материал. Группа историков рассказала о том, когда и как отмечали Новый год на Руси и в России в разные времена (до принятия христианства, после принятия христианства, после реформы Петра Первого). Почему именно тогда отмечали Новый год? Как праздновали? Каким было отношение к празднику до революции, после нее и в советское время? Когда появились Дед Мороз и Снегурочка? Поговорили о юлианском и григорианском календаре. Поговорили о традициях Рождества, святочных обрядах и традициях [6, с. 29–60].

Группа кулинаров рассказывала о новогоднем меню, предлагала рецепты блюд. Ребята показывали фото процесса приготовления оливье, рассказывали о том, как мама готовит торт «Наполеон» и т. д., участниками квеста был предложен эконом-вариант новогоднего стола и вариант без финансовых ограничений. Группа аниматоров готовила конкурсы, музыку и развлечения. Группа дизайнеров рассказывала, как украсить елку и дом к Рождеству и Новому году. Говорили, что общего и различного у Деда Мороза и Санта-Клауса. Можно сравнить изображения «коллег» [7]. Ребята называют различия: боярская шапка/колпак, варежки/перчатки, валенки/сапоги и т. д, различные средства передвижения: тройка лошадей/олени. Общее: любят детей, приносят подарки и радость.

Ребята в процессе подготовки совместно выбирали материал и готовились, к новогоднему уроку подготовили интересные выступления, ответили на вопросы одноклассников; на занятии узнали много интересного из истории праздника, познакомились с идеями украшения елки и т. д. «Новогодний» урок прошел отлично и в праздничной атмосфере.

В русской школе при организации работы со школьниками (на уроках, внеклассных и внешкольных мероприятиях) необходимо учитывать многие факторы. Субботняя школа, с одной стороны, — это дополнительное образование, а с другой — многие ученики нацелены на получение российского аттестата. У учеников в одном классе может быть разный уровень владения языком. Нужно постараться за 30 суббот сделать максимально возможное, пройти самое важное, нужное и интересное. Необходимо уделять внимание праздникам, памятным датам, традициям, так как это часть нашей культуры и истории; говорить о культурном наследии, проводить внеклассные мероприятия, конкурсы и фестивали; общаться с коллегами из других школ и организаций, чтобы предоставить детям возможность участвовать в разных конкурсах и проектах, которые помогают развивать их таланты и открывать новые горизонты.

Литература

1. Русская школа им. Л.Н. Толстого в Милане — Scuola Russa a Milano : сайт. — URL: <http://www.scuolarussa-levtolstoj.com> (дата обращения: 25.09.2019). — Текст : электронный.
2. Тетрадь по литературе для 7 класса общеобразовательных учреждений : основное общее образование. В 2 ч. Ч. 1 / [Ю.В. Малкова, Т.В. Рыжкова, И.Н. Гуйс] ; под редакцией И.Н. Сухих. — Москва : Издательский центр «Академия», 2013. — 80 с. — Текст : непосредственный.

3. О программе «Русский аттестат» : сайт. — URL: <http://www.scuolarussalevtolstoj.com/index.php?id=200> (дата обращения: 25.09.2019). — Текст : электронный.
4. Ласкарева, Е.Р. Чистая грамматика / Е.Р. Ласкарева. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. — 336 с. — Текст : непосредственный.
5. Зеленецкая, И.С. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся на уроке русского языка : доклад на Региональной конференции по поддержке и сохранению русского языка для соотечественников стран Прибалтики и Скандинавии / И.С. Зеленецкая. — Текст : электронный. — 2014. — URL: <https://istina.cemi-ras.ru/conferences/9371840/> (дата обращения: 25.09.2019).
6. Жабоклицкая, И.И. Российские праздники: история и современность : учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / И.И. Жабоклицкая. — 2-е изд., испр. — Москва : Русский язык. Курсы, 2014. — 136 с. — Текст : непосредственный.
7. [Дед Мороз и Санта-Клаус]. — URL: <http://www.playcast.ru/uploads/2015/12/21/16437601.jpg> (дата обращения: 25.09.2019). — Изображение (неподвижное ; двухмерное) : электронное.

Olga Kokovikhina

Russian Lyceum L.N. Tolstoy
teacher of Russian language and literature,
teacher of Russian as a foreign language,
Milan, Italy
olga_kokovikhina@mail.ru

TEACHING IN RUSSIAN FOREIGN SCHOOL: FROM LESSONS TO FESTIVALS AND CONTESTS

The article is a summary of 7 years of experience working with students in grades 5–11 at the Russian Lyceum L.N. Tolstoy (Milan). Some features of the organization of work with schoolchildren in the Saturday Russian school are considered: additional education, 30 academic Saturdays, attention to the selection of material, the process of preparing for the exam; a description of the International Pushkin Festival, the question of the importance of summer recreation camps, emphasis is placed on the importance of cultural studies aspects in the educational process.

Keywords: Additional education, motivation and encouragement, selection of material, preparation for the exam, Pushkin Festival, summer camps, cultural studies.

Д. Горбунова
Преподаватель РКИ для детей, педагог-психолог,
школа русского языка «Росток»
Порденоне, Италия
daria.gorbunova@hotmail.com

«ДАВАЙТЕ ПОИГРАЕМ!»: О РОЛИ ИГРЫ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА

В статье рассматривается необходимость организации игровой деятельности в детской аудитории при изучении русского языка. Автор излагает свой взгляд на организацию учебного процесса и приводит примеры удачных игр.

Ключевые слова: билингв, РКИ, геймизация, языковые игры, игровой метод.

Пожалуй, чаще всего на уроках русского языка как иностранного идеи и предложения выносит преподаватель. И это нормально: мы ведём наш корабль в светлое будущее, мы штурманы и ищем наилучшие пути освоения языкового океана. Однако поверьте, одним из достижений можно считать, когда наши юнги сами предлагают игры и занятия или просто говорят: «Давайте поиграем!» Всё верно! Игровой метод — один из наиболее эффективных способов обучения русскому языку как иностранного в возрасте от 6 до 9 лет. С помощью игровой деятельности мы можем легко и быстро объяснить новый материал, разнообразить работу на уроке, отработать сложные моменты, заинтересовать ребят изучением языка. По мнению психологов, мотивация, которая создается в результате игровой деятельности, благотворно влияет на познавательную, коммуникативную и эстетическую сторону учебного процесса. Игра развивает **речемыслительную** деятельность, которая является одной из базовых при изучении языка. Игра — это идеальная площадка для усвоения и принятия **социальных функций и норм поведения**. Структурированная, хорошо продуманная игра, учитывающая возрастные особенности, создает благоприятный эмоциональный фон и способствует сплочению группы учеников, которое напрямую влияет на усвоение языка и интерес к его изучению.

Мы хотим предложить вам три игры, которые прошли проверку на практике не в одной языковой группе, которые просты в подготовке и проведении. И конечно же, эти игры очень понравились нашим юным морякам.

ИГРА НА ЧТЕНИЕ — «БАСКЕТБОЛ» (индивидуальная или командная)

Инструкция учителю:

1. Соберите 5–6 коробок (небольших, из-под обуви например).
2. Возьмите мягкий легкий мяч небольшого размера, который удобно бросать.
3. Напишите довольно крупно (буквы высотой 2 см) на листках бумаги слова, фразы, вопросы, которые вы сейчас проходите.
4. Прикрепите или повесьте эти листы на коробки.
5. Расположите коробки в ряд на полу, на столе, в разном порядке по комнате.
6. Отметьте дистанцию (малярным скотчем на полу), с которой ребята должны бросать мяч.
7. Время игры в группе 5–6 учеников — от 15 мин.



ВАЖНО:

- ✓ Поясните правила
- ✓ Покажите пример
- ✓ Дайте попробовать каждому ученику

Правила для учеников:

1. Главное — попасть в коробку, как будто это баскетбольная корзина.
2. Выбери, в какую коробку будешь кидать мяч.
3. Возьми мяч и займи позицию.
4. Прочитай то, что написано на выбранной коробке. (С усложнением: Прочитай вопрос и ответь на него.)
5. Набирай баллы!

ИГРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ — «ТЕЛЕФОН» (индивидуальная)

Инструкция учителю:

1. Распечатайте каждому ученику фотографию мобильного телефона
2. Заламинируйте телефоны или наклейте их на твердый картон.
3. Разделите школьную доску на две части. Слева напишите пример телефонного разговора:

А — Алло! Кто это?

Б — Привет! Это Саша.

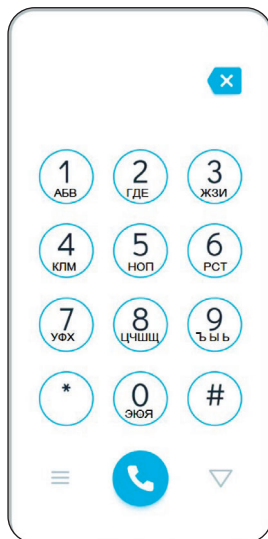
А — Как дела, Саша?

Б — Хорошо! А у тебя?

А — Тоже хорошо.

Б — Пока, до завтра!

А — До завтра!



4. Справа на доске напишите: «Телефонная книга» или «Контакты», сюда вы запишете номера телефонов, придуманные вашими учениками.
5. Первая часть игры — создание телефонной книги, ученики придумывают и называют номера телефонов, которые записываются на доске в «Контакты». Вторая часть игры — ученики звонят друг другу и отрабатывают разговор.
6. Сопроводите эту игру веселой мелодией телефонного звонка.
7. Время игры в группе 5–6 учеников — от 30 мин.

Правила для учеников:

1. Придумай себе номер телефона.
2. Выбери, кому будешь звонить.
3. Набирай номер, громко называя цифры.
4. Разыграй диалог по образцу.
5. Звони сам и принимай звонки от других.
6. Позвони всем ребятам из группы.

ИГРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ — «МЕГАОБМЕН» (индивидуальная или командная)

Инструкция учителю:

1. Заранее узнайте, какие герои сказок или мультфильмов у ребят самые любимые.
2. Соберите черно-белые изображения этих персонажей для разукрашивания.
3. Распечатайте картинки форматом А6 в 2–3 экземплярах.
4. На обратной стороне каждой картинки напишите имя и возраст героя.
5. Напишите на доске порядок фраз:

А — Как его/ее зовут?
Б — Санта-Клаус.
А — Попробуй еще раз!
Б — Дед Мороз.
А — Правильно! Сколько ему/ей лет?
Б — Сто лет.
А — Правильно! На, возьми.
Б — Спасибо!



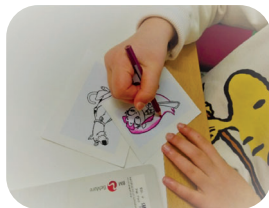
8. Раздайте каждому ученику по 5–6 разных картинок.
9. Суть игры в отработке диалога и в обмене картинками. Меняя партнеров по диалогу, ребята собирают своих любимых героев, разукрашивают их и забирают коллекцию домой.
10. Время игры в группе 5–6 учеников — от 40 мин.

ВАЖНО:

- ✓ Поясните правила
- ✓ Покажите пример
- ✓ Дайте попробовать каждому ученику

Правила для учеников:

1. Найди себе партнера по «мегаобмену».
2. Разыграй диалог по образцу.
3. Твой партнер ответил на все вопросы — ты отдаешь ему картинку.
4. Ты ответил на все вопросы — он отдает тебе угаданную картинку.
5. Меняй партнера и собирай своих любимых героев.
6. Ты можешь разукрасить свою коллекцию и забрать ее домой!



Darya Gorbunova

Teacher of RFL for children,
educational psychologist,
Russian language school "Rostock",
Pordenon, Italy
daria.gorbunova@hotmail.com

«LET'S PLAY!»: THE ROLE OF PLAY IN LANGUAGE LEARNING

The article considers the necessity of organizing play activities in the children's audience when learning the Russian language. The author presents his view on the organization of the educational process and as an example offers a description of a number of games.

Keywords: bilingual, Russian as foreign language, gamification, language games.

Е.Л. Кудрявцева, канд. пед. н. (PhD)

Международная сетевая лаборатория с распределенным участием
«Инновационные технологии в сфере поликультурного образования»,
Международный методсовет по многоязычию и межкультурной

коммуникации,

ОЦ ИКаРус, Гуттов, Германия

info@bilingual-online.net

О.А. Блохина, Д.А. Салимова, д. фил. н., проф.

Ю.Ю. Данилова, канд. фил. н., доц.

Кафедра педагогики и психологии, Калининградский областной
институт развития образования, Калининград, Россия

kpp@koiro.edu.ru

Е.В. Эсаулова, канд. псих. н.

ГБОУ школа № 1593, Москва, Россия

elena-goleneva@yandex.ru

Я.В. Король

АНО «Немецкий объединяет», Халльштадт, Германия

yana@westner.de

А.Б. Мамбетова

МАОУ ДОД «Центр

дополнительного образования», Липецкая обл., Россия

agulata@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ РУССКИХ ШКОЛ ЗАРУБЕЖЬЯ ПРИ СИСТЕМНОМ (САМО)ОБРАЗОВАНИИ

В статье обобщаются ожидания различных целевых аудиторий от клиентоориентированных курсов повышения квалификации нового поколения: 1) квалифицированных педагогов и руководителей РШЗР в разных странах мира; 2) представителей страновой системы образования (на примере ФРГ, Чехии, Греции и Испании); 3) потребителей образовательных услуг (родителей и учащихся). Представлены варианты реализации подобных курсов в системном образовании длиною в жизнь — как курсов проектного типа, на примере международных сетевых образовательных проектов.

Ключевые слова: русская школа за рубежом, проектный подход, курс повышения квалификации, самообразование длиною в жизнь, международное сетевое сотрудничество, билингвы.

Если системно подходить к вопросу организации и проведения курсов повышения квалификации в XX–начале XXI века, то можно рассматривать их в формате подобной интеллект-карты (см. рис. 1).

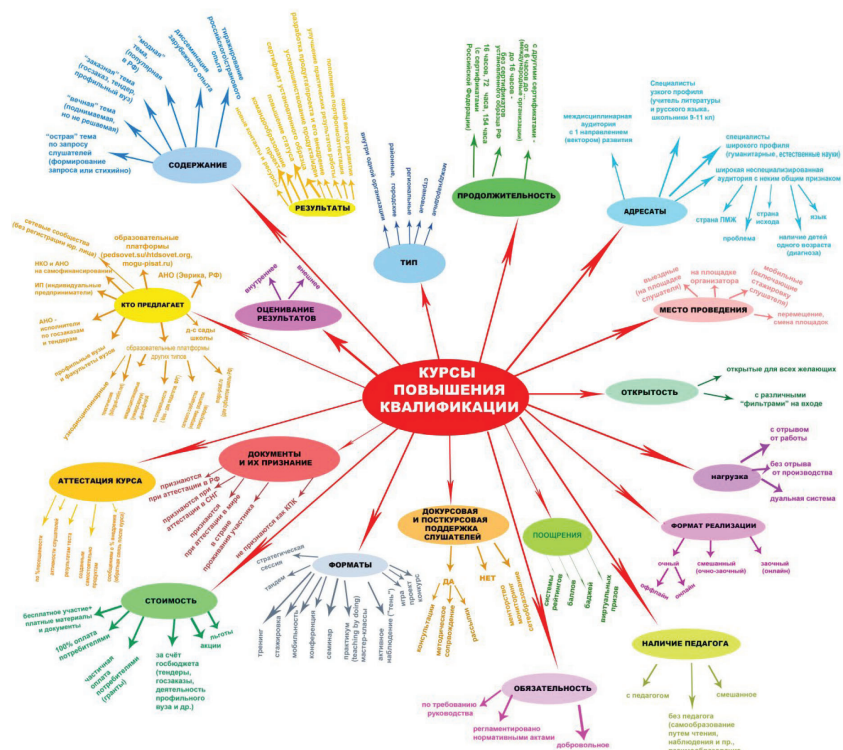


Рис. 1. Интеллект-карта «Курсы повышения квалификации в XX в. (не клиентоориентированные). Попытка систематизации в отсутствие единого навигатора, аккумулирующего все предложения и их внешнюю оценку пользователями — по лектору, организации, тематике, адресатам и пр. Индивидуальный подход реализуется при самостоятельном независимом выборе участником необходимых для него элементов первого и второго уровня данной интеллект-карты и кейс-реализации данных элементов

Из представленной интеллект-карты вытекает ряд наблюдений-вопросов, до сих пор не получивших системного решения (хотя ряд коллег из «Фоксфорда» и НИУ ВШЭ считают, что отраженная на ней система предлагаемых вариантов устарела и более не используется в РФ и других странах мира, мы на основании опросов участников курсов, в т. ч. указанных организаций, убедились в обратном):

1. Почему курсы для лиц, проживающих и осуществляющих свою деятельность в иных странах, предлагаются преимущественно без привлечения экспертов из данных стран, в т. ч. русско- и нерусско-

язычных? Подобная интернационализация состава экспертов и содержания курса сделала бы его оптимальным для работы в интеркультурном, глобальном пространстве, каким сегодня является пространство образования. И подняла статус не только данных курсов, но и самого образовательного процесса на русском языке в мире — как конкурентоспособного, реализующего интегративный подход и учитывающего специфику обучения в стране местонахождения учеников и учителей. Тем более что при наличии онлайн-платформ и инструментов для реализации сетевых курсов интернационализация экспертного состава не потребовала бы никаких дополнительных финансовых затрат, зато открыла бы участникам множественность точек зрения на один вопрос и вариативность его решений.

2. На каких основаниях (тесты и самотестирование, конкурсы, портфолио и пр.) до одних и тех же курсов допускаются как специалисты с высшим профильным (педагогическим или хотя бы гуманитарным) или специальным образованием (например, физико-математическим, но не связанным с педагогикой — для преподавателя математики), так и со средним образованием? (Так, воспитатель ДОО, библиотекарь после онлайн-курса повышения квалификации получает документ о праве преподавания РКИ и пытается реализовать данное право, нередко дисквалифицируя профессию как таковую и организацию, выдавшую подобный документ.) Оптимально было бы по образцу идентичных онлайн-курсов в различных странах мира ставить своеобразные «фильтры» на входе: по компетентностному тесту/конкурсу (на наличие необходимых ЗУНов и компетенций), по портфолио участника (его образовательному анамнезу). При прохождении по параметру а) или б) — предлагать очно-заочные курсы переквалификации, включающие погружение в предмет на уровне 1–3 курса профильного института. То есть проводить дефиницию «точек входа» в курс, обуславливающую и различные варианты «выхода».

3. Как выбираются темы для курсов повышения квалификации? Это, как правило, «вечные» проблемы в «модной» упаковке. И этот вопрос включает в себя т. о. два: об ответственности маркетинга за предлагаемый курс, название и оболочка коего не отражает действительного содержания и призвана просто продать продукт; и о необходимости более серьезного и системного подхода организаторов курсов к выбору их тематики (например, на основе проведения онлайн-опросов, отслеживания популярных блогов и материалов групп в соцсетях и пр.). Пока темы и содержание не будут актуализированы, обучение на русском языке не будет конкурентоспособно и статусно.

4. Как реализуется индивидуальный клиентоориентированный подход в рамках курса? Всем слушателям предлагается один контент с одним образовательным маршрутом по нему, что не позволяет выработать свое видение материала и найти в нем свои точки экспертизы и роста, усиливая первые и закрывая вторые. Вариант «в этой части курса я участвую, так как она мне интересна, — в этой нет, так как я это знаю или пока не готов узнать», к сожалению, не работает, так как необходимы набор определенного количества часов (минимум 16 ч. для РФ) и прохождение определенного объема материала.

Решением здесь могли бы стать поливариативные параллельно идущие программы, в рамках которых каждый мог бы выбрать/набрать необходимый именно для него контент и одновременно — нужное количество часов, практикумов и пр. (по образцу курсов, проводившихся **Национальным обществом технологий в образовании в рамках проекта «Маршрут в будущее»**, с пониманием того, что как и образовательный анамнез, так и целеполагание на будущее у каждого человека индивидуальны). Также, если в качестве фильтра на участие в курсе установлен тест или конкурс, можно регулировать уровни входа на курс (чем дальше прошел по тесту или конкурсным заданиям, тем выше уровень входа и соответственно выхода).

5. И последний из наиболее актуальных — это вопрос о выдаваемых документах по результатам курсов повышения квалификации. В лучшем случае это «документ установленного образца», имеющий хождение на территории РФ. Если выдавшая их организация по окончании в рамках курса специализации находится в списке «признаваемых» в стране пребывания учащегося, после апостилирования в РФ его можно предъявить работодателю и использовать в составе образовательного портфолио. Если же документ являет собой сертификат некоего АНО, ООО или ИП, зарегистрированного на территории РФ, весомость его в глазах зарубежной организации-работодателя нередко равна нулю. Т. е. он не признается как повышение квалификации.

И в том и в другом случае, конечно, многое зависит от позиции работодателя (определяемой и политикой государства в отношении РФ). Посему единственный реальный путь доказать качество пройденного курса — это немедленно начать использовать полученную на нем информацию в своей работе, улучшив показатели своих учеников и клиентов. Практических же материалов, позволяющих такое незамедлительное внедрение, на курсах чаще всего не предлагается. И курсы пока что редко являются кейсовыми.

Хочется здесь напомнить об основных требованиях, предъявляемых к подобного рода документации в странах мира: документ на

бланке выдающей организации с указанием ФИ(О) получателя полностью, названия курса, дат прохождения, места проведения, суммарно посещенных часов, подтем курса, типа итоговой аттестации и оценки за нее в балльной системе страны ПМЖ участника. Документ должен быть подписан лицом с правом подписи по уставу организации, проводившей курс (печать — по мере необходимости, на бланке нередко не ставится). Язык документа — английский или язык страны организатора и язык страны слушателя. И — внимание! — срок годности сертификата о повышении квалификации составляет 2–3 года (зависит от продолжительности курса и норм страны ПМЖ).

Таким образом, мы опять вернулись к вопросу качественного состава курсов повышения квалификации. И позволим себе предложить вашему вниманию шорт-лист, составленный нами на основании анализа запросов как педагогов, так и руководителей образовательных организаций (опрос проводился в формате google-анкеты с выводом результатов в файл Excel в декабре — марте 2018 г., всего участие приняли педагоги и директора школ из 49 стран мира, 675 человек). Итак, на основании каких критериев наши соотечественники, работающие в сфере образовательных услуг с русским языком обучения вне РФ, выбирают те или иные курсы повышения квалификации (каждый респондент мог выбрать от 1 до 5 вариантов ответов или предложить свои варианты):

1) Первым по значимости критерием выбора оказалась тема курса и ее составляющие (многие респонденты отметили необходимость достаточного объема примеров из практики лектора, а не только теоретического раскрытия темы, желательность кейсового подхода). Рекомендации от респондентов: при принятии решения, посещать ли данный курс, обращать внимание на наличие четкого расписания курса с указанием тем, подтем, ожидаемых конечных результатов для слушателей; а также на грамотность формулировки темы и содержания курса (неизбыточность и правильность использования терминологии, отсутствие методических неточностей и т. п.), четкость описания состава кейсов, поскольку маркетинг в образовании часто превалирует над ответственностью за выполнение обязательств перед клиентами.

Слишком яркие и в то же время обширные темы, как правило, являются показателями некачественности курса, как и разнообразие указанных целевых аудиторий (курсы «для всех» малоэффективны из-за неконкретности, нецеленаправленности материалов и примеров).

2) Если прежде основным критерияльным признаком был статус (имя) предлагающей организации, то сегодня из-за девальвации статуса (уровня обучения) даже ряда ведущих вузов РФ и открытия

огромного количества АНО-посредников (автономных некоммерческих организаций, предоставляющих площадку внешнему лекторату) магнитом и гарантом качества оказываются имена ведущих курс специалистов. В качестве комментариев — рекомендаций для выбора курса участники опроса указали: важность «прогугливания» имени эксперта/лектора и его профиля (является ли он специалистом-практиком по тому направлению, которое предлагает в рамках курса); просмотра примеров ведомых им занятий в YouTube (подходит ли вам его стиль ведения занятий). Оптимально, если ведущими курсов являются авторы представляемых на курсе технологий/кейсов или люди, имеющие минимум 3 года практического опыта в их использовании (также легко проверяется по Google), так как в этом случае информация будет системной, четкой и взятой из реальной практики, а также вы получите помощь при адаптации материалов к своей целевой аудитории.

3) Третьим параметром, влияющим на решение, идти или нет на курс, оказалась стоимость. Наши соотечественники перестали доверять бесплатным курсам (выполняемым организаторами по грантам, тендерам и госзаказам), предпочитая заплатить на основании договора оказания образовательных услуг, чтобы иметь право требовать реализации курса качественно, в полном объеме и строго по расписанию. Из комментариев респондентов: «В случае бесплатности курса отсутствует документализация обязательств исполнителя по отношению к клиентам», «Нет возможности повлиять на процесс, слушатели становятся заложниками с правом высказать в конце благодарность или промолчать». Если при приглашении на курс нет четкой программы обучения с почасовым расписанием, его посещение чревато сюрпризами. В качестве примеров успешной реализации бонусных программ респонденты приводили: mogu-pisat.ru (скидки постоянным клиентам, авторам отзывов на пройденные курсы); redsovet.ru (скидки авторам отзывов, педагогам, привлечшим коллег) и др. Также свою эффективность в Европе и в мире доказал вариант с предоставлением скидок участникам (финалистам, победителям) профильных конкурсов.

4) На четвертом месте оказались сроки (даты проведения) и формат курса (онлайн или офлайн, в режиме прямой трансляции или в записи). Большинство опрошенных предпочитает онлайн-вариант — в записи или в виде вечерней трансляции; поскольку в дневное время все заняты на регулярной работе, а по выходным — в русских школах, кружках и центрах. Кроме того, курс в записи дает возможность многократного прослушивания/просмотра для более подробного усвоения и осмысления материала.

В целом привлекательной по форме (платформа с вариативностью выбора, конкретизируемого фильтрами: ученик, учитель, родитель — на входе) респондентам кажется система Khan Academy (предлагает только математические и немного естественно-научных дисциплин). Также интересен «Фоксфорд» (но не очень прозрачен по поиску необходимого контента, а также предлагает устаревший на международном уровне контент) (см. рис. 2).

5) Примерно 27 % опрошенных в той или иной форме ожидают от организатора курса наличия кейс-раздатки для незамедлительного практического внедрения полученной информации. Лучше всего — готовых апробированных в их целевой аудитории комплексных дидактических материалов (тематических и политематических), авторами и/или активными пользователями которых в би- и полилингвальной целевой аудитории вне РФ являются лекторы курса.

И вот тут встает вопрос **о курсах как объединяющей практик платформы, способствующей формированию сетевого сообщества**. Идея — курс как старт и продолжение развития профессиональной сети с «якорями» на страничках соцсетей «Фейсбук», «ВКонтакте» и др. соцсетях и сайтах — принадлежит уже не будущему, а настоящему. Не рекламные маркетинговые рассылки от курса к курсу, а постоянный активный контакт и сопровождение, обмен материалами, наблюдение внедрения... Тогда у лекторов будет возможность получать и предъявлять новым слушателям огромный массив качественного практического материала, полученного от их предшественников. Тогда лектор сможет дать детальные и конкретные рекомендации по внедрению с учетом компетенций слушателей и особенностей их региона — используя вопросы их коллег с тем же уровнем входа на курс и тем же или близким местом проживания.

6) В отличие от российской аудитории, только для 21 % живущих и работающих за рубежом респондентов решающее значение при выборе курса имеет выдаваемый по его окончании документ — в силу изложенных выше (с. 54, п. 5) различий отношения к подобным сертификатам в РФ и странах проживания диаспоры, в первую очередь в процессах аттестации кадров. Многие предпочли бы как выход из курса а) помощь в адаптации представленного лектором кейса под их целевую аудиторию или б) проверку лекторами материалов и проектов слушателей с выходом на их тиражирование. То есть практический, а не документальный финал процесса повышения квалификации, учитывающий интересы и потребности каждого слушателя.

7) Важным для 17 % стало наличие индивидуальных или групповых консультаций с лектором — для выяснения сложных/неоднозначных теоретических аспектов и/или сопровождения практи-

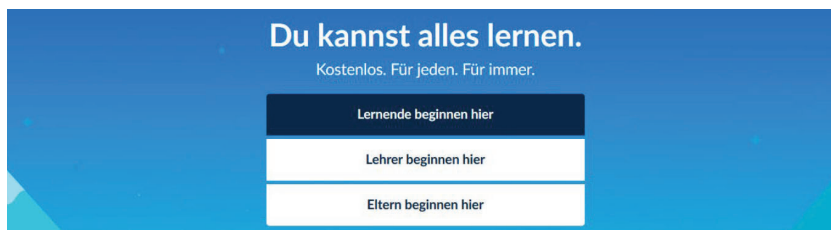


Рис. 2. Khan Academy на немецком языке. Идея безграничности возможностей образования длиною в жизнь: **«Ты можешь научиться всему. Бесплатно. Для каждого. Всегда»**

ческого внедрения материала курса в работу на местах. Более того, подобное целенаправленное групповое и индивидуальное консультирование необходимо и самому лектору как обратная связь, демонстрирующая специфику восприятия его различными категориями слушателей. Это основа и для маркетинга курса, и для его коррекции, и для работы с созданием новых материалов и курсов по ним.

8) Около 12 % респондентов показателем качества курса считают наличие домашних работ в различных форматах. Однако с оговоркой, что домашние задания не должны быть избыточными (не более 1–2 за курс), а выполнять их можно в режиме онлайн и без четких временных ограничений. Домашняя работа, выполняемая мотивированными слушателями в одном, а остальными участниками в другом (тестовом, менее развернутом и трудозатратном) формате, — также вариант осмысленной обратной связи. При правильной постановке задач (не только ради отчетности, а ради понимания ситуации контингента) это и сбор информации о положении на местах, о лакунах и зонах экспертизы аудитории, о возможности использования в будущем некоторых участников как экспертов в их регионе... (см. рис. 3).

На что еще мы рекомендовали бы обращать внимание при организации и проведении подобных курсов для педагогов русскоязычного зарубежья, а также при выборе курсов представителями целевой аудитории:

А) Ключевые вызовы XXI века (глобализация, постоянные миграционные процессы; увеличение и отсутствие фильтрации каналов и потоков информации; все возрастающая нестабильность VUCA¹-мира) приводят к спецификации целевой аудитории: поколение Z, состоящее из би- и полилингвов (при педагогах-монолингвах

¹ VUCA — акроним англ. слов volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность), ambiguity (неоднозначность)



Рис. 3. Гистограмма по результатам статистического опроса
«Курсы повышения квалификации: Ваш выбор»

поколения X и Y), в поликультурной группе, единственным стабильным показателем которой является требование инклюзивного подхода (не только с учетом ОВЗ некоторых учеников, но и с учетом их разноуровневости и различного образовательного опыта в прошлом, разнородности и полилингвальности) (см. рис. 4).

Соответственно, курсы повышения квалификации должны предлагать **целостные системы**, например технологию перевернутого класса, **во всей вариативности их реализаций (кейсов)**, с учетом как низкого порогового, так и высокого уровня входа неподготовленного и подготовленного слушателя. Предложение разрозненных элементов (понекому отовсюду, без объяснения взаимодействия в целом) приведет к еще большей дестабилизации учебного процесса, особенно учитывая тенденцию «инновационного покосовничания» в современной педагогической среде.

Кроме того, курсы должны «работать» на сближение мировосприятия ученика, педагога и окружающего сообщества и их компетентностный рост; обязательно учитывать мировые тренды и стандарты в образовании (предлагать выборки действительно актуальных и эффективных технологий и инструментов, конкурентоспособных на мировом рынке).

Б) Основной показатель практикоориентированности занятия — его интегративный, междисциплинарный характер. Потому что только интегрированный урок представляет собой фрагмент жизни в миниатюре. Важно учитывать и реализовывать требование постоянного (само)образования и развития педагогов не только в своей, но и в смежных областях познания, актуальных для них и их учеников. Соответственно, к подготовке и проведению курсов нужно при-



Рис. 4. Педагог и ученик в пространстве образования — 2035

влекать экспертов-практиков из различных областей знания, способствуя формированию целостной научно-практической картины мира у слушателей.

В) Задача курсов повышения квалификации — расширение и оптимизация спектра используемых данным педагогом в его конкретной целевой аудитории технологий и методик. Но так как индивидуальные ситуации педагогов в разных странах различны, то технологии и методики должны предъявляться как поливариативные — за счет приведения практических примеров по их внедрению, относящихся к различным областям знания и различным странам мира. Подобные калейдоскопы примеров использования — обязательное дополнение к описанию основных требований по целенаправленному осмысленному обращению к технологии, инструменту или методу.

Для создания системы наблюдений за внедрением предлагаемых на курсах материалов курсы должны быть преемственными и в долгосрочной (1–3 года) перспективе сопровождать своих выпускников (с отражением и комментированием их достижений в специально созданной группе в соцсетях).

Г) При этом мы рассматриваем процесс повышения квалификации как процесс добровольный, основанный на воспринятых и осмысленных самими педагогами потребностях и путях их удовлетворения. То есть инициатором и реализатором процесса является сам педагог в силу своей индивидуальной ситуативной необходимости, а не руководитель школы, детского сада и т. п. Соответственно, выбор способов и инструментов повышения своей квалификации и развития личностных ЗУНов, компетенций и качеств подлежит полностью

решению учителя, основывающегося на своем опыте, педагогической интуиции, видении своего потенциала и ресурсов, а также своих лакун (см. рис. 5).

Д) Исходя из специфики целевой аудитории (национально-русские би- и полилингвы в поликультурном образовательном пространстве) реализация процесса повышения квалификации и стандартов педагога должна происходить с учетом требований не только страны исхода педагогов и родителей учащихся (СНГ и страны бывшего СССР), но и в обязательном порядке — страны нынешнего проживания и местоположения образовательной организации. Так педагоги смогут оптимально интегрироваться и в дальнейшем способствовать интеграции своих воспитанников.

То есть курсы должны проводиться в интеркультурном пространстве образования — совместно со страновыми институтами — и предлагаться не только на русском языке, но и на языке страны ПМЖ (для освоения ее терминологической системы и образовательной/научной картины мира) (см. рис. 6).

Е) И отдельно необходимо отметить необходимость работы на курсах со слушателями интерактивно (курс — не доклад на научной конференции), на доступном терминологическом уровне, идя от основы (базиса) к ее развитию. Слишком часто организаторы и лекторы исходят из наличия у участников курса базовой подготовки, тогда как аудитория настолько разнопланова, что даже о наличии базового образования по данной специальности говорить бывает затруднительно.

Ж) На педагогических курсах, по мнению участников нашего опроса, практически всегда дают теоретическую информацию (правда, не всегда системно и четко структурированно, часто избыточно-терминологично, причем с российской, а не международной трактовкой терминов). А реальные практические навыки развивают крайне редко: это затратно и долго, хотя крайне востребовано, поскольку уже первые месяцы работы педагогов после вуза или в новой стране/должности/специальности показывают, что теория была не совсем та и не о том; а если и вуза по специальности не было, тогда их творчество может пойти в неверном, ресурсозатратном и бесполезном для учеников направлении. Например, на курсах предлагают лекцию психолога по онтогенезу ребенка-билингва в отличие от монолингвального сверстника. А как применить эту информацию на практике? На что обращать внимание в каждом конкретном случае? Как фиксировать, трактовать и использовать на практике результаты своих наблюдений? А если лекцию «пересказывает» не психолог, а педагог? Тогда вообще системного погружения и практикоориентированного освоения не происходит.

Среды реализации коммуникативной компетенции
(формула билингвизма)

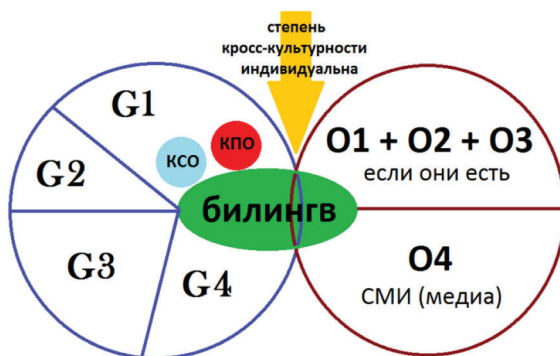


Рис. 6. Среды² самореализации ученика-билингва и его педагога. 2 языка в 2 культурах — 1 мир

² Здесь представлены среды реализации коммуникативной компетенции естественным билингвом, в связи с чем использованы обозначения на латинице (G — die Gesellschaft, нем. «общество») для среды страны проживания и на кириллице (O — как общество) для среды страны исхода старшего поколения (вкл. или искл. ребенка-билингва). Так как КСО и КПО формируются в семейной среде и на языке семьи, они также обозначены кириллицей.

Условные обозначения: G1, Общество 1 (O1) — ближайший социум (для дошкольников — семья; для средних и старших школьников — одноклассники); первичный (непосредственный); G2, Общество 2 (O2) — удаленный социум (для дошкольников — ДОУ, 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 ДОУ — к школе/ 6–7 лет, от начального — к среднему образованию/ 10–12 лет) G1 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 ПМЖ 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 про-

То есть в рамках каждой отдельно взятой лекции необходимо опираться на некий продукт (модуль в единой системе продуктов), реализующий и помогающий выявить особенности развития каждого конкретного би- и полилингва и применить их для составления индивидуальных образовательных маршрутов учеников и диалога с родителями (например, таким продуктом могут быть «Комплексные диагностические тесты», раскрываемые на интерактивных лекциях последовательно или вместе логопедом, психологом и методистом).

И всем педагогам небесполезно знать правовые рамки своей деятельности — в странах их пребывания.

Таким образом клиентоориентированность курсов означает: 1) работу по канализированию клиентов на входе и в процессе курса («фильтры» тестов, конкурсов и пр. на входе) и помощи им в самостоятельной ориентации — через учет их образовательного анамнеза и целеполагания (тест, портфолио и пр.); 2) возможность индивидуального маршрута по курсу и даже «сбора» содержания (модулей) курса по принципу пазлов из вариантов, предлагаемых одним или несколькими организаторами в сетевом образовательном процессе; 3) посткурсовую и межкурсовую менторскую поддержку курсантов; 4) реализацию курсов как стартовых и развивающих площадок для запуска и расширения сетевых профессиональных и тематических (междисциплинарных) сообществ в соцсетях, на порталах и пр.; 5) активное, структурированное привлечение участников как субъектов реализации курсовых программ (использование их вопросов, материалов по обратной связи как базиса для разработки клиентоориентированных модулей курсов); 6) постоянная неограниченная доступность в онлайн-пространстве (см. рис. 2); 7) интернационализация и интердисциплинарность содержания и форматов курсов с использованием самых современных мировых образовательных контентов и технологий, лекторов международного и страновых уровней; 8) выход в результате курса на разноуровневые (с учетом компетенций и целей участников) продукты — от мини-проектов по итогам до создания и внедрения собственных кейсов (см. рис. 7).

творечия с образом страны исхода, сложившимся у статусной нации страны ПМЖ). Может быть использован педагогом при изучении специфики страны ПМЖ.

КСО: капсула «субъективного 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.



Традиционная модель профессионального развития



Подход Connected Learner (Учащийся вовлечен в обучение)

Говорит только лектор и слушатели по его команде	Пространство смешанного обучения
Каждый слушатель - сам по себе	Вы не одиноки: каждый - часть "сети"
Изучение абстрактно-терминологично	Интерактивный контент, сотрудничество, коллаборации
Поверхностное освоение моделей	Практические идеи, "бери и делай"
Слушатель - только потребитель	Вы являетесь соавтором
За вас выбрали - на чем сконцентрировано внимание	Вы сами выбираете и направляете лектора - на чем сфокусировать внимание
Неизвестно, что дальше	Подготовленные осмысленные действия и образование длиной в жизнь

Рис. 7. Модели традиционных и современных КПК

То есть необходима вариативность междисциплинарной системы как наполнение курсов «с ориентиром на оказание помощи в организации самопомощи, ставка на самоквалификацию и самообучение мотивированных кадров через создание соответствующих контент-кейсов, стимулирующих интерес к самостоятельному получению знание-инструментов для практического их применения. Результатом же подобного обучения может стать не просто тестирование, а защита авторских проектов практического значения, разработанных на уровне инсайтов. Целью — создание инкубаторов знаний, выращивающих компетенции обучаемых инвариантного, междисциплинарного уровня» — такую позицию сформулировала на



Рис. 8. Модули — варианты прохождения смешанного обучения по Keeping Pace with K-12 Online Learning, 2010, www.kpk12.com (Michigan Virtual University)

одном из форумов Г.М. Челядинова, бизнес-тренер Новолипецкого металлургического комбината (см. рис. 8).

В качестве идеального варианта реализации мы можем назвать (поблагодарив за помощь в т. ч. при написании данной статьи): **Сетевое сообщество геймификаторов-последователей Ю-Кай Чу** <https://yukaichou.com> (<https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/> и группа в сети «Фейсбук» со своими менторами и экспертами — <https://www.facebook.com/groups/octalysis/?ref=bookmarks>). Сообщество открыто (интернационально и интердисциплинарно), экспертами и лекторами могут выступить люди, доказавшие свой уровень компетенций на практике, обсуждение постоянно ведется на позитивном профессиональном уровне и эффективно-результативно (см. рис. 9).

Т.о., сегодня востребованы адаптивные, практикоориентированные, гибкие (модульные) курсы, реализуемые на основе образовательного анамнеза и перспектив развития (мотивированного целеполагания) участников, в режиме взаимодействия с лекторами как тьюторами и менторами (наставничества) (см. рис. 10).



Рис. 9. Индивидуальный вход и маршрут прохождения участников по **модульному** клиентоориентированному курсу

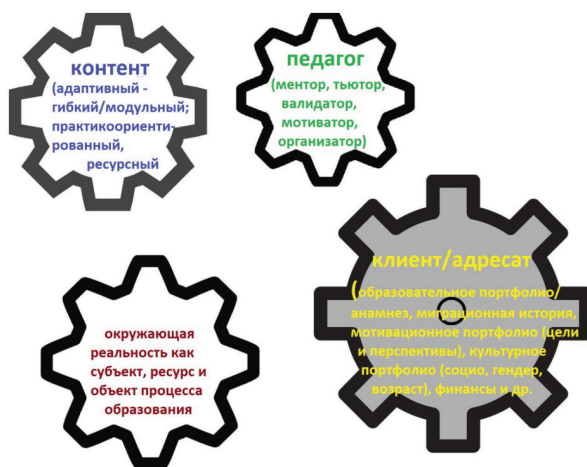


Рис. 10. Технология клиентоориентированных КПК XXI века

Международный образовательный проект «Сказкотекта — русские сказки детям России и мира» реализуется Калининградским отделением Фонда мира при методической поддержке Калининградского областного института развития образования (КОИРО) (РФ) и Елабужского института Казанского федерального университета ЕИ КФУ (РФ) в РФ и Международным методсоветом по многоязычию и межкультурной коммуникации за рубежом. Целевая

аудитория — педагоги дошкольного и начального образования, семейного и дополнительного образования, родители и дети 3–11 лет. Цель проекта: системное сетеобразование организаций регулярного и дополнительного образования РФ и дальнего зарубежья с целью реализации позитивного диалога культур и расширения пространства эффективного образования и взаимообразования на русском языке. Задачи проекта: реализация внедрения инноваций мирового уровня в российское образовательное пространство; популяризация России в мире путем представления инноваций в сфере образования, созданных сотрудниками и выпускниками российских вузов; углубленное освоение русскоязычного устного народного творчества в РФ и в мире для формирования системного представления об этнолингвокультуре современной России и ее исторических корнях; формирование национального характера носителя русского языка как родного/одного из родных при осознании необходимости позитивного диалога культур (этнонациональное как основа интернационализации мышления); представление сокровищ устного народного творчества и литературного творчества на русском языке как неотъемлемой составляющей мирового культурного наследия — в диалоге культур; развитие коммуникативной компетенции (в контексте компетентностного поля личности XXI века) носителей русского языка в РФ и в мире на основе работы по технологии «перспективного чтения»; привлечение внимания к книге как медиуму в семьях дошкольников и учащихся начальной школы РФ и др. стран мира (популяризация чтения с учетом специфики содержания и носителей информации XXI века); раскрытие перспектив проектного взаимодействия и сетеобразования (развитие консорциумного мышления) для участников проекта на международном уровне. Сроки реализации: весна 2017 — весна 2020 гг. (первый этап завершен в сентябре 2018 г. Международной ярмаркой социально-педагогических инноваций; второй этап завершен в июне 2019 г. Международным конкурсом инноваций в образовании, созданных педагогами — участниками проекта «Умный мир детства», с их тиражированием).

В основе проектного курса повышения квалификации и развития целевых аудиторий лежит конкретный продукт — «Сказкотекста», реализующий инновационную технологию перспективного (проектного интегративного) чтения с использованием в качестве инструментальных технологий: перевернутый класс, мобильное обучение, умное образовательное пространство («умный пол», «говорящие стены»), ментальные и интеллект-карты, интеллект- и эмо-спорт, модульные игровые технологии, технология календаря-портфолио дошкольника и компетентностного портфолио ученика школы.

Система построения курса повышения квалификации для педагогов – участников проекта (более 250 человек из 37 стран мира по состоянию на май 2019 г. при абсолютно добровольном участии):

- Набор желающих участвовать в проекте путем общедоступной сетевой рассылки портала <http://bilingual-online.net> и КОИРО РФ.

- Проведение для всех желающих вводного ознакомительного вебинара по «Сказкотекке» и технологии перспективного чтения, сбор вопросов и пожеланий к программе курса повышения квалификации в формуляре google.

- Проведение вводного опроса (неявного для участников теста) для определения уровня подготовки (образовательного анамнеза), целеполагания и запросов потенциальных участников.

- Составление списка участников проекта по итогам опроса для понимания их индивидуальной специфики и градации групп (образовательный анамнез, опыт практической деятельности, специфика региона, особенности целевой аудитории их воспитанников; контактные данные для индивидуального и группового взаимодействия), ведение списка регулярное, с пополнением информации о развитии слушателей курса на основе консультаций участников, их самопрезентации в группе проекта в «Фейсбуке», отчетов, проектов и др.

- Формирование и рассылка программ проекта (программ вебинаров курса повышения квалификации для продвинутой и начинающей аудитории на первый год проекта, рамочного плана внедрения на первый год и формы практикоориентированного отчета за год, анкеты для родителей учащихся) с последующим круглым столом по вопросам потенциальных участников проекта.

- Открытие общедоступной группы «Сказкотекка» в «Фейсбуке» (с допуском в нее в качестве членов только педагогов – участников проекта, авторов технологий и экспертов-консультантов по проекту) с постоянным отслеживанием новостной ленты, содержательным позитивным и продуктивным комментированием постов участников со стороны методистов, образовательными постами методистов (опосредованное обучение через приведение вариативных экспертных образцов реализации той или иной технологии), полилогом участников (https://www.facebook.com/groups/1750307994997955/?epa=SEARCH_BOX).

- Запуск проекта в очном режиме в ФРГ и РФ (стажировка для сотрудников образовательных центров г. Калининграда в Германии; международные семинары в Гамбурге, Берлине, Ганновере, Дюссельдорфе; Калининграде, Москве, Елабуге, Екатеринбурге и Ижевске – для учета особенностей регионального образования).

– Начало курсов повышения квалификации, сопровождающих внедрение «Сказкотеки». Тематика международных вебинаров для педагогов – участников проекта внедрения первого года работы; вебинары проходят ежемесячно в первый понедельник месяца в 12–13 ч. по МСК (далее маркировка НУ – начальный уровень входа, ПУ – продвинутый уровень).

– НУ – вводный вебинар по внедрению «Сказкотеки» (основы и необходимость написания мини-концептов внедрения; внедрение как проектная деятельность; основания сетеобразования участников внедрения).

– НУ – вебинар по целенаправленной эффективной работе в социальных сетях на примере «Фейсбука» и группы «Сказкотеки» в нем (маркетинговый, информационный, сетеобразующий и правовой аспекты).

– ПУ – установочный вебинар по инновациям в сфере дошкольного образования (диссеминация зарубежного опыта – Эстония, Германия, Дания, Исландия, Италия; технологии «Детский сад без насилия», Persona Dolls, Кнайп-оздоровление, Реджио Эмилио и др.); выбор каждым участником интересующих его модулей системы для погружения; прохождение погружения – в формате мини-групп по интересам; основные мини-группы – технологии лепбука и ментальных карт как аккумулирующие, технологии оздоровления по Кнайпу, развитие эмоционального интеллекта с эмо-уголками.

– НУ – введение в технологию календаря-портфолио дошкольника (организующая технология, позволяющая отслеживать безоценочно и создавать индивидуальные образовательные маршруты).

– ПУ – введение в технологии мобилизации образовательного пространства. «Говорящие стены» и «умный пол» (взята как одна из общих тем в связи с интересом к ней более 70 % участников курса).

– НУ – постановка вопроса о продуктивной творческой деятельности детей (когда нужны поделки по образцу, а когда – свободное творчество ребенка); свобода ребенка и теория общественного договора со взрослыми в образовательных организациях (на основании наблюдений за постами участников в группе проекта в «Фейсбуке» и консультирования участников – выявленная точка роста абсолютного большинства участников – непредоставление детям свободы и права реального выбора и самореализации).

– ПУ – родители как критики: как этого избежать при подготовке и проведении открытых занятий и проектов в ДОО и школе? (Детские

работы — что дальше? Как использовать работы детей после выставки. И как планировать полезные работы заранее.) Кросс-культурное ДОО и школа: как начать и продолжить диалог культур? (Выявленная самими слушателями у себя точка роста — по запросу большинства участников проекта.).

– НУ+ПУ — отчетная деятельность по первому этапу внедрения «Сказкотеки» (формат продуктивного и эффективного отчета, практикоориентированная отчетность как основание маршрутного листа внедрения, проблематика отчетности, обязательные и факультативные элементы отчета и др.).

– **Продуктивная итоговая деятельность по первому этапу внедрения «Сказкотеки»** (сбор и обработка отчетов научным руководителем и методистами проекта, обратная связь с участниками и индивидуальные консультации на основе сданных отчетов; формирование общего отчета проекта и его рассылка всем участникам; формирование первых кейсов проекта — страновых, региональных и возрастных). Планирование деятельности на 2-й период проекта и подготовка к I Международной ярмарке инноваций на основе отчетов. Выявление через отчеты лакун и точек экспертизы отдельных участников и организаций, региона в целом и обсуждение программы индивидуального сопровождения по их закрытию.

На основе обратной связи с участниками были составлены: список авторских инноваций, созданных и внедренных в рамках проекта; перечень точек роста (лакун) отдельных организаций и педагогов — участников проекта; перечень зон экспертизы (чему могут научить) отдельных участников и организаций проекта.

В качестве завершения первого года проекта — I Международная ярмарка инноваций в КОИРО. 120 участников из 11 стран мира, 36 представленных на стендах инноваций, 4 патента, 7 подписанных договоров внедрения и апробации, а также сотрудничества с крупными компаниями и издательствами (ООО «Вотум», РФ; ITC Professional Development, Эстония; Министерство образования и науки Удмуртии; ИПК Университета им. М. Танка, Белоруссия и др.). Все участники проекта, с учетом индивидуальной активности и достижений, получили сертификаты: 1) слушателей курсов повышения квалификации международного образца (совместно с КОИРО и ФГАОУ ВО ЕИ КФУ, что дает признаваемость при аттестации в РФ; в партнерстве с ITC Professional Development в формате Европейского паспорта (<http://europass.cedefop.europa.eu>), что обеспечивает признаваемость в ЕС); 2) участников и экспертов внедрения «Сказкотеки»; 3) участников международной конференции и экспозиции Ярмарки инноваций.

Форма продукта (проекта, игры, игрушки, оформления «умного пространства» организации) — оптимальный формат эффективной отчетности.

Перед началом второго года внедрения частично повторяется вводная часть из первого года — в связи с расширением состава участников (новые участники получают пакет обучения первого года в записи за минимальную оплату), уточнением запросов по программе курса и внедрения.

— Все участники НУ и ПУ получают рассылку с указанием вебинаров курса первого полугодия второго года (на основании запросов, указанных в их отчетах за предыдущий период и наблюдений за процессом внедрения научного руководителя и методистов проекта) и приглашением вносить предложения по тематике на второе полугодие. После чего сформированная программа дается в соответствующую рассылку проекта (что не означает, что при возникновении необходимости и запросов со стороны участников в нее не могут быть внесены изменения). Второй год проекта имеет своей задачей усиленное сетеобразование участников проекта внутри одного региона (третий год — на межрегиональном уровне, для инициирования процесса взаимообучения).

Тематика международных вебинаров для педагогов — участников проекта внедрения второго года работы (вебинары проходят ежемесячно в первый понедельник месяца в 12–13 ч. по МСК при поддержке журнала «Обруч»):

— ПУ — введение в билингвизм: картина мира в сознании естественного билингва и его самореализация (в связи с необходимостью осознания педагогами — участниками проектного курса поликультурности образовательной среды, специфики их немонолингвальных воспитанников и их ресурсного потенциала);

— ПУ — перевернутый класс и проектное обучение в смешанной аудитории (при недостаточности времени на реализацию учебного процесса — как в РШЗР, так и в РФ — решением становится именно использование самостоятельно получаемых воспитанниками ЗУНов и формирование компетенций);

— ПУ — проекты и гранты в образовании: мини-проекты в ДОО и школе и вне них (проектные недели и блоки как основа интегрированного обучения при недостатке времени и финансовых ресурсов).

— НУ — мобильное образование со «Сказкотеккой»: наблюдение и эксперименты. Переход к регулируемому самообразованию и освоение его инструментов и ресурсов с воспитанниками: так, в рамках курса мы постепенно освоили 3 системные технологии со все увеличивающимся объемом автономности учащихся.

– НУ — технология квестов в образовании длиною в жизнь (инструмент мобильного образования).

– НУ — ментальные и интеллект-карты с ДОО в образовании длиною в жизнь, в т.ч. ИК как основы для создания лэпбуков (инструмент формирования образовательной самостоятельности учащихся с выходом на систематизацию полученных информации, ЗУНов (знаний, умений, навыков) и реализуемых компетенций).

– ПУ — неоценочное наблюдение и саморефлексия как основа мотивации в образовании (инструмент педагогов при работе в системах перевернутого класса, проектного и мобильного образования).

– НУ — как научить ребенка фильтровать информацию? Инфокомпетенция в VUCA-мире (выявленная самими слушателями у себя точка роста — по запросу большинства участников проекта);

– НУ — как развить образное мышление в клиповом мире у поколения Z (выявленная самими слушателями у себя точка роста — по запросу большинства участников проекта).

– НУ+ПУ — к 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина. Прогулки по Лукоморью (по результатам наблюдения за участниками со стороны организаторов проектного курса).

– НУ+ПУ — введение в авторское право: как педагогам защитить свои разработки (выявленная самими слушателями у себя точка роста — по запросу большинства участников проекта и в связи с реализацией отчетного формата II года проект-курса как конкурса авторских инноваций).

В качестве завершения второго года проекта — I международный конкурс инноваций в образовании «Умный мир детства», направленный на систематизацию образовательных инноваций, созданных участниками проекта, и их популяризацию в мире.

– **Продуктивная итоговая деятельность по второму этапу внедрения «Сказкотеки»** (сбор и обработка отчетов научным руководителем и методистами проекта, обратная связь с участниками и индивидуальные консультации на основе сданных отчетов; формирование общего отчета проекта и его рассылка всем участникам; формирование первых кейсов проекта — страновых, региональных и возрастных). Планирование деятельности на 3-й период проекта и подготовка ко II Международной ярмарке инноваций.

Анализ вопросов педагогов — участников проекта показал: 1) стремление педагогов к более независимой самореализации в образовательном пространстве (негативизации взаимоотношений

с контролирующими родителями и управленцами), совмещенное 2) с «зонами роста» по систематизации (не пазловости) процесса образования детей и по высвобождению от «жестко-планового» характера образования (однозначных рамочных указаний, даваемых авторами образовательных ресурсов и не допускающих модификаций с учетом индивидуальных образовательных маршрутов детей). Кроме того, встал вопрос 3) обучения педагогов системной интеграции в образовательный процесс целостных технологий с ресурсным потенциалом (на примере «Сказкотеки»). Оптимальный вариант решения данного вопроса — недельная стажировка педагогов-апробантов в образовательных организациях Эстонии, достигшей высочайшего уровня образовательных результатов именно за счет системной интеграции в образовательный процесс инновационных технологий, трансферированных из Дании, Исландии, Италии, США и Германии, оптимальных результатов в развитии подрастающего поколения при сотрудничестве с родителями и обществом; Эстония в 2017 г. заняла 1-е место по ЕС и 3-е место в мире, по данным Пизы. С педагогами проводилась индивидуальная и групповая работа по раскрытию технологий, лежащих в основе «Сказкотеки», и причин, по которым на книгах и около задач не указаны возрастные рамки их потенциальных пользователей (основная причина — разноразмерность и поликультурность детей в одной возрастной категории, отсутствие «среднестатистического ребенка» в реальном мире).

На 3-ю фазу внедрения организаторы запланировали, исходя из запросов участников и выявленных у них точек роста, темы курса повышения квалификации: «Работа с родителями — погружение» (развивающие беседы как система; (само)консультирование — опорные вопросы педагога в помощь самоориентации родителя; шпаргалки для родителей — выбор тем) и «Специфика внедрения системных инноваций в деятельность образовательной организации. FAQ» (на примере «говорящих стен», «умного пола», уголков эмоций (Эмо-уголков), уголков уюта/покоя, методике Persona Dolls³). Также необходимо повторно обратиться к вопросу неадекватности, но уже на примере не только наблюдения взрослых за деятельностью детей, но и демонстрации детям отношения педагогов и их оценки происходящего (работа с мимикой, тоном голоса) — для выхода на саморефлексию и самооценку детьми ситуации в целом и своего поведения в ней. Отдельного внимания заслуживает в рамках рассмотрения вопросов 3-го этапа **тема педагогической внутрирегиональной миграции**

³ Данная методика была разработана в США в 1950-е годы для знакомства детей с этническими различиями. См. www.uk-persona-dolls. — *Прим. ред.*

и ускоренной интеграции педагога при смене места работы и вида деятельности в новую среду.

Таким образом, по словам самих участников, проектный курс повышения квалификации, основанный на внедрении конкретной инновационной технологии как системы и ее последовательном менторском сопровождении со стороны авторов и экспертов, — оптимальный вариант реализации долгосрочного иммерсионного курса. Он помогает педагогам вне зависимости от их стажа, уровня образования и длительности проживания в данном регионе получить базовые ЗУНы в отношении современных ресурсов в образовании и развить регионально-ориентированные компетенции с учетом индивидуальных потребностей целевой аудитории (см. рис. 11).

Начать участвовать в проектном курсе «Сказкотехки» можно в любое время и с любым уровнем подготовки, так как организаторы и лекторы проекта предложат каждому собранный именно под его потребности образовательный кейс.

Другие курсы:

– **«Игровые технологии и игропедагогика в образовании»** совместно с Пирейским государственным университетом (для получения по результатам прохождения курса объемом в 34 ч. лекций и 38 ч. практики признаваемого международного удостоверения данного университета; обязательное требование для поступления — наличие высшего образования гуманитарного или педагогического профиля; все материалы, консультации и пр. включены в кейс; итоговая работа — с учетом компетенций и направления деятельности каждого участника; время прохождения участником не ограничено; постоянная связь с ментором по курсу онлайн; возможность на втором этапе выбрать направление — игропедагог или игротехнолог/создатель игр с соотв. сертификатом на выходе).

– **«Билингвизм для всех»** совместно с <http://mogu-pisat.ru> (для получения признаваемого в РФ документа по итогам прохождения двух блоков по 12–14 ч. лекций и по 20–24 ч. практики каждый, документ для зарубежных участников выдается немецким образовательным центром ИКаРус (Интеркультурная коммуникация и русский язык) совместно с эстонским ООО «Международный тренинговый центр по профессиональному развитию» (ITC Professional Development OÜ); 1-й блок, начального уровня, разработан для низкого порога входа: родители, начинающие педагоги, педагоги без опыта работы с билингвами, 2-й блок — для продвинутых слушателей, имеющих специальное образование педагога, филолога, психолога или логопеда и опыт работы с би- и полилингвами. Время про-

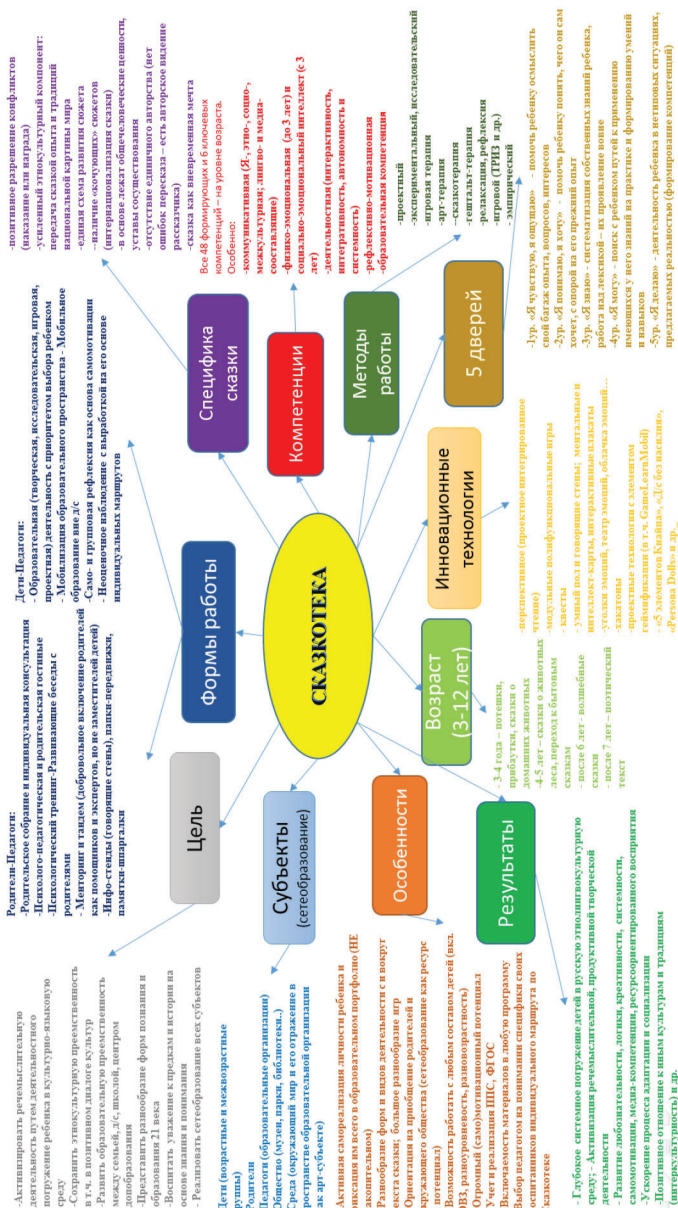


Рис. 11. Образец итоговой работы по курсу 2-го года. НУ: коллективная интеллект-карта «Сказкотерапия глазами педагогов-практиков» (Воронежская обл., ДОО)

хождения участником не ограничено; постоянная связь с ментором по курсу онлайн).

– **«Креативатор» и «Компетентностное портфолио» для всех** совместно с ITC Professional Development, сертификат признаваем в ЕС и СНГ; системная «прокачка» всех уровней мышления от кумулятивного до дизайнерского, получение опыта противодействия внешнему манипулированию в быту и на работе, опыт эффективной саморефлексии с выходом на развитие самомотивации и реализацию своих зон экспертизы в жизни и работе, профориентация и переориентация; в раздатке (кейс) — все электронные версии необходимых материалов; ведут курс разработчики и эксперты по внедрению инновационных технологий: психолог, игропедагог, тренер-координатор; содержание курса состоит из 3х-уровневых блоков; уровень входа зависит от уровня слушателей; курс можно пройти индивидуально с тренером, без участия тренера на основе предоставленной программы развития и материалов или в группе; темп прохождения зависит от возможностей участников; постоянная связь с ментором по курсу онлайн; объемом от 32 ч. до 154 ч.; итоговый сертификат в формате Европаспорта (Europass: личное портфолио документов, подтверждающих умения и квалификацию, см. о проекте: <https://europass.cedefop.europa.eu/about-europass> — *Прим. ред.*)

– **«Проекты и гранты в образовании (российские и европейские)»** совместно с ITC Professional Development, сертификат признаваем в ЕС и СНГ; трехуровневый курс — от входа 1-го уровня для носителей «бюджетного» мышления до входа 3-го уровня для тех, кто нуждается в систематизации своих представлений и опыта проектной деятельности, обретенного на практике; определение уровня — на основе теста и собеседования; от 32 до 74 ч. лекций, консультаций и практических задач; на выходе — представление и обсуждение экспертным советом (эксперты — проверяющие грантов ЕС/НАВИБВ, РФ/Президентские гранты и победители грантовых конкурсов «Русского мира», Фонда Мира, Общественной палаты РФ и др.) заявки на проект участника курса для его доработки и подачи; в раздатке (кейс) — все электронные версии необходимых материалов; темп прохождения зависит от возможностей участников, полный курс предоставляется в записи; постоянная связь с ментором по курсу онлайн.

– **«Классика, которой... нет»** для родителей/педагогов/учеников 6–18 лет совместно с онлайн-школой «Место» (Австралия), Андреем Усачевым, Татьяной Рик, Игорем Шевчуком, Оксаной Стази и др., издательствами «Трамвай», «Билингва», «Особая книга» (курс

состоит из вариативных блоков, ориентированных на детей определенного возраста и уровня речевого и общего развития, их родителей и педагогов; вход для детей — через тест Комплексного диагностического тестирования, для родителей и педагогов — на основе собеседования; индивидуальное или групповое прохождение с согласуемым темпом и содержанием блоков и курса в целом; практические материалы для дальнейшего самостоятельного использования с комментариями и дополнениями предыдущих пользователей в раздатке (кейсы); формат — беседа на интеркультурном уровне анализа и интерпретации текста, проектное интегрированное прочтение и обсуждение; учет индивидуального целеполагания и различного уровня компетенций в диалоге участников: нет понятия «ошибки»/есть понятие индивидуальной точки зрения; курс онлайн в международных и страновых группах; итоговый сертификат в формате компетентностного портфолио). Также предлагаются блоки вебинаров (мастер-классы, тренинги, практикумы, лекции) с различными партнерами, составленные с учетом заказа целевой аудитории.

Выражаем благодарность за помощь при подготовке данного материала: Елене Хваловой (АНО «Kulturus», Марокко), Анастасии Уорд (ОЦ онлайн-школа «Место», Австралия), Анне Белоусовой-Грейзе (ОЦ Школа русского языка «Ромашка», Австралия), Челябиновой Галине Митрофановне, бизнес-тренеру, преподавателю персонал-технологий в системе корпоративного обучения (НЛМК, Липецк) и др.

Литература:

1. Peters, H. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part I) / H. Peters, E. Koudrjajtseva. — Riga : RetorikaA, 2014. — 96 p. — ISBN 978-9984-865-57-7. — Текст : непосредственный.
2. Koudrjajtseva, E. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part II) : a comprehensive approach to teaching bilingual children language (non-native and another/second native) in the early childhood educational systems (ECES) of the European Union : a framework for an advanced training programme for pre-school teachers and similar structural units in mainstream schools (pupils from the age of 1.5 years to 5 years) / E. Koudrjajtseva, T. Volkova. — Riga : RetorikaA, 2014. — 96 pp. — ISBN 978-9984-865-68-3. — Текст : непосредственный.
3. Кудрявцева, Е.Л. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей-билингвов (в возрасте 1 года — 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом / Е.Л. Кудрявцева, Т.В. Волкова. — Riga : RetorikaA, 2014. — 232 с. — ISBN 978-9984-865-67-6. — Текст : непосредственный.

Ekaterina Kudryavtseva, PhD

The international network laboratory with the distributed participation
«Innovative technologies in the polycultural education»,
The international methodological council on multilingualism and cross-cultural
communication IKaRuS e.V., Gutow, Germany
info@bilingual-online.net

Olga Blochina

Department of pedagogics and psychology GAU KOIRO
Kaliningrad, Russian Federation
kpp@koiro.edu.ru

Elena Esaulova, PhD

GBOU school No. 1593, Moscow, Russian Federation
elena-goleneva@yandex.ru

Yana Korol

ANO In German connects, Hallshtadt, Germany
yana@westner.de

Alfiya Mambetova

MAOU DOD «Center of Additional Education» Lipetsk Region of Russia
agulata@mail.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND HEADS OF RUSSIAN SCHOOLS ABROAD WITH THE SYSTEM OF (SELF-) EDUCATION

The article summarizes the expectations of different target audiences from client-oriented training courses of the new generation: 1) qualified teachers and managers of RSHR in different countries of the world; 2) representatives of the country's education system (for example, Germany, the Czech Republic, Greece and Spain); 3) consumers of educational services (parents and students). The paper presents options for implementing such courses in life-long system education as project-type courses, using the example of international network educational projects.

Keywords: Russian school abroad, design approach, advanced training course, life long self-education, international network cooperation, bilinguals, skazkoteka.

Н.В. Жадько, д. пед. н.
Руководитель магистерской
программы «Бизнес-педагогика»
Школы проектирования и образовательного
предпринимательства Института
права и управления МГПУ
Москва, Россия

ЧТО ТАКОЕ ТЕХНОЛОГИЯ БИЗНЕС-ОБУЧЕНИЯ И КАК ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАТЬ В РАЗРАБОТКЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ?

В статье подробно рассматриваются структура и возможности двухэтапной модели обучения разработчиков современного содержания образования и подготовки специалистов в сфере педагогики.

Ключевые слова: технологии обучения, технологии бизнес-обучения, модель технологии обучения, содержание обучения, мотивация к обучению, проектирование содержания обучения, компетенция, концепция и программа обучения, взаимодействие преподавателя с обучающимися.

Магистратура «Бизнес-педагогика» по специальности 44.04.01 «Педагогическое образование» была задумана и открыта в МГПУ в 2013 г. как программа обучения педагогическим технологиям для решения бизнес- или организационных задач для бизнес-тренеров, консультантов, служб персонала, специалистов курсов повышения квалификации — для всех, кто учит взрослых.

Название магистратуры было воспринято в отрасли образования неоднозначно и поначалу вызывало много толкований и интерпретаций: большинству участников и потенциальных абитуриентов казалось, что в программе будут учить бизнесу в школьном образовании. Однако постепенно стало понятно, что бизнес-педагогика не про образование как про бизнес, а про то, как и чему учить в бизнесе, для решения организационных и бизнес-задач. Иными словами, чему и как учить педагогов не только традиционной педагогической отрасли, но шире — педагогической сферы, где обучение происходит на рабочих местах, на корпоративных и открытых тренингах, семинарах, воркшопах. В декабре 2018 г. состоялся шестой выпуск, и сегодня стало возможным говорить о первых результатах, возможностях и ограничениях содержания программы.

На сегодняшний день магистерская программа «Бизнес-педагогика» МГПУ, несмотря на различные попытки представить аналогичные технологические решения как содержание обучения в краткосрочных и вузовских программах в России, по-прежнему остается единственной площадкой технологической подготовки бизнес-тренеров и педагогов. Основная причина сложившегося интеллектуального лидерства заключается в том, что в нашем случае содержанием является *тренинг для тренеров*, или *обучение технологии обучения*.

В этой статье мы рассмотрим технологические решения, лежащие в основе обучения взрослых специалистов в магистерской программе «Бизнес-педагогика».

Всеобщий интерес представителей педагогической отрасли к технологиям образования, или педагогическим технологиям, или технологиям обучения, не случаен. До недавнего времени считалось, что педагогика требует знания предмета, таланта учителя и любви к детям или, в случае обучения взрослых, к своей работе.

В современных условиях, когда любое знание быстро устаревает, а доступ к разнообразной, часто противоречивой информации, происходит в любом месте, где есть доступ в интернет, за считанные секунды, вопросы о содержании обучения и предсказуемости результатов обучения являются приоритетными. Ожидание предсказуемости результатов обучения сегодня тесно связано с представлениями о технологии и технологичности учебных процессов.

Именно поэтому в образовательной сфере, в области обучения и детей, и взрослых, большой интерес и надежды специалистов вызывают различные методики, подходы, технологии: «перевернутые», игровые, ролевые, открытые, кейс-методы, индивидуализированные, фасилитационные, компьютерные, дистанционные. Причем специалистов в области бизнес-тренинга часто интересуют как самостоятельные подходы, так и их сочетание, или ассортимент методов/технологий обучения. Возникает иллюзия, что, чем большим количеством методов обучения владеет тренер или педагог, тем лучше будут результаты обучения.

Отметим, что методологическая всеядность в первую очередь говорит о том, что выбранные в качестве инструментов методы обучения, к сожалению, не делают его результаты предсказуемыми, но надежда получить результаты за счет количества усилий и попыток все-таки осталась. Анализ каждого из указанных подходов остается за рамками нашей статьи, но ответ на вопрос, почему так происходит, представляется важным. Дело в том, что, несмотря на изобилие и разнообразие «технологических» предложений на рынке образо-

вательных услуг во всем мире, о технологическом прорыве в сфере образования говорить пока рано. На наш взгляд, основная причина заключается в том, что большинство технологий, представленных на рынке, являются подходами, часто экспериментальными, или методами, инструментами, которые решают определенные задачи. Так, например, «дистанционные технологии» являются инструментом обеспечения часто различных задач: удаленного доступа к информации или продвижения аудиторных учебных курсов. Фасилитационные технологии решают задачу вовлечения участников в процесс принятия решений, а к обучению имеют опосредованное отношение.

Принципиальное отличие методов от технологий заключается в том, что методы являются производными от задач компонентами технологий. В то время как технологии обеспечивают целостную алгоритмическую последовательность действий, приводящих к ожидаемым результатам. Технологический компонент сводится к технологии в целом. На практике это только увеличивает количество потраченных усилий, делает результаты менее предсказуемыми, но обычно все это дает широкий простор для постоянного поиска решений, который в бизнес-обучении часто принимают за творчество и импровизацию.

На самом деле технология обучения — это последовательность действий учителя, приводящая к предсказуемым или ожидаемым результатам ученика. При этом важны не только сами компоненты технологии/действия, но также соблюдение их последовательности. Отметим также, что любая технология обучения базируется на идее и несет в себе в свернутом виде идеологическую составляющую.

Идей, лежащих в основе технологии обучения в магистерской программе «Бизнес-педагогика», две. Первая идея заключается в том, что, если учить деятельности, это снимет традиционное для любого обучения противоречие между теорией и практикой. В деятельностном подходе основным содержанием обучения будет практическая деятельность. В качестве единицы содержания деятельности в бизнес-тренинге мы рассматриваем компетенцию или мягкий навык (soft skill). Компетенциями как содержанием обучения могут стать мягкие навыки принятия решений или коммуникации.

Вторая идея заключается в *проектировании деятельности* как содержания обучения. Иными словами — все, что будет происходить во время аудиторных/дистанционных занятий с участниками/учениками, не является неожиданностью, т. к. во многом определено на стадии проектирования содержания обучения, в том числе таких, казалось бы,

трудноуловимых и труднопроектируемых аспектов, как воздействие мотивации и реакции учеников, взаимодействия тренера с учениками, взаимодействия участников друг с другом на результаты обучения.

Поэтому технология обучения состоит из двух взаимосвязанных этапов:

- 1) проектирования концепции и программы обучения и
- 2) проведения аудиторных занятий. Причем разработанные концепция и программа определяют не только структуру содержания обучения, но также характер и процессы взаимодействия учителя и учеников (тренера и участников).

Рассмотрим кратко поэтапную последовательность технологических решений, применяемых в процессах обучения в магистерской программе «Бизнес-педагогика».

Первый этап — этап проектирования а) концепции и б) программы тренинга. На стадии проектирования концепции (а) технологическая цепочка представлена следующей последовательностью действий:

- 1) анализом/диагностикой потребностей/проблем/дефицитов целевой аудитории обучения (ответ на вопрос: Кого учить? Кроме того, цель обеспечивает целостность как каждого аудиторного занятия, так и всей учебной программы, **В каких компетенциях целевая группа испытывает дефицит?**);

- 2) постановкой цели обучения (ответ на вопрос: **Зачем учить?**);

- 3) определением задач/результатов обучения (ответ на вопрос: **Чему учить? / Каким компетенциям учить?**);

- 4) подбором оптимальных методов/инструментов обучения под определенные на предыдущем этапе задачи и ресурсные возможности организаторов обучения (ответ на вопрос: **Как учить?**).

На стадии проектирования программы (б) определенные ранее задачи и методы обучения мы соотносим с временными ограничениями как участников, так и организаторов. Практика показала, что на освоение одного мягкого навыка/компетенции/soft skill требуется от двух до трех астрономических часов аудиторных занятий в бизнес-тренинге. Формирование каждой компетенции происходит в следующей технологической последовательности:

- 1) лекция/презентация/видео-презентация (выставление границ содержания и правил работы);

- 2) задание для мини-групповой работы (освоение деятельности по заданным алгоритмам);

- 3) презентация работы групп (демонстрация освоения деятельности по заданным алгоритмам);

- 4) анализ тренером/преподавателем результатов работы групп (корректировки и уточнения, ответы на вопросы).

В зависимости от спроектированного количества компетенций и временных возможностей организаторов и участников процесса обучения такая последовательность в освоении каждого конкретного мягкого навыка/компетенции может повторяться, развивая и усиливая учебные результаты.

Однако на следующем, втором технологическом этапе происходит взаимодействие со взрослыми участниками и может показаться, что стройная конструкция спроектированных концепции и программы может стать уязвимой перед вопросами, ответами, требованиями, взаимодействием участников друг с другом и с тренером.

Отметим, что трудностям мотивации к обучению, интерактивного взаимодействия тренера и участников процесса обучения, или «групповой динамике», посвящено много публикаций, для тренеров проводятся популярные мастер-классы и семинары.

Действительно, если разрабатывать программу обучения не в компетентностной проектной технологии, а в привычной логике «максимально полного раскрытия темы», то любое интерактивное включение участников в традиционное тематическое ведение аудиторных занятий тренером или преподавателем сопряжено с опасностью отставания от плана и нарушения структуры занятий, падением внимания и интереса к происходящему в учебной аудитории. Поэтому часто многие бизнес-тренеры «усиливают» свою аудиторную работу игровыми заданиями в общей и малых группах.

Но несмотря на то что это позволяет удерживать внимание и интерес группы к происходящему в аудитории, учебная результативность в этом случае неявно выражена: результаты обучения носят эмоциональный и оценочный характер со стороны участников («понравилось», «не понравилось», «было интересно», «увлекательно», «мы многому научились друг у друга»). Развлечение есть, обучения — нет.

Что и как можно сделать для обеспечения вовлеченности и увлеченности участников учебного процесса? Рассмотрим стадии второго, аудиторного или интерактивного, этапа технологии обучения.

Напомним, что второй этап — это организация и проведение взаимодействия с учениками. Здесь две последовательные стадии (или задачи) работы тренера: 1) вовлечь и 2) «удержать» группу участников. Могут ли они стать технологичными или все дело в харизме, мастерстве тренера/учителя, в его любви к людям? (От учителя требуют любви к детям и опасаются любой технологичности как «казенщины», «зарегулирования».)

На наш взгляд, все дело в том, что спроектированные на первом этапе концепция и программа дают любому тренеру сильную струк-

туру и опору на самостоятельно выставленные приоритеты и границы содержания обучения. Выставленные границы обеспечивают удержание концентрации на решении учебных задач, дают тренеру уверенность в работе, а значит — возможность быть экспертом, импровизировать, вовлекать, увлекаться самому и увлекать других. Противоречия между технологичностью обучения и возможностью проявлять свой интерес к людям и стимулировать интерес учеников к решению учебных задач на самом деле нет.

Напротив, неуверенность тренера в собственной технологии работы приводит к хаотичному вбрасыванию в топку интерактивного обучения различных мотивационных, имитационных, игровых, провокационно-геймифицированных инструментов и упражнений, и все это только для того, чтобы обеспечить активность учебной группы. На деле — создать лишь иллюзию интереса к содержанию обучения и спровоцировать бесконечные разговоры об «ужасных» участниках и выгорании бизнес-тренера.

Отметим, что вовлеченность участников всегда обеспечивается присутствием тренера в поле профессиональной содержательной и педагогической экспертизы. Умение присутствовать, или, как иногда говорят, «быть здесь и сейчас» с участниками, отлично считывается ими с речи и тела тренера. Присутствие базируется на трех основных компетенциях тренера:

1) имидже (включающем и его речь, и невербалику, статичное положение тела или активное перемещение в аудитории, любые выходы в коммуникативное поле до тренинга, включая социальные сети);

2) демонстрации собственной мотивации к работе с группой, которая проявляется в настойчивом следовании приоритетам и заявленной цели;

3) темпераменте, который проявляется в реакции на чужие идеи, непонимание или несогласие участников, отказ от выполнения упражнений. Вовлеченность участников, как правило, формируется в первые 15–20 минут аудиторного занятия. Если тренер мало осознает свои личные возможности и ресурсы присутствия («быть здесь и сейчас с участниками»), дальнейшие усилия по работе с группой будут осложнены трудностями понимания, внимания. И конечно, мобильными телефонами.

Наша практика показывает, что инструментам вовлеченности можно и нужно учить, владение ими играет большую роль в работе со взрослыми учениками, чем так популярная в последнее время тех-

нология публичных выступлений. Причина в том, что, осваивая инструменты присутствия, тренер учится интересоваться участниками, а освоение техники публичных выступлений демонстрирует интерес только к собственной персоне.

Тем не менее, решить задачу вовлечения или увлечения участников (также как и не сделать этого) можно быстро, но достижение учебных целей зависит не только от этой задачи. Основная проблема со взрослыми учениками, о которой редко откровенно говорят сами тренеры, — нежелательная групповая динамика, или отказ от выполнения заданий, демонстративное несогласие с программой, конфликты с тренером или другими участниками. Как правило, причинами этой проблемы называют отсутствие мотивации к обучению у группы или трудный характер заказчика. Но факты говорят об обратном: участники пришли учиться, а заказчик оплатил обучение!

Даже вовлеченность и увлеченность участников, обеспеченные в самом начале занятия, могут сойти на нет при незнании или неумении тренером применять инструменты постоянной технологической ротации (смены) видов деятельности (например, лекция — задание — презентация — анализ), самих заданий, упражнений, ротации участников мини-групп, ротации положения мини-групп и отдельных участников в пространстве (аудитории). Подчеркнем, что любые инструменты ротации как инструменты удержания группы участников в постоянном рабочем увлеченном состоянии должны быть учтены на предыдущем этапе проектирования концепции и программы тренинга, а в процессе проведения аудиторного занятия от тренера требуется мужество и настойчивость им следовать.

Как видим, первый этап проектирования концепции и программы в двухэтапной модели технологии бизнес-обучения является ключевым, поскольку позволяет не только определить границы компетентностного содержания, но также инструменты вовлечения участников и удержания группы в рабочем состоянии от начала до конца аудиторных занятий.

Обучение бизнес-тренеров и преподавателей технологии обучения позволяет обеспечить предсказуемость учебных результатов, управляемость аудиторными занятиями, что может быть востребовано в разработке актуального содержания новых образовательных программ. Двухэтапная модель технологии бизнес-обучения подтверждена многолетней практикой подготовки бизнес-тренеров и может быть применена при подготовке и переподготовке специалистов, осуществляющих различные образовательные программы.

Литература:

1. Жадько, Н.В. Тренинг для тренеров: секреты интенсивного обучения / Н.В. Жадько, М.А. Чуркина. — Москва : Альпина Бизнес Букс, 2015. — 245 с. — Текст : непосредственный.
2. Жадько, Н.В. Технология интенсивного бизнес обучения (тренинга) : учебное пособие / Н.В. Жадько. — Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ун-та, 2012. — 438 с. — Текст : непосредственный.
3. Жадько, Н.В. «Мягкий» навык как единица содержания интенсивного профессионального и бизнес-обучения / Н.В. Жадько. — Текст : непосредственный // Научные исследования в образовании. — 2011. — № 8. — С. 19–22.

N. Zhadko, PhD

Head of the master's program "Business pedagogy"
Of the school of design and educational entrepreneurship
Of the Institute of law and management of MSPU

WHAT IS THE TECHNOLOGY OF BUSINESS TRAINING AND HOW TO USE IT IN THE DEVELOPMENT OF NEW EDUCATIONAL PROGRAMS AND TRAINING OF SPECIALISTS?

The article discusses in detail the structure and possibilities of a two-stage model of training developers of modern content of education and training of specialists in the field of pedagogy.

Keywords: training technologies, business training technologies, training technology model, training content, competence, concept and training program, teacher interaction with students.



Раздел 2

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ БИЛИНГВИЗМА

М. Низник, канд. пед. н.
Координатор Русской программы,
Тель-Авивский университет
Израиль
marinan@tauex.tau.ac.il

В ЧЕМ РАЗНИЦА МЕЖДУ ЭРИТАЖНИКАМИ И БИЛИНГВАМИ, ИЛИ НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕРМИНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ДВУЯЗЫЧИЯ

Билингвизм — относительно новое направление науки о языке, в последние полвека пережившее бурное развитие под влиянием различных общественных изменений. Предлагаемая статья представляет собой попытку собрать основные термины теории билингвизма (русские и английские эквиваленты) и объяснить их значение.

Ключевые слова: билингвизм, семейный язык, языковая аттриция.

История двуязычия уходит корнями в глубокую древность. Не будет преувеличением сказать, что с момента зарождения человеческой цивилизации различные группы людей контактировали друг с другом, а значит, должны были владеть еще одним языком помимо родного. В современном мире с развитием глобализации билингвизм стал почти нормой. Большая часть живущих сегодня людей владеет как минимум двумя языками [Gosjean, 1982].

В научном мире по-прежнему ведутся споры о том, кого можно назвать **билингвом**. Как справедливо замечает канадский психоллингвист Эллен Бялысток [Bialystok, 2001], билингвами называют самых разных людей, владеющих двумя языками. На одном краю этого континуума Леонард Блумфилд [Bloomfield, 1933:56], утверждавший, что «билингвизм — это владение двумя языками на уровне родного», а на другом — Джон Макнамара [Macnamara, 1967], предложивший считать билингвом любого, кто хотя бы в некоторой степени освоил одно из четырех языковых умений (чтение, слушание, письмо и говорение) на любом языке, который не является для него (нее) родным. Однако наиболее распространенным и широко принятым является определение билингва как человека, свободно владеющего двумя языками [Valdés & Figueroa, 1994].

Одним из главных в определении билингвизма является вопрос **когда?**, то есть в какой момент жизни происходит усвоение каждого из языков. Ученые различают **ранний** и **поздний** билингвизм. **Ран-**

ний билингвизм складывается у детей, которые с рождения находятся в двух языковых средах и используют два языка. Эта ситуация оптимальна для формирования двух почти одинаково развитых языковых систем. «Ребенок, постигающий два языка с рождения, обычно не делает ошибок, возникающих по причине влияния другого языка» [De Houwer, 2005].

Поздний билингвизм возникает у ребенка или взрослого, когда тот начинает учить язык после так называемого **критического периода** в освоении языка. Согласно гипотезе критических периодов (critical period hypothesis — СРН), сформулированной У. Пенфилдом и Л. Робертсом [Penfield and Roberts 1959], а восемью годами позже дополненной и расширенной Lenneberg (1967), оптимальное время для усвоения языка — от 2 лет до пубертата. Последующие исследования конкретизировали это утверждение, обнаружив, что различные языковые функции формируются не одновременно, а в различные периоды жизни ребенка, но практически все сходятся в том, что автоматическое усвоение языка заканчивается в подростковом возрасте [Singleton 2007].

Если языковой **инпут** (*input*, воспринимаемый человеком языковой материал, термин предложен американским лингвистом Стивеном Крашеном [Krashen, 1977]) будет сбалансированным, то есть большая степень вероятности, что удастся сформировать **симульный билингвизм**, что означает наличие у ребенка двух более или менее симметрично развитых языковых систем [Patterson, 2002]. Поздний билингвизм, скорее всего, превратится в **последовательный билингвизм**, который возникает в тех случаях, когда вторая языковая система формируется в человеческом мозгу на основе первой. Проблема с симульным билингвизмом заключается в том, что в тот момент, когда ребенок идет в школу, язык, на котором ведется обучение, часто начинает доминировать [Wong-Fillmore, 1991]. Результатом этого становится превращение симульного билингвизма в **билингвизм с одним доминирующим языком** (dominant bilingualism), то есть одна языковая система берет верх над другой [Hamers & Blanc, 1989]. Требуется серьезные усилия со стороны семьи и системы образования, чтобы эту ситуацию предотвратить.

Канадский ученый У. Ламберт, один из пионеров исследования билингвизма, различает **аддитивный — дополняющий** (*additive*) и **субтрактивный — вытесняющий** (*subtractive*) **билингвизм**. Первый тип двуязычия описывает параллельное формирование и функционирование двух языковых систем. Чаще всего аддитивный тип билингвизма формируется в ситуациях, когда оба языка одина-

ково престижны и востребованы в обществе и ребенок (подросток) мотивирован поддерживать и изучать эти языки, используя их регулярно. Второй тип формируется в случаях, когда более престижный и востребованный язык, чаще всего язык большинства, вытесняет семейный язык (язык меньшинства) [Lambert, 1974]. Субстративный билингвизм может со временем превратиться в **рецептивный** (*receptive*), или **пассивный** (*passive*) [Butler, 2013; Hoffmann, 1991]. Эллен Бялысток предложила определение дихотомии продуктивного /рецептивного билингвизма, ставшее классическим. При рецептивном билингвизме человек может только воспринимать текст (в устной и [или] письменной форме), в то время как продуктивный билингвизм предполагает не только понимание, но и свободную речь на двух языках [Bialystok, 2001].

Изучение языка может быть вызвано самыми разными причинами. В связи с этим в последние годы в научной литературе стало принято различать **элитный** (*elite*) и **народный** (*folk*) билингвизм. Термины эти оценочные и в пространных пояснениях не нуждаются. Предложены они классиком социолингвистики Й. Фишманом [Fishman, 1977], впоследствии конкретизированы Valdés & Figueroa [Valdés & Figueroa, 1994] и получили довольно широкое распространение. К элитным билингвам относятся те, кто принял решение изучать язык в результате свободного выбора. Именно поэтому эту языковую группу называют **билингвами по выбору** (*“elective bilinguals”*). Процесс изучения происходит на систематической основе и включает устную и письменную речь. Эти люди, скорее всего, проведут жизнь в стране своего первого (основного) языка, хотя это и необязательно. **Народные билингвы** (или **«билингвы по обстоятельствам»** — *“circumstantial bilinguals”*) говорят на языке, имеющем низкий социальный статус, и вынуждены учить язык большинства, чтобы выжить. Nugent [2013] конкретизирует это понятие, привязывая его к рабочим-эмигрантам, которые учат язык в объеме, необходимом им для заработка и удовлетворения бытовых нужд.

С эмиграцией, достигшей в XX в. невиданных масштабов, связано и появление другого термина, занявшего прочное место в терминологии билингвизма и вызвавшего массу споров и разночтений при переводе его на русский язык, — **heritage language** (*херитажный, эритажный, наследный, наследуемый, второй родной, семейный, домашний*).

Термин появился в Канаде в 1977 г. в связи с принятием Программы по сохранению семейных языков в Онтарио (Ontario Heritage Languages Programs) [Cummins & Danesi, 1990], но в широкое употребление вошел в 90-е г. прошлого века, когда его стали использовать

в США, где он впервые появился в 1996 г. в Стандарте преподавания иностранных языков, нормативном документе, разработанном влиятельной организацией ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages — Американским советом по преподаванию иностранных языков). С тех пор термин используется для характеристики большой и довольно разнородной группы людей. Научная литература по этому вопросу действительно предлагает множество определений, которые сводятся к социолингвистическому (широкому) описанию этого феномена и педагогическому (узкому). Наиболее часто цитируемым стало определение, предложенное Фишманом в 1992 г.: это «язык, к которому данный индивидуум или группа индивидуумов ощущает культурную, этническую или религиозную причастность, но которым не обязательно владеет» [Fishman, 1992]. Преподаватели и методисты предпочитают определение, данное профессором Стэнфордского университета Guadalupe Valdés. Она определяет HLS (heritage language speakers — носителей семейного языка) как «выросших в семьях, где говорили на другом (не английском) языке и владеющих в той или иной степени как английским, так и семейным языком» [Valdés, 2000a, 2000b]. Carreira и Kagan в 2011 г. предложили определение, в основе которого лежит порядок овладения языками. «Носитель семейного языка — это человек, который освоил английский язык в детстве, после того, как овладел основами семейного языка; соприкосновение с семейным языком и использование его было ограничено семьей и домом; у него (нее) относительно хорошо развиты устные речевые умения (слушание и говорение), в то время как навыки чтения и письма ограничены» [Carreira & Kagan, 2011: 40]. Английский язык в двух последних определениях может быть, конечно же, заменен на любой доминантный язык.

Понятие «семейный язык» непосредственно связано с механизмом освоения языка. Современная наука различает **овладение** (*acquisition*) языком и его систематическое изучение (*learning*). Это разграничение предложено Крашеном в 1981 г. [Krashen, 1981]. Под **овладением языком** Крашен понимает бессознательный процесс, который происходит естественным образом в обычной обстановке, в то время как изучение языка — это осмысленный процесс, который происходит в школе и в любой другой учебной среде. Часть современных методистов находит это деление излишне упрощенным, считая, что существуют и пограничные ситуации, но наличие последних не отменяет легитимности самого разграничения. В случае семейного языка речь, как правило, идет именно об овладении языком, то есть его бессознательном усвоении, причем использование языка чаще всего ограничено семейной/бытовой сферой.

Еще одно понятие, тесно связанное с эмиграцией, хотя и не только, — это понятие языковой **аттриции** (*language attrition*), то есть языковой эрозии, утраты языка и разрушения языковой системы. Этот термин чаще всего описывает процессы, происходящие с отдельными людьми, но иногда его используют и для описания утраты языка целыми языковыми сообществами. Моника Шмидт, автор многих научных работ, посвященных аттриции, отмечает, что данный термин может относиться как к процессу, так и к результату и означает не вызванное патологическими причинами разрушение системы родного языка, которым человек ранее овладел [Schmid, 2008]. Аттриция связана не с заболеваниями и возрастными изменениями, а с изменением языкового поведения, вызванным чаще всего эмиграцией.

Аттриция подразумевает наличие у человека определенного уровня языковой компетенции. Ей особенно подвержены подростки, у которых языковая система сформировалась, но не стабилизировалась. Взрослые тоже подвержены аттриции, но в значительно меньшей степени. Вместе с тем, в случаях, когда у ребенка/подростка языковая система сформировалась не полностью, правильнее говорить не об аттриции, а о **неполном усвоении языка** (*incomplete acquisition*) [Montrul, 2008].

Несмотря на то что теория билингвизма — относительно новое направление в науке, нет сомнения, что уже сложился терминологический аппарат, принятый в большинстве стран, помогающий унифицированно описывать исследуемые явления и процессы и обеспечивающий успешное международное научное сотрудничество в этой области.

Литература

1. Bialystok, E. Bilingualism in development: language, literacy, and cognition / E. Bialystok. — Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2001. — Текст : непосредственный.
2. Bloomfield, L. Language / L. Bloomfield. — New York : Holt, 1933. — Текст : непосредственный.
3. Butler, Y.G. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition / Y.G. Butler. — Текст : непосредственный // The Handbook of Bilingualism and Multilingualism / T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Ed.). — Second Edition. — UK : Blackwell Publishing, 2013. — Pp. 109–136.
4. Carreira, M. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development / M. Carreira, O. Kagan. — Текст : непосредственный // Foreign Language Annals. — 2011. — Vol. 44. — No 1. — Pp. 40–64.

5. Cummins, J. Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources / J. Cummins, M. Danesi. — Toronto : Our Schools/ Ourselves Education Foundation, 1990. — Текст : непосредственный.
6. De Houwer, A. Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis / A. De Houwer. — Текст : непосредственный // The handbook of bilingualism / J. Kroll & A. De Groot (Eds.). — Oxford, UK : Oxford University Press, 2005. — Pp. 30–48.
7. Hamers, J. Bilinguality and bilingualism / J. Hamers, M. Blanc. — Cambridge : Cambridge University Press, 1989. — Текст : непосредственный.
8. Hoffmann, C. An Introduction to Bilingualism / C. Hoffmann. — London : Longman, 1991. — Текст : непосредственный.
9. Fishman, J. The social science perspective / J. Fishman. — Текст : непосредственный // Bilingual Education: Current Perspectives. — Arlington, VA : Center for Applied Linguistics, 1977. — Vol. 1 : Social Science. — Pp. 1–40.
10. Fishman, J. Conference summary / J. Fishman. — Текст : непосредственный // Maintenance and Loss of Minority Languages / in eds. W. Fase, K. Jaspaert and S. Kroon. — Amsterdam : John Benjamin Publishing, 1992. — Pp. 39–403.
11. Grosjean, F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism / F. Grosjean. — Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1982. — Текст : непосредственный.
12. Krashen, S.D. Second Language. Acquisition and Second Language. Learning / S.D. Krashen. — Oxford : Pergamon Press, 1981. — Текст : непосредственный.
13. Lenneberg, E.H. Biological foundations of language / E.H. Lenneberg. — New York : Wiley, 1967. — Текст : непосредственный.
14. Montrul, S. Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor / S. Montrul. — Amsterdam : John Benjamins, 2008. — Текст : непосредственный.
15. Penfield, W. Speech and brain mechanisms / W. Penfield, L. Roberts. — Princeton : Princeton University Press, 1959. — Текст : непосредственный.
16. Singleton, D. The critical period hypothesis: Some problems / D. Singleton. — Text : unmediated // Interlingüística. — 2007. — Vol. 17. — Pp. 48–56.
17. Schmid, M.S. Defining language attrition / M.S. Schmid. — Текст : электронный // Babylonia. — 2008. — Vol. 2, issue 8. — Pp. 9–12. — URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-2/schmid_01.pdf (дата обращения: 04.02.2020).
18. Patterson, J.L. Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers / J.L. Patterson. — Текст : непосредственный // Applied Psycholinguistics. — 2002. — Vol. 23. — Pp. 493–508.
19. Hamers, J.F. Bilinguality and Bilingualism / J.F. Hamers & M.H.A. Blanc. — Cambridge : Cambridge University Press, 1989. — Текст : непосредственный.

20. Lambert, W.E. Culture and Language as Factors in Learning and Education. Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics and Language / W.E. Lambert. — Bellingham : Western Washington State University, 1974. — Pp. 91–122. — Текст : непосредственный.
21. Macnamara, J. The bilingual's linguistic performance / J. Macnamara. — Текст : непосредственный // Journal of Social Issues. — 1967. — Vol. 23. — Pp. 58–77.
22. Nugent, Pam M.S. Folk Bilingualism / Pam M.S. Nugent. — Текст : электронный // PsychologyDictionary.org. — 2013. — May 11. — URL: <https://psychologydictionary.org/folk-bilingualism/> (дата обращения: 30.11.2017).
23. Valdés, G. Second language learning. Bilingualism and testing : a special case of bias / G. Valdés, R.A. Figueroa. — Westport, CT, US : Ablex Publishing, 1994. — Текст : непосредственный.
24. Valdés, G. Introduction / G. Valdés. In Spanish for native speakers. — Текст : непосредственный // AATSP professional development series handbook for teachers K-16. — Vol. 1. — New York : Harcourt College, 2000. — Pp. 1–20.
25. Valdés, G. Teaching heritage languages : an introduction for Slavic language-teaching professionals / G. Valdés. — Текст : непосредственный // The learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century / O. Kagan & B. Rifkin (Eds.). — Bloomington, IN : Slavica, 2000. — Pp. 375–403.
26. Wong-Fillmore, L. When Learning a Second Language Means Losing the First / L. Wong-Fillmore. — Текст : непосредственный // Early Childhood Research Quarterly. — 1991. — Vol. 6. — Pp. 323–346.

M. Niznik, Ph. D.

Coordinator of the Russian program
at tel Aviv University,
Israel

WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN HERITAGE-SPEAKERS AND BILINGUALS, OR SOME TOPICAL ISSUES IN THE TERMINOLOGY OF THE MODERN THEORY OF BILINGUALISM

Bilingualism is a relatively new area of language science that has recently experienced rapid development under the influence of various social changes. The proposed article is an attempt to collect the basic terms of the theory of bilingualism (Russian and English equivalents) and explain their meaning

Keywords: bilingualism, family language, language attrition.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РОДНОЙ, НЕРОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ТЕРМИНОВ

Термины «русский язык как родной», «русский язык как неродной» и «русский язык как иностранный» часто употребляются в работах современных методистов, при этом понимаются не всегда однозначно. Одну и ту же образовательную ситуацию, например, обучение детей соотечественников, проживающих за рубежом, одни ученые связывают с обучением родному языку, другие с обучением иностранному языку, третьи говорят об особом варианте обучения русскому языку — обучении билингвов. В последние годы появились предложения использовать новые термины «русский язык как семейный» или «русский язык как второй родной» или как «другой родной язык». В статье анализируются наиболее распространенные в русскоязычной литературе термины.

Ключевые слова: русский язык как родной, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, терминология, история лингводидактики.

Термин «русский язык как иностранный»

Словосочетание «русский язык как иностранный» в научной литературе появляется в 1930-е гг. [Липец 1935], однако в те годы оно не было ни устойчивым, ни распространенным, ни обладающим статусом научного термина. Его появление, несомненно, было связано с необходимостью подчеркнуть, что речь идет о русском языке, который преподается и изучается не как родной, а именно как иностранный язык (английский, французский, немецкий), то есть по особой методике. В научно-методических трудах в XIX и первой половине XX в. чаще использовалось словосочетание «русский язык для иностранцев» (см., например, [Николич 1843, 1848]).

Словосочетание «русский язык как иностранный» становится употребительным в конце 1960-х гг. после публикации статьи А.Н. Щукина «Преподавание русского языка как иностранного» [Щукин 1967] и особенно после выхода в свет монографии А.А. Леонтьева «Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки» [Леонтьев 1970]. Несмотря на то, что оно воспринималось как искусственное образование, калька с других языков (English as a foreign language, Deutsch als Fremdsprache,

italiano come lingua straniera, français comme langue étrangère), в 1970-е гг. оно приобретало статус научного термина и вытеснило термин «русский язык для иностранцев».

Содержание термина «Русский язык как иностранный» четко определено — оно относит нас к обучению русскому языку граждан зарубежных стран. При этом его использование имеет смысл только в российской научной литературе. За рубежом, как правило, используется термин «русский язык» — и без уточнений всем ясно, что речь идет об иностранном языке.

В современной науке термин «русский язык как иностранный» не обозначает какую-либо единую методическую сущность. Хотя и понятно, что в данном случае речь идет об обучении граждан зарубежных стран, все специалисты в области методики прекрасно осознают, что русский язык как иностранный изучается вне языковой среды и в языковой среде (англизированные аналоги — English as a foreign language и English as a second language), и методики обучения в этих разных условиях различны. Различаются методики обучения иностранцев в детском саду, школе, вузе и на языковых курсах, методики обучения славян и неславян (например, в Сербии выходит научный журнал Общества славистов «Русский язык как инославянский» и развивается соответствующее научное направление), методики обучения в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Очевиден вывод, что единой методики обучения русскому языку как иностранному нет и в принципе быть не может. Создание методических и учебных пособий по русскому языку как иностранному без указания на адресат и условия обучения во многих случаях бессмысленно.

Термин «русский язык как неродной»

Словосочетание «русский язык как неродной» встречается уже в 1930-е гг. Так, в 1935 г. И.М. Вульфius (Пулькина) в одной из своих статей писала, что в советской средней школе учатся дети иностранных специалистов и им русский язык преподается как неродной [Вульфius 1935: 88]. Оно приобрело статус научного термина только в 1990-е гг. применительно к преподаванию русского языка нерусским гражданам России.

До 1917 г. в документах Министерства народного просвещения, в методической и учебной литературе в этом значении использовались словосочетания «русский язык для инородцев» и «русский язык в инородческих училищах» [Петяев 1906; Каминский 1916]. После 1917 г. в государственных документах, методических и учебных пособиях использовались словосочетания «русский язык для нацмен

(национальных меньшинств)» и «русский язык в школах нацмен» [Русский язык 1928; Михеев 1929], «русский язык для нерусских» и «русский язык в нерусских школах» [Данилов 1928; Солонино, Чехов 1929; Чистяков 1941], а также и термин «русский язык в национальной школе» [Миртов 1926; Филиппов 1967], который постепенно вытеснил все другие термины.

Термин «русский язык как неродной» в научной литературе получает распространение после выхода книги Г.И. Володиной «Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного» [Володина 1989]. В данном случае он понимался широко, включая в себя не только русский язык в национальной школе, но и русский язык как иностранный. В дальнейшем же чаще всего он применялся к обучению русскому языку в тех школах, где часть учебных предметов преподается на родном языке учащихся, то есть заменил прежний термин «русский язык в национальной школе».

Термин «русский язык как неродной» также не обозначает какого-либо конкретного варианта обучения. Во-первых, следует иметь в виду, что преподавание русского языка в национальных регионах России происходит по-разному, главным образом, в зависимости от наличия / отсутствия общения на русском языке в той местности, где расположена школа.

Во-вторых, русским языком как неродным иногда называют тот русский язык, который преподают в школах ближнего зарубежья — в странах СНГ. Так, изданное в Армении пособие по методике преподавания русского языка нерусским учащимся, прежде всего в армянской аудитории (с учетом особенностей армянского языка), называется «Методика преподавания русского языка как неродного» [Есаджян 2008], хотя в данном случае было бы более логичным говорить о русском языке как иностранном.

Равным образом, преподавание русского языка в российских вузах студентам из Средней Азии и Закавказья часто называют преподаванием русского языка как неродного, так как оно обычно осуществляется не с нулевого уровня, и в поэтому существенно отличается от преподавания русского языка студентам из Китая, Кореи, Индии, других стран дальнего зарубежья. По нашему мнению, более логичным здесь также было бы говорить об особом варианте преподавания русского языка как иностранного.

Наконец, некоторые исследователи называют русским языком как неродным тот язык, которым овладевают трудовые мигранты: «Номинация русский язык как неродной употребляется на российской почве в составе терминологической триады: русский как родной, рус-

ский как неродной (для живущих в России инородцев — мигрантов), русский язык как иностранный (для иностранцев, живущих за пределами России)» [Лысакова 2015: 7].

Однако, если иметь в виду, что трудовые мигранты в большинстве своем являются иностранцами, выходцами из Средней Азии и Закавказья, то их обучение в России — это не что иное как один из вариантов обучения русскому языку как иностранному. То же самое относится и к их детям, если они обучаются русскому языку в специально созданных для них подготовительных классах, на факультативных занятиях или языковых курсах. Если же дети трудовых мигрантов обучаются в российских школах, в классах, где кроме них занимаются и русские дети, то ситуация коренным образом меняется — здесь должна использоваться особая методика работы в полиэтническом классе, в основе которой лежит методика преподавания русского языка как родного, но при этом учитывается специфика овладения русским языком нерусскими учащимися [Авлова 2014].

Термин «русский язык как родной»

Словосочетание «русский язык как родной» впервые также употребляется в 1930-е гг. [Липец 1935: 12], но при этом он используется намного реже, чем два предыдущих термина.

Термин «русский язык как родной» должен был бы применяться, прежде всего, к преподаванию русского языка в русских школах, однако в научной литературе по методике преподавания русского языка в русской школе мы его не встречаем. Существует давняя традиция использовать термины «методика преподавания русского языка» или просто «методика русского языка» по отношению именно к обучению русскому (родному) языку. Тем не менее, в последние годы возникает необходимость в употреблении термина «русский язык как родной» применительно к потребностям одного из современных контингентов учащихся.

Речь идет о проживающих за рубежом детях из семей соотечественников и из смешанных семей. Впрочем, эта группа неоднородна, так как одни эмигранты ориентированы на ассимиляцию в новой для них лингвокультурной среде, и они преднамеренно изолируют своих детей от русского языка и российской культуры. Другие общаются со своими детьми на русском языке, и эти дети владеют его устной разновидностью. Третьи стремятся к тому, чтобы их дети овладели русским языком в той же степени, что и они сами, и не порывали связей с родной культурой. Именно для последней подгруппы детей соотечественников имеет смысл говорить об обучении русскому языку как родному.

Таким образом, существуют три термина, чаще всего, используемого в научной литературе: «русский язык как иностранный», «русский язык как неродной» и «русский язык как иностранный». Наименее определенным из них и в силу этого наименее удачным является термин «русский язык как неродной». Более удачными, на наш взгляд, были бы термины, строящиеся по модели «русский язык для детей трудовых мигрантов» (с указанием на целевую аудиторию) или по модели «русский язык в национальной школе» (с указанием на условия обучения).

Литература

1. Авлова Т.Б. Специфика преподавания русского языка в полиэтнической среде / Т.Б. Авлова, Н.М. Марусенко, Л.В. Московкин // Динамика языковых и культурных процессов в современной России / Редкол.: К.А. Рогова, Г.М. Васильева, Д.А. Шукина и др. В 4 т. — Т. 3. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2014. — С. 72–77.
2. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, А.В. Голубева. — СПб.: Златоуст, 2015. — 140 с.
3. Володина Г.И. Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного / Г.И. Володина / под ред. В.А. Белошапковой. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 127 с.
4. Вульфийс И.М. К вопросу методики преподавания видов русского глагола / И.М. Вульфийс // Иностраный язык в средней школе. — 1935. — Вып. 3. — С. 28–35.
5. Данилов Г.К. Основные вопросы в обучении взрослых нерусских русскому языку / Г.К. Данилов // Вопросы преподавания русского языка в нацшколе взрослых. — Вып. 2. — М.: Б.и., 1928. — С. 5–20.
6. Есаджания Б.М. (ред.) Методика преподавания русского языка как неродного / Б.М.Есаджания, Л.Г. Баласания, Э.А. Баятян, Г.Г. Шахкмян. — Ереван: Филин, 2008. — 496 с.
7. Каминский Г.П. О преподавании русского языка в инородческих училищах / Г.П. Каминский. — Казань: Центр. типогр., 1916. — 16 с.
8. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки / А.А. Леонтьев. — М.: Изд-во МГУ, 1970. — 88 с.
9. Липец А. Преподавание русского языка как иностранного / А. Липец // Иностраный язык в средней школе. — 1935. — Вып. 2. — С. 12–21.
10. Лысакова И.П. (ред.) Основы методики обучения русскому языку как неродному / И.П. Лысакова, Т.Ю. Уша, Г.М. Васильева и др. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. — 163 с.
11. Миртов А.В. Русский язык в национальных школах СССР. Методика преподавания / А.В. Миртов. — Ростов: «Севкавказ», 1926. — 38 с.

12. Михеев И.С. Методика русской грамматики. Руководство для преподавателей в школах нацмен / И.С. Михеев / Под ред. проф. Н.И. Ашмарина. — Казань: Маробиздат, Татполиграф, 1929. — 200 с.
13. Николич И.М. Опыт пояснения видов глагола / И.М. Николич. — Dorpat: Gedruckt bei I.C. Schünmann's Wittwe, 1843. — 18 с.
14. Николич И.М. Нечто о современных требованиях касательно составления хрестоматий по части русского языка для училищ Остзейского края / И.М. Николич. — Митава: тип. И.Ф. Штеффенгагена и сына, 1848. — 48 с.
15. Петяев И.М. Методические указания по преподаванию русского языка в инородческих и русских начальных училищах / И.М. Петяев. — Казань: Типо-лит. И.С. Перова, 1906. — 159 с.
16. Русский язык в школах национальных меньшинств РСФСР / Сб. под ред. С.М. Биргер и проф. Н.В. Чехова. — М.: Наркомпрос РСФСР — Гос. Изд-во, 1928. — 208 с.
17. Солонино М.А. Обучение русскому языку нерусских / М.А. Солонино, Н.В. Чехов. — М.: ВЧКЛВ-Главполитпросвет и Центриздат, 1929. — 80 с.
18. Филиппов С. Развитие советской методики русского языка в национальной школе / С. Филиппов // Русский язык в национальной школе. — 1967. — № 5. — С. 45–54.
19. Чистяков В.М. Основы методики русского языка в нерусских школах / В.М. Чистяков. — М.: Учпедгиз, 1941. — 432 с.
20. Щукин А.Н. Преподавание русского языка как иностранного / А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. — 1967. — № 3. — С. 119–123.

L. V. Moskovkin, PhD, Professor
Saint Petersburg state University, Russia

RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE: THE HISTORY OF FORMATION AND MODERN USE OF TERMS

Russian Russian Russian as a native language, Russian as a non-native language, and Russian as a foreign language are often used in the works of modern methodologists, but they are not always understood unambiguously. Some scholars associate the same educational situation, for example, with teaching children of compatriots living abroad, with teaching their native language, others with teaching a foreign language, and others speak of a special variant of teaching Russian — teaching bi — linguists. In recent years there have been proposals to use the new terms "Russian language as a family" or "Russian as the second native language" or "another mother tongue". The article analyzes the most common terms.

Keywords: Russian as a native language, Russian as a non-native language, Russian as a foreign language, terminology, history of linguodidactics.

Е.Ю. Протасова,
д. пед. н., доцент, профессор-адъюнкт
Координатор Русской программы,
Хельсинкский университет,
Финляндия
ekaterina.protassova@helsinki.fi

ДВА ЯЗЫКА — ЭТО БОЛЬШЕ И ИНАЧЕ, ЧЕМ ОДИН

Статья является обзором наиболее актуальных в сфере детского двуязычия тем. Она показывает значение обильного инпута, интерактивного содержательного общения и чтения на каждом из языков для достижения максимально сбалансированного двуязычия. Рассказывается о роли семьи, образовательного учреждения и общества в процессе формирования билингвизма.

Ключевые слова: специфика двуязычного развития, семейная языковая политика, билингвальное образование.

Двуязычие и многоязычие у детей стало новой реальностью наших дней. Этим уже не удивишь русскоговорящих, живущих за рубежом, но тем, кто проживает в России, способность изъясняться свободно на нескольких языках все еще кажется чем-то необычным. Является ли способность овладеть несколькими языками одновременно универсальной или в ней есть исключения? От каких факторов зависит успешное развитие двуязычия? Сколько языков можно давать ребенку? Что важнее — раннее развитие или поддерживающее школьное обучение? Связаны ли риски отклонений от нормы с внутренними или внешними причинами? В чем специфика именно раннего обучения по сравнению со школьным? Во что стоит вкладывать время и деньги, на чем сосредоточить собственные усилия, а для чего пригласить профессионалов? На какие вопросы дает ответы наука, на какие — собственный опыт, а на какие — практика других людей? Действительно ли многоязычие дает уникальные когнитивные преимущества?

До сих пор встречаются и такие родители, которые считают, что ребенку нужны минимальные организованные занятия и максимальная свобода саморазвития, и такие, которые, наоборот, хотят нагрузить его максимально и занять все время структурированной деятельностью. Довольно часто можно услышать сомнения в том, что ребенку, особенно слабому здоровьем, полезны два языка, а воспитатели нередко рекомендуют поддерживать только один язык и дома, и в образовательном учреждении. В литературе, особенно той, которая встречается в интернете, можно найти аргументы в пользу и той, и другой точки зрения.

Например, сколько бы ни принималось решений о том, что двуязычием (билингвизмом) стоит называть достаточно регулярное использование двух языков в повседневной жизни, все равно часть людей считает билингвами только тех, кто получил доступ к языкам с самого рождения (у кого дома говорили на двух языках), а часть — только тех, кто владеет двумя языками одинаково хорошо и в совершенстве (хотя для большинства это недостижимый и нереальный результат). Проживание в области, где используются два языка, как и двуязычное образование, создает предпосылки для овладения обоими языками (при наличии желания и установки обучающегося), но не гарантирует этого.

Практика существования русскоязычной диаспоры за рубежом подтверждает простую идею: нет единого рецепта успешного билингвизма, есть различия в том, как дети овладевают языками. Нет одного для всех способа обучения новому языку и поддержки первого. Нет одинакового для всех возраста, после которого нельзя было бы освоить новый язык в совершенстве.

Мы наблюдаем примеры, когда, приехав в иную страну в 15 лет, дети не овладевают языком окружения, оставаясь в среде русскоязычных, и такие случаи, когда пятнадцатилетние не только безупречно говорят и пишут на втором (доминантном) языке и английском, но еще и забывают русский. Некоторые почти никогда не путают языки, а другие, переехав после 50 лет жизни в России, очень скоро не могут вспомнить элементарные русские слова.

Большая часть подробных исследований двуязычия касалась отдельных случаев, отдельных детей в короткий промежуток времени их развития либо же целых больших групп без внимания к индивидуальности испытуемых. Различия в семейных условиях воспитания и в характере детей на протяжении всей траектории их становления весьма велики. Внешние условия, включая дошкольные и школьные образовательные учреждения, их программы, обстановку в обществе, организационные порядки и т. п., настолько различны, что их воздействие на итог становления речи к концу каждого рассматриваемого периода весьма велико. Оно может не совпадать с возможностями каждого ребенка и отрицательно сказываться на его успехах. В то же время положительные итоги развития всегда вдохновляют.

Если родители отдают ребенка в двуязычное образовательное учреждение, с тем чтобы его сделали трилингвом (например, в школу с английской программой в Казахстане), то любой результат им кажется недостаточно высоким: обычно, начиная со второй недели пребывания ребенка в такой школе, они ждут, что тот будет говорить на трех языках долго, содержательно и без ошибок. Однако если рус-

скоязычные родители отправляют малыша в детский сад с башкирским языком обучения, то боятся, что ребенок будет не готов к обучению в школе, что ему будет трудно разделять языки, что его развитие задержится. Часто задаваемые родителями вопросы: *Когда вводить следующий язык? Учить писать вместе или по отдельности, в какой последовательности? Если ребенок не произносит каких-то звуков, то нужно отказаться от второго языка? Что делать, если ребенок смешивает языки? Если не может вспомнить слово? Почему развитие первого и второго ребенка в семье происходит по-разному? Не лучше ли говорить в семье на одном языке?*

В известном смысле мозг младенца более восприимчив к языкам, как и ко всему новому вообще, тем более что с речью связаны социализация в мире людей и когнитивное развитие — предпосылки выживания в мире людей. Способ, которым усваиваются языки в раннем возрасте, отличается от того, что происходит позже. Последовательное введение языков имеет свои преимущества, потому что позволяет вначале сосредоточиться на одном языке. Дети, начавшие учить второй язык в дошкольном возрасте, способны освоить его без акцента и на таком же уровне, как родной. Однако в их владении языком будут некоторые тонкие отличия, например, они будут иначе понимать юмор и по-другому относиться к культурным феноменам второго языка.

Научные исследования показывают, что ребенок, слышащий в детстве два языка, выучит оба потому, что социализация (включение в общество) человеческого индивида осуществляется посредством коммуникации. Нельзя стать членом общества и сообщества, не используя общение, а общение производится при помощи языка, в том числе и языка жестов, касаний, улыбок, использования предметов с разными целями, разделения их по виду и функциям и т. п. Осваиваясь в мире, ребенок одновременно сопрягает происходящее с речью, которая его сопровождает. Условные знаки — обозначения — постепенно становятся все более дробными и насыщенными ассоциациями, дополнительными смыслами, для которых в языках есть свои морфологические и лексические показатели. Сочетая их, ребенок играет со знаками языка, при этом выживают только те конструкции, которые вычлениются взрослыми и поддерживаются всем сообществом. Как мы видим, нет никаких препятствий к тому, чтобы происходило усвоение какого угодно количества языковых знаков и частей этих знаков (включая такие способы выражения смыслов, как просодия и интонация), если они нужны для общения. Иными словами, для успешного усвоения речи необходимо, чтобы рядом с ребенком был значимый взрослый, чтобы общение было содержа-

тельным, чтобы мир был разнообразным, чтобы ребенок действовал в нем сообразно своему возрасту и эмоционально положительно. Такому развитию могут помешать врожденные дефекты слуха, зрения, неврологических систем переработки информации и т. п., но в той мере, в какой они сохранены, язык будет усваиваться при достаточном инпуте (поступлении речи).

Вполне возможно, что в какой-то момент ребенок не сможет вспомнить слово из одного языка и заменит его словом другого языка, потому что донести свою мысль ему хочется быстро, а слово так быстро не нашлось. Естественно, что ему захочется поиграть, используя материалы из обоих конструкторов — соединяя слова и элементы слов (соединительные крепления) обоих языков. Играя с игрушками, он может переходить с одного языка на другой, потому что, например, слышал, как машину водит мама и использует слова своего языка, а за садом ухаживает папа и сопровождает работу высказываниями на своем языке. Или ему захочется показать, как любимые родители разговаривают между собой, поэтому мишка и зайчик вдруг заговорят как бы по-английски. Все взрослые в многоязычном обществе переходят с языка на язык, поэтому и ребенку нужно не только учиться каждому языку, но и тому, в какой ситуации который из них используется. Все билингвы в той или иной степени обращаются к различным возможностям своего лексикона, и им важно, с кем, когда и о чем говорить, какой язык выбрать, можно ли шутить на грани двух языков или нужно прибегать к средствам только одного языка. Любой из людей приспосабливает свою речь к тем, с кем он общается, и билингвы не исключение, но только их выбор сложнее, разнообразнее.

Удивительным образом даже младенцы способны различать, кто на каком языке говорит (естественно, имеется в виду не название языка, а его мелодика и устройство) и как называть вещи и действия на языке определенного человека. Подобно тому, как взрослые приобретают опыт определения, что кто-то говорит по-французски, а кто-то по-итальянски, не зная этих языков, так и дети узнают, похожим ли образом говорят два человека, причем чувствительность билингвов к выражению лица, ритму и жестам с возрастом растет, а у монолингвов может сокращаться, если ее не подкреплять. Иными словами, поскольку эти различия принципиально важны для билингвов, они становятся значимыми и способствуют выявлению более тонких нюансов, чем у монолингвов. Так же происходит со многими другими вещами: с набором значений, с культурно окрашенными артефактами, с повседневными привычками и т. п. Ребенок воспринимает как должное то, что происходит с ним, и обобщает явления того мира, в котором живет.

Важно обеспечить ребенку доступ к языку, общаться с ним так, чтобы он видел, как взрослые выговаривают слова, говорить четко и понятно, усложнять свою речь постепенно, снабжать ее множеством повторов, перефразированием, сокращением и удлинением высказываний.

Необходимо как можно подробнее описывать все, что происходит, оречевлять внутренние переживания и внешние события, описывать процессы, объяснять логические связи и закономерности — на каждом из языков ребенка. Хотя сегодня в воспитании меньше внимания уделяется фольклору, а больше импровизации, стоит опираться на приговаривание народных рифмовок и припевок, сопровождать действия с ребенком пестушками и потешками [Волкова, Протасова 2016].

Исследования показывают, что в целом билингвы не отстают от сверстников в развитии, что их совокупный словарный запас больше, чем у монолингвов, но лексикон каждого из двух языков может быть меньше. Чем больше, интересней, содержательнее говорят с ребенком взрослые, тем лучше его успехи на каждом из языков. Что касается возможного уровня владения языками, то его обычно измеряют по произношению и словарю, а также ошибкам в каждом из языков [Никунласси, Протасова 2014]. Взаимодействие с различными носителями языка оказывается более существенным фактором, чем просмотр мультфильмов, часто низкого качества [Byers-Heinlein, Lew-Williams 2013]. При этом взаимное влияние контактирующих языков неизбежно и в фонетике, и в семантике, и в синтаксисе, и в прагматике (ср., например: [Ненонен 2016, Пеетерс-Подгаевская, Дорофеева 2019, Ringblom 2012]).

Сегодня модно говорить о когнитивных преимуществах двуязычных людей. Широко распространившиеся данные о том, в чем именно они выражаются, упрощают картину и преувеличивают достоинства билингвов. Густота кортикальных связей в мозге больше, что позволяет им думать быстрее и обоснованнее, хотя на этапе выбора слова могут возникать затруднения. Очевидно, что знание еще одного языка дает преимущества в трудовой и личной жизни. В социальном плане билингвы чувствительнее к поведению других людей, они наблюдательнее, что прямо следует из их опыта жизни в смешанной по языку и культуре среде. Они в принципе легче справляются с изучением других языков, с мультizaдачностью (в частности, потому что способны быстро переключаться с одного способа выражения мысли на другой и их мозг постоянно активен). Все же просто воспитывать ребенка в среде двух языков недостаточно, чтобы сформировать базу для активного становления личности, и такие особенности воспитания, как игра, чтение и обсуждение прочитанного, музыкальное дви-

жение, пение, слушание музыки, драматизация, дружба со сверстниками, прогулки на природе, занятия с различными материалами и предметами всевозможных фактур и свойств, знакомство с разными взрослыми и их профессиями также очень важны. К счастью, все эти аспекты развития можно успешно сочетать друг с другом.

Не так давно требование всегда говорить на одном и том же языке с ребенком (принцип OPOU, одно лицо — один язык) было подвергнуто сомнению. Поскольку на практике это трудно осуществить, а настоящее чувство вины удручает, некоторые семьи считали, что если не удастся всегда ему следовать, то не стоит и стремиться к воспитанию билингва. Сегодня все больше людей склоняются к гибкому подходу, при котором в основном соблюдается принцип разделения и несмешения языков, но допустимо по ситуации переходить с языка на язык, объяснять лингвистические явления одного языка через другой, играть с языками — словом, вести себя естественно, так, как это свойственно билингвам. Различия в отношении к стране происхождения и предыдущий опыт многоязычия влияют на желание сохранить или не сохранять язык в семьях иммигрантов. В частности, велико значение отношения к культуре, передаваемой через язык, к изучению языков вообще.

Чтобы дети легче понимали, как устроен и используется каждый из языков, рекомендуется закрепить за каждым из взрослых свой язык. Однако вполне может быть так, что обоим языкам можно научиться от одного и того же родителя. Кроме того, есть такие сообщества, где постоянно используется несколько языков для разных нужд, и тогда дети учатся применять каждый из языков в его собственной среде — подобно тому, как поступают взрослые. Соответственно, взрослые должны выбрать, каким будет язык, на котором они будут общаться между собой, и если это будет третий язык, то нужно ли его как-то специально поддерживать, например, учить ему ребенка, объяснять, как читать и писать на этом языке. Позже встает вопрос о том, в школу с каким языком стоит отдать ребенка, каким должно быть процентное соотношение изучаемых языков в разном возрасте. Из наших исследований этого вопроса следует, что решение кроется в специфике законодательной и образовательной систем страны, в которой проживают семьи. В одних случаях государство радуется наличию многоязычных граждан и поддерживает его, в других — настаивает на качественном изучении в первую очередь государственного языка. Соответственно, мнение родителей может варьироваться; 1) каждый из языков ребенка должен быть развит на одном и том же уровне; 2) сначала должен развиваться язык семьи и служить основой дальнейшего развития всех языков; 3) в приоритете язык окружения;

4) либо преимущество отдается английскому как международному языку [Булатова, Протасова 2014, Бурд и др. 2014, Луккари и др. 2012, Солнцева, Протасова 2018].

В семье проводится своя собственная языковая политика, т. е. принимаются решения о том, кто и как говорит с ребенком, как его будут социализировать на разных языках, куда он пойдет учиться и чему. Исследователи сходятся во мнении о том, что именно от семьи в обычном случае зависит то, как сложится языковая палитра ребенка, какой старт будет дан его образованию, что станет приоритетным в его воспитании [Никунласси, Протасова 2018, Curdt-Christiansen, Lanza 2018, Fogle, King 2013, Haque, Le Lièvre 2019, King, Fogle 2013, Schwartz, Verschik 2013, Slavkov 2017]. В семье формируются установки по отношению к использованию языков, что, по крайней мере в начале жизненного пути, определяет поведение ребенка. Родители выступают в роли педагогов, а степень осознания ими своего предназначения может быть различной. Считается, что именно последовательность и настойчивость в осуществлении целей наиболее значимы; не стоит ждать быстрых результатов; временный успех не всегда приводит к тем отдаленным достижениям, о которых мечталось вначале, это бег на длинную дистанцию. И качество, и количество поступающей к ребенку речи на каждом из языков, слушание и взаимодействие с носителями языков, а позже и письменная опора имеют определяющее значение для речи.

Успешно овладеть каким-то минимальным набором слов в раннем детстве недостаточно, на этой основе еще нужно выстроить целую систему языка и насытить ее содержанием. Когда какая-то мама говорит, что смешивает языки, а ее дочка, которой три года, все понимает, так что выбранная стратегия правильная, то на самом деле ей нужно задуматься. У трехлетнего ребенка активный запас слов составляет уже от двух до пяти тысяч слов, у двуязычного — от трех до десяти. Насколько свободно девочка употребляет слова, может ли она выражать свои мысли, либо же мама ей что-то говорит, а она кивает? Если мама говорит на языке окружения с акцентом, ребенок может вовсе не различать слова, относящиеся к каждому из языков. Даже если родители стараются как можно более полно вводить и поддерживать каждый из языков, это не обязательно гарантирует успешность его усвоения. При небольшом словарном запасе в три года проблемы не так заметны, как в более позднем возрасте. Общение со сверстниками становится значимым с момента начала посещения детского сада, а язык школьного обучения определяет отношения с окружающим миром и сообществом, в котором этот язык доминирует. Нередки случаи, когда родитель, мечтавший, что его ребенок будет в совершенстве владеть

русским языком и полноценно знать русскую литературу и культуру, начинает постепенно снижать планку. Сначала ему кажется, что достаточно ограниченного словарного запаса; потом — что можно писать с ошибками; что можно вообще не писать, а только говорить; наконец, что очень хорошо, если дети могут высказываться на простые бытовые темы. Пока трудно сказать, стоит ли чувствовать себя в этом случае виноватым и от чего зависело, что так сложилась лингвистическая судьба детей, хотя их возили в Россию и водили в субботнюю русскую школу. Вполне возможно, что не все потеряно, и при желании и стечении обстоятельств язык вернется с новой силой и в расширенном объеме. Зная, что именно входит в представление о владении языком и как стоит обустроить помощь ребенку в овладении им, семья способна контролировать процесс становления двуязычия.

Не стоит считать, что если ребенок владеет русским языком на уровне своих сверстников к семи годам, то на этом функции семьи заканчиваются. В школьном возрасте происходит овладение пониманием текстов разной направленности и сложности, разных жанров и стилей, равно как и обучение их созданию. Большая часть навыков переносится из одного языка в другой, но некоторые должны быть усвоены для каждого языка отдельно. Кроме того, школа требует иного уровня мышления, абстракции, обобщения, гораздо большего по объему и специализированного по областям знания словарного запаса. Если этим ни в коей мере не заниматься, язык останется развитым на детском уровне, ребенок не сможет выражать на нем «взрослые» мысли. Повседневная бытовая речь может быть вполне достаточно для решения обыденных задач, но ее не хватает для содержательного общения, соответствующего возрасту и уровню образования. Если малышами занимаются часто и много, то с подростками детьми говорят реже и меньше. Им интереснее сверстники и другие взрослые. Компенсировать нехватку поступающей речи можно было бы через обильное чтение, поиски информации в интернете на русском языке, деловое мотивированное общение по интересам со сверстниками. Однако не всегда ребенок согласен на дополнительные усилия.

У маленького ребенка вся жизнь — овладение речью, каждый взрослый одновременно и учитель-словесник, а у школьника лишь часть жизни посвящена языковым занятиям, причем они, как правило, связаны с грамматикой, чтением и рассказыванием.

Видимая легкость повседневного общения часто сбивает с толку и в отношении второго языка. Среди русскоязычных родителей принято волноваться за уровень его развития, когда ребенок маленький, и не переживать, когда он становится старше. В то же время бывает и так, что ребенок быстро осваивает повторяющиеся в повседнев-

ных ситуациях простые формулы, методы ответов на вопросы учителей, поддерживает беседу в компании сверстников, но на самом деле не понимает так глубоко, как нужно, содержание учебных текстов [Cummins 2000]. То есть он не мешает проведению уроков, но не извлекает из них необходимых знаний. Отчасти это может быть связано и с тем, что родители «забыли» проговорить с ним эти темы по-русски, упустили начальный этап овладения научной базой, а сам ребенок не справился. Ребенку-школьнику приходится учиться самому извлекать из речи окружающих необходимые для построения идиолекта вещи, индивидуального внимания ему достается меньше, чем дошкольнику. Нередко в семьях иммигрантов первый ребенок учится хуже, чем второй, потому что второму помогает освоить содержание первый, который уже прошел через школу. И часты такие случаи, когда приехавший позже ребенок получает более высокие оценки по предметам математического и естественно-научного цикла, потому что изучал их в школе в русскоязычной среде, хотя говорит на языке окружения с акцентом и ошибками.

Двуязычные образовательные учреждения с сбалансированной подачей языков не всегда могут добиться высоких результатов в достижении детьми тех целей, которые поставлены родителями. Все-таки раннее образование, в том числе и языковое, может и должно быть качественным при соблюдении множества условий: сбалансированный индивидуальный подход к каждому ребенку индивидуально, персонализированная подача материала, учет возможных недостатков (дефицитов) и девиаций, достаточно ранняя письменная опора для менее представленного в окружении языка, время для свободной игры и всевозможных занятий и т. п. [Hickey, Mej'ia 2013]. В школьном возрасте планирование языкового развития сочетается с введением других языков, их алфавитов и грамматик, обучение языку и культуре — с преподаванием предметного содержания.

Вообще, двуязычное образование часто ориентировано именно на поддержку более слабого языка, находящегося под угрозой исчезновения на уровне сообщества или аттриции (разрушения системы) на уровне индивида. В силу этого педагоги нередко уделяют недостаточное внимание доминирующему в окружении языку, являющемуся залогом успешной карьеры личности в будущем. Достигаемый при двуязычном образовании функциональный билингвизм, тем не менее, становится хорошей основой для дальнейшей специализации в случае, если условия изучения языка изменятся (например, обучаемый переедет в страну изучаемого языка).

Родителям и педагогам стоит отслеживать развитие двуязычия, постоянно проверять, соответствует ли оно норме хотя бы для одного из языков.

Не так просто разобраться, насколько хорошо развит каждый из языков у ребенка. Отчасти это связано с тем, что не все кабинеты логопедов снабжены материалами для скрининга речевых способностей детей на каждом из языков. Кроме того, у каждого языка есть своя речевая культура и своя языковая картина мира, так что проверка степени развитости каждого из языков, вполне возможно, покажет, какие аспекты сформированы не вполне адекватно, а какие вообще пока не сформированы. И у монолингвов, и у билингвов количество случаев задержки речевого развития примерно равное. Чаще всего билингвов сравнивают не с другими билингвами, а с монолингвами, и в этом случае легко обнаружить в их речи большее количество ошибок, недостаточно развитый словарь, не соответствующие ситуации выражения. Само по себе многоязычие не провоцирует каких-то особенностей, но если есть дефицит в поступлении речи со стороны взрослых за счет одного из языков, развивается субтрактивный билингвизм, а если он развивается в дополнение к первому — то аддитивный билингвизм.

Литература

1. Булатова, Е. Установки родителей дошкольников по отношению к двуязычному образованию / Е. Булатова, Е. Протасова. — Текст : непосредственный // Многоязычие и ошибки / Е. Протасова (редактор). — Берлин : Реторика, 2014. — С. 27–40.
2. Бурд, М. Установки родителей детей, посещающих двуязычные детские сады в Финляндии и Германии / М. Бурд, В. Моин, М. Шварц, В. Луккари, Е. Протасова. — Текст : непосредственный // Многоязычие и ошибки / Е. Протасова (редактор). — Берлин : Реторика, 2014. — С. 11–26.
3. Волкова, Е.М. Русский язык — с колыбели. Вып. 1. Двуязычный ребенок от рождения до года / Е.М. Волкова, Е.Ю. Протасова. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. — 188 с. — Текст : непосредственный.
4. Луккари, В. Общение с детьми в смешанных по языку семьях / В. Луккари, В. Моин, Е. Протасова, М. Шварц. — Текст : непосредственный // Русский язык сегодня : сборник докладов / ответственный редактор Н.Н. Розанова. — Москва : Флинта : Наука, 2012. — Вып. 5: Проблемы речевого общения. — С. 348–356.
5. Ненонен, О. Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста / О. Ненонен. — Helsinki : University of Helsinki, 2016.
6. Инструментарий русистики: Ошибки и многоязычие / редакторы А. Никунласси, Е.Ю. Протасова. — Helsinki : Unigrafia, 2014. — 320 с. — Текст : непосредственный. — (Slavica Helsingiensia ; вып. 45).

7. Многоязычие и семья / редакторы А. Никунласси, Е. Протасова. — Берлин : Реторика, 2018. — Текст : непосредственный.
8. Пеетерс-Подгаевская, А. Ранние этапы становления синтаксиса у трехязычного ребенка. — Текст : непосредственный / А. Пеетерс-Подгаевская, Е. Дорофеева // *Russian Language in the Multilingual World* / edited by A. Nikunlassi, E. Protassova. — Helsinki : University of Helsinki, 2019.
9. Солнцева, О. Двухязычные семьи и поддержка русского языка во Франции / О. Солнцева, Е. Протасова. — Текст : непосредственный // *Многоязычие и семья* / редакторы А. Никунласси, Е. Протасова. — Берлин : Реторика, 2018. — С. 72–93.
10. Byers-Heinlein, K. Bilingualism in the early years: what the science says / K. Byers-Heinlein, C. Lew-Williams. — Текст : непосредственный // *Learning Landscapes*. — 2013. — 7(1). — Pp. 95–112.
11. Cummins, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire / J. Cummins. — Clevedon: Multilingual Matters, 2000. — Текст : непосредственный.
12. Curdt-Christiansen, X.L. Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges / X.L. Curdt-Christiansen, E. Lanza. — Текст : непосредственный // *Multilingua*. — 2018. — 37(2). — Pp. 123–130.
13. Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire / S. Haque, F. Le Lièvre (eds.). — München : Lincom, 2019. — Текст : непосредственный.
14. Hickey, T.M. Immersion education in the early years / T.M. Hickey, A.-M. Mej'ia. — Text : unmediated // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. — 2013. — 17(2). — Pp. 1–13.
15. Fogle, L.W. Child agency and language policy in transnational families / L.W. Fogle, K.A. King. — Text : unmediated // *IAL Issues in Applied Linguistics*. — 2013. — 19. — Pp. 1–25.
16. King, K.A. Family language policy and bilingual parenting / K.A. King, L.W. Fogle. — Text : unmediated // *Language Teaching*. — 2013. — 46(2). — Pp. 172–194.
17. Ringblom, N. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation / N. Ringblom. — Stockholm : Stockholm University, 2012. — Text : unmediated.
18. Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction / M. Schwartz, A. Verschik (eds.). — Dordrecht : Springer, 2013. — Text : unmediated.
19. Slavkov, N. Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context / N. Slavkov. — Text : unmediated // *International Journal of Multilingualism*. — 2017. — 14(4). — Pp. 378–400.

Ekaterina Protassova

Ph.D. in Linguistics, Dr. Hab. In Pedagogy, Docent, adjunct professor
University of Helsinki, Finland,
ekaterina.protassova@helsinki.fi

TWO LANGUAGES ARE MORE AND DIFFERENT THAN ONE

The article surveys the most topic themes in the field of early bilingualism. It demonstrates the importance of the abundant input, of the interactive content-based communication and reading in each language in order to achieve the maximum balanced bilingualism. The family, the educational institution and the community have all their role in the process of bilingualism formation.

Keywords: Specificity of the bilingual development, family language policy, bilingual education.

О.В. Лаврова
Президент ассоциации
«Центр русского языка и культуры в Аликанте»,
руководитель школы-студии «Парус»,
Аликанте, Испания
olga_lavrova@hotmail.com

ПРОБЛЕМА ПОИСКА МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В АУДИТОРИИ ДЕТЕЙ 11–15 ЛЕТ В ШКОЛАХ ВЫХОДНОГО ДНЯ ЗА РУБЕЖОМ

Работа затрагивает проблематику подростковой аудитории (11–15 лет), изучающей русский язык как иностранный. Рассматриваются необходимость и возможности выработки специальных методов и пособий для данной аудитории.

Ключевые слова: русский как иностранный для детей; русский как иностранный для подростков за рубежом; методика преподавания РКИ детям.

В чем специфика данной аудитории?

Во-первых, конечно, это специфика когнитивных особенностей данной возрастной группы. Мы говорим о подростках, а значит, все методы и приемы, используемые нами на занятиях, должны ориентироваться именно на этот возраст, быть интересными и посильными для подростков.

Во-вторых, когда мы говорим об особой группе детей, изучающих русский язык как иностранный в школе/центре выходного дня за рубежом, мы должны учитывать, что наша аудитория будет очень разнородной — как в возрастном плане (на занятиях в рамках одной группы могут оказаться дети от 11 до 15 лет в среднем), так и по своему происхождению. Это и учащиеся, которые так или иначе соприкасались с русским языком в раннем детстве, но впоследствии не развивали и не использовали язык, произошла утрата языковой практики, повлекшая за собой потерю языка; и учащиеся титульной нации (в нашем случае это дети из испанских семей), не знакомые прежде с русским языком.

Итак, мы можем выделить несколько подгрупп учащихся:

1. Дети из испанских семей, родители которых считают, что изучение русского языка полезно для их развития и дальнейших перспектив в учебе и работе.

2. Подростки, у которых в семье оба родителя русские. Родители общаются в семье на языке страны проживания и изредка — на русском языке. Дети в возрасте до 2–3 лет регулярно слышали материнскую речь на русском языке, но к моменту, когда они начали говорить, они уже посещали учебные заведения (ясли, сады), где с ними говорили на языке страны проживания.

К 4–5 годам эти дети полностью утратили навык говорения на русском языке, в настоящее время они говорят только на языке страны проживания, однако, слыша с некоторой периодичностью русскую речь, знают некоторые слова, кое-что могут различить на слух.

3. Подростки, у которых в семье только один русскоговорящий родитель (чаще всего мать). Данная ситуация схожа со вторым случаем, но такие дети слышат русскую речь гораздо реже (когда мама общается с бабушкой или с подругой по скайпу, когда бабушка приезжает в гости и т. д.)

4. Усыновленные дети. Это особая категория учащихся, которые были усыновлены в возрасте до 5 лет. Исходя из нашего небольшого опыта преподавания русского языка данной категории учащихся, дети, усыновленные испанскими семьями в раннем возрасте, вырастая, стремятся вычеркнуть русский язык из своего сознания, как бы намеренно «забывают» язык и, как следствие, всё с ним связанное, вопреки стремлению приёмных родителей сохранить русский язык. Почему так происходит, нам до конца не ясно. Возможно, это связано с опасениями ребенка, что если он будет говорить по-русски, то новые мама и папа его не поймут, не будут любить, отдадут назад. Иногда в основе лежат отрицательные психологические эмоции, пережитые в детском доме. Можно предполагать и иные факторы. Поэтому завоевание доверия этой категории учащихся, пробуждение у них желания к изучению языка — особая миссия, сложная и важная одновременно.

5. Дети из стран постсоветского пространства (Прибалтики, Украины, Армении, Грузии и др.), у которых оба родителя знают русский язык и изредка им пользуются. В некоторых языках есть сходные с русскими звуки (например, шипящие), а также похожие слова. Поэтому данной категории учащихся многие вещи даются легче, чем иностранным студентам.

Безусловно, при создании УМК для подростков, изучающих русский язык за рубежом, при составлении заданий, выборе материалов для уроков нужно учитывать как специфику каждой из данных подгрупп, так и то, что эти дети будут взаимодействовать на уроке

и дома — в рамках одной группы. Дети, утратившие язык, будут как бы заново вспоминать его, опираясь на конкретные языковые ситуации, звуковые, визуальные ассоциации и многое другое, а учащиеся-испанцы будут изучать язык с нуля.

Детям, утратившим язык, несколько проще дается говорение и аудирование, чем испанцам.

Кроме того, они в гораздо большей степени находятся на одной волне с преподавателем, способны быстрее считывать невербальную информацию, так или иначе больше соприкасаются с нашей культурой (или, вернее сказать, тем культурным кодом, который зашифрован в поведении их родителей или «зашит» в их собственных воспоминаниях), легче взаимодействуют с нашим менталитетом.

Обоснование необходимости поиска методов и приемов, повышающих мотивацию к изучению русского языка

Необходимо выделить несколько факторов, которые, с моей точки зрения, являются определяющими для ключевого понимания подхода к преподаванию русского языка как иностранного в подростковой аудитории в школе выходного дня за рубежом.

Особенности ограниченности языковой среды и временного промежутка изучения языка:

1. Наверное, излишне объяснять, что, проживая на территории страны, где русский язык фактически не используется, мы получаем крайне ограниченную языковую среду. Где именно подросток, изучающий русский язык, может столкнуться с ним в реальности, вне учебной деятельности? Это, прежде всего, русские магазины. Здесь нужно использовать любовь детей к нашей национальной кухне, давать им задания, требующие частых походов в русский магазин.

Затем — участие в национальных праздниках, фестивалях и конкурсах. Но нужно признать, что если дети-билингвы с удовольствием участвуют в таких акциях и праздниках, как «Бессмертный полк», Международный женский день, День России, Новый год, школьные мероприятия, то участие в них подростков, изучающих русский как иностранный, скорее исключение из правил.

Участие в литературно-творческих вечерах, где, к примеру, читая Пушкина даже на испанском языке, дети все же могут слышать аутентичную русскую речь.

Участие в конкурсах и проектах, таких как Общеиспанская олимпиада по русскому языку «ЛУЧ», участие в экскурсионных программах, в образовательных поездках также дает возможность детям данной категории соприкоснуться вживую с русской речью.

Волонтерская работа в различных проектах, организуемых ассоциациями соотечественников, где зачастую вместе с ними участвуют дети и взрослые, которые недавно приехали в Испанию и не говорят на испанском языке.

Однако нужно отметить, что поскольку наша аудитория в данном случае — подростки 11–15 лет, то для участия во всех акциях и мероприятиях, начиная от похода в русский магазин и заканчивая поездкой в МДЦ «Артек», нужно, прежде всего, желание и согласие не только и не столько самих учащихся, сколько их родителей, что подразумевает большую разъяснительно-просветительскую работу с родителями данных детей.

2. Следующий фактор, который необходимо учитывать, — это ограничение по времени. Конечно, в каждой стране учебный процесс организован по-своему, и здесь нет какого-то одного рецепта для всех зарубежных школ выходного дня.

Даже в пределах одного города, Аликанте, мы сталкиваемся с большими трудностями в организации занятий. Дело в том, что в данный момент различные общеобразовательные и частные школы в городе работают по разному графику. Есть дети, которые заканчивают учиться в два часа дня, другие — в три, а третьи — в пять вечера. Помимо этого, сегодня родители стремятся дать как можно больше своим детям, и внешкольный досуг у подростков, можно сказать, расписан по минутам. Здесь и всевозможные спортивные секции, и занятия искусством, и иностранные языки (помимо русского, более 90 % учащихся занимаются английским языком, а некоторые изучают одновременно до 5 иностранных языков!). Поэтому организовать занятия для данных групп чаще одного раза в неделю невозможно. Продолжительность занятия в группе, как правило, 1.5–2 астрономических часа.

Казалось бы, в условиях ограниченного учебного времени и возможности практиковать русский язык на помощь должно прийти онлайн-обучение и выполнение расширенных домашних заданий, включающих поисковую деятельность в интернете, проектную работу и т. д.

Но здесь мы сталкиваемся еще с одной проблемой — это отсутствие мотивации у многих учащихся данной категории.

Заниженная мотивация изучения русского языка и некоторые способы ее повышения:

Имея большую практику преподавания РКИ в детской и подростковой аудитории, я все чаще задаю себе один и тот же вопрос: а воз-

можно ли в реальности изучить русский язык на уроках РКИ в школе выходного дня? Ведь занятия проходят, как правило, не чаще одного раза в неделю, а мотивация данной группы учащихся к изучению русского языка зачастую максимально низка. Что мы можем сделать для того, чтобы эти дети все-таки выучили русский язык хотя бы на уровне В1? Чтобы у них не пропало желание в дальнейшем совершенствовать свои знания?

Мне кажется, что для этого нужно всесторонне **работать над повышением уровня мотивации к изучению русского языка** как с самими детьми, так и с их родителями. И это комплексная работа не только педагога, но и психологов, и администрации учебного центра, а также методистов — создателей специальных УМК, направленных на данную целевую аудиторию.

Как показывает наш опыт, высоко мотивированные учащиеся способны даже в сложных условиях отсутствия языковой среды и ограниченного времени, выделяемого на обучение, быстро и качественно овладевать русским языком. Пример тому — один из наших учеников Луис Чинер. Чистокровный испанец, в возрасте 11 лет Луис самостоятельно выразил желание изучать русский язык. Это желание было поддержано его родителями и педагогами. За два года мальчик не только прекрасно освоил основы разговорной речи, грамматики и письма, но и стал победителем финала Общеиспанской олимпиады по русскому языку «ЛУЧ» на уровне РКИ, с успехом прошел международное сертификационное тестирование ГИРЯ им. А.С. Пушкина, был награжден поездкой в МДЦ «Артек», где он и его сестра, также обучающаяся в нашем центре, достойно представили страну в команде «Испанские артековцы» и даже стали участниками Тотального диктанта!

1. Если в преподавании русского языка детям-билингвам незаменимой помощью для педагога являются домашние задания и контрольные работы, к которым дети и родители, как правило, относятся очень серьезно, то в подростковой аудитории мы наталкиваемся на протестное поведение, нежелание выполнять домашнюю работу. «У меня всю неделю были экзамены, я не успел сделать задание», — самая распространенная фраза, которую мы слышим на уроках. Но помимо нее, найдется с десяток других: «Я потеряла тетрадь, у меня болела голова, мы готовились к соревнованиям»... Педагогу приходится откладывать изучение нового материала и начинать урок с выполнения домашнего задания. Иногда этим урок и заканчивается, поскольку домашнее задание рассчитано на 1.5–2 часа в неделю, а это как раз время нашего урока!

Беседуя с родителями, мы объясняем важность выполнения домашнего задания. Родители пытаются обязать детей выполнять домашние задания по русскому языку. Но мы все время должны помнить, что наши учащиеся — подростки, а это очень непростой этап в жизни каждой семьи. Часто такие попытки заканчиваются ссорами и скандалами, что, безусловно, никак не повышает мотивацию детей к изучению русского языка.

Единственное разумное решение, которое мне видится в данной ситуации, — это подбор максимально интересных для самих подростков домашних заданий. Например, если мы на уроке осуществляли просмотр и разбор отрывка кинофильма, который заинтересовал учащихся, можно подобрать задания по данному отрывку. Или поручить детям выполнить какой-либо мини-проект, связанный с их основной учебной деятельностью. Некоторые ученики с удовольствием работают над переводом текстов (в т. ч. стихотворных) с русского на испанский язык. В основном такие задания будут направлены на развитие устной (реже письменной) речи.

Что же касается грамматики, то представляется необходимой разработка специального комплекса занимательных упражнений для домашних заданий (возможно, в формате рабочей тетради, а возможно — в каком-то ином, совершенно новом формате), которые могли бы дополнять основное учебное пособие и повышали бы интерес именно подростковой аудитории к изучению русского языка.

2. Несмотря на общее нежелание подростков изучать русский язык, сидеть за книгой, выполнять домашнее задание, писать контрольные работы, участвовать в мероприятиях школы и города, они с удовольствием приходят в русскую школу выходного дня именно для общения. Возможно, для них это зона определенного психологического комфорта, потому что они понимают, что все оценки здесь «ненастоящие» и по большому счету можно ничего не делать на уроке, а просто общаться с друзьями и сверстниками. Задача педагога — способствовать развитию этого стремления к общению именно на **русском** языке. И именно поэтому нам не подходит формат онлайн-занятий в данной языковой группе учащихся. Ведь подросткам важно не только поговорить и поспорить на волнующие их темы, им важно посмотреть, кто во что одет, какая у кого прическа, обменяться впечатлениями о просмотренном фильме, и при всем при этом им крайне важен тактильный контакт: возможность дотронуться до собеседника, взять его за руку, погладить по волосам... А также возможность свободного передвижения в учебном пространстве класса, возможность прервать урок, сесть за фортепиано или взять в руки ги-

тару и исполнить кусочек любимого произведения, в конце концов — возможность обиженно хлопнуть дверью и уйти или проводить понавившуюся девочку до автобусной остановки — даже это!

Учитывая эти возрастные психологические особенности подростков, мы стараемся использовать элементы онлайн-обучения на уроке (или при выполнении домашнего задания) для общения со сверстниками/родными, находящимися в России, но не вводим в программу онлайн-уроки РКИ для детей 11—15 лет в качестве базовых занятий.

3. Прекрасной возможностью для данных детей является изучение русской культуры, песенного творчества, работа над небольшими театрализованными постановками внутри группы. Возможность на время целого урока или всего лишь на 5 минут отработываемого диалога примерить на себя чью-то роль раскрепощает подростков, создает благожелательную атмосферу на уроке.

Очень бы хотелось, чтобы в будущем был разработан такой УМК, который учитывал бы все психологические особенности данной группы учащихся и позволил бы изучать русский язык комплексно, ведь «при комплексном обучении ставится задача овладения всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи и взаимодействии с языковыми аспектами» [Крючкова Л.С., Мошинская Н.В., 2014] (фонетикой, лексикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом, орфографией и др).

4. Ранее упоминалась работа над переводом текста. Как правило, перевод с родного на русский язык вызывает большие трудности, особенно на начальном этапе, в то время как обратный процесс перевода с русского на родной язык дается данной группе учащихся довольно легко (если мы говорим не о детях титульной нации, а о детях, «утративших язык»). Ведь им гораздо проще понимать русский язык, чем говорить на нем.

Подбирать тексты для перевода, конечно же, нужно в соответствии с конкретной темой и учебной задачей. Но при этом, исходя из нашей практики, даже довольно сложный аутентичный текст лучше и с большим интересом воспринимается подростками, чем более простой учебный текст, помещенный в учебник. В идеале все должно быть «по правде». Ведь они еще очень во многом — дети. Им еще сложно абстрагироваться от реальности, каждую учебную ситуацию они как бы примеряют на себя. Простой пример: тема «Мой день» — и вот они уже пытаются в мельчайших подробностях описать свой реальный день, во сколько встают, что едят на завтрак... И так во всем.

В любой аудитории (и детской, и взрослой) проще работать на интересном материале, который увлекает учащихся. Но подростки — особый контингент. Текст должен их по-настоящему взволновать,

увлечь, пробудить желание спорить и говорить. Только тогда они с увлечением будут осуществлять как непосредственно работу над текстом, так и его перевод на родной язык. При этом важно следить, чтобы в процессе перевода не только сохранялся смысл, но и были правильно употреблены грамматические категории (в испанском языке — соответствие времени глагола, рода и числа существительного и прилагательного, предложной системы).

5. Безусловно, игра остается для подростков одним из основных обучающих элементов. Они с удовольствием играют и в «детские» игры (в лото, в мяч), и в более сложные интеллектуальные, такие как составление кроссвордов, лексико-грамматические игры и др. «Сам термин "игра" на различных языках сочетается с понятиями о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Поэтому игра приобретает особое значение в учебной деятельности преподавателя РКИ и самого учащегося» [Крючкова Л.С, Мошинская Н.В., 2014].

6. На уроке мы должны не просто формировать интерес, учитывая специфику возрастной категории, но также способствовать формированию положительных эмоций, которые были бы связаны именно с употреблением русского языка. Проще говоря, дети должны научиться радоваться по-русски, переживать по-русски, любить по-русски, мечтать по-русски. Иначе они все равно откажутся изучать русский язык —, если не сегодня, то через год или два.

7. Для данной категории учащихся очень важна персонификация языкового опыта как этап доверия к языку. Поэтому им требуется как можно больше иллюстративного материала, связанного с личным опытом их сверстников сейчас и сегодня, из жизни их учителя, из жизни их школы. На уроке как можно чаще нужно говорить о том, что происходит в жизни самих детей, рассказывал об их городах и их странах по отношению к России.

Возможно, сейчас проходит какая-то выставка или к вам приехал русский балет, проходит национальный конкурс по русской живописи, музыке, может быть, только что состоялась важная политическая встреча, а может быть, в их школу и класс приехал новый ученик из России или к учителю приехали гости из Санкт Петербурга — всё, что может заинтересовать подростка, сформировать положительное отношение к русскому языку, должно быть использовано на уроке.

Как только дети поймут, что русский язык — это не страшно, интересно и вовсе не так сложно, как все говорят, разберутся в том, что говорить на русском языке почетно и престижно, они начнут усваивать материал урока значительно быстрее.

8. Один из положительных факторов, также упоминаемых выше, — это участие в различных национальных и международных проектах, конкурсах и олимпиадах, образовательных поездках. В частности, учащиеся нашего центра в составе команды союза учителей Испании «Русское слово» уже несколько лет подряд получают потрясающую возможность посещать МДЦ «Артек». Нужно отметить участие ребят в ежегодной Общеиспанской олимпиаде по русскому языку «ЛУЧ» на уровне «И» (РКИ).

Однако при всем обилии и богатстве выбора конкурсов для детей-билингвов подобных конкурсов, программ и проектов, направленных на подростков, который изучают русский язык как иностранный (в особенности на начальном уровне), крайне мало. Поэтому, конечно, нужно стремиться использовать любую возможность для участия детей в таких проектах, что опять-таки требует работы с родителями.

9. Особо нужно отметить международное сертификационное тестирование для детей-билингвов ГИРЯ им. А.С. Пушкина, которое на протяжении последних трех лет мы проводим в Испании под эгидой союза учителей «Русское слово». Как прохождение тестирования влияет на повышение мотивации к изучению русского языка? Механизм довольно прост.

Ребенок получает основное образование на испанском языке. Зачастую второй язык у него — английский и русский. Но если английский язык он учит в общеобразовательной школе, подтверждает свои знания получением дипломов и сертификатов, может сравнивать с одноклассниками и сверстниками те результаты, которых он достиг, то с русским дело обстоит иначе.

Более 90 % школьников Испании, изучающих русский язык в центрах дополнительного образования, получают качественные, прочные знания, но они не имеют ни официального документа, подтверждающего их уровень владения языком, ни своих результатов, выраженных в оценочной шкале, не могут их сравнить с результатами своих друзей. А ведь оценочная мотивация является крайне важной в процессе обучения, особенно если мы говорим о детях 11–15 лет! Соответственно, прохождение тестирования обеспечивает детям все эти возможности, а для их родителей и учителей это четкий инструмент контроля полученных знаний. Ребенок понимает: я живу и учусь в Испании, но я знаю русский язык, могу это подтвердить, и это важно для меня!

Сама подготовка к тестированию является мощным стимулом для подростков к изучению русского языка, а сайт «Русский язык для наших детей» — великолепным инструментом как для подготовки

к тестированию, так и для изучения русского языка. Сайт постоянно пополняется новыми интересными материалами. К сожалению, он не учитывает возрастные особенности подростков старше 12–13 лет и ориентирован только на двуязычных детей, несмотря на то что некоторые материалы сайта, особенно из раздела «Лексика и грамматика», могут быть использованы и на уроках РКИ.

Мы очень надеемся, что подобное тестирование и схожая платформа в интернете будут со временем разработаны и для иностранных учащихся — подростков 11–15 лет. Буду очень рада, если представится возможность сотрудничества в данном направлении.

10. Помимо повышения общей мотивации к изучению русского языка, совершенно необходимы интересные пособия по РКИ именно для группы детей от 11 до 15 лет. Одним из положительных примеров таких пособий лично я считаю УМК «Русский класс» Л.Л. Вохминой и И.А. Осиповой, состоящий из учебника, рабочей тетради и компакт-диска.

Однако иногда авторы пособий, стремясь сделать учебник актуальным и современным, включают в него тексты, которые, по их мнению, могут быть интересными для учащихся в данный конкретный момент. Вот пример такого текста:

W5300 от LG

Мы представляем вам новый уникальный GSM-телефон от компании LG с цветным дисплеем — это модель W5300 стандарта GSM 900/1800 с расширенными функциями беспроводного доступа в интернет через WAP-браузер. Это первый телефон классического дизайна с цветным дисплеем, отображающим 65 000 цветов. Существует возможность синхронизации телефона с персональным компьютером через шнур, позволяющий использовать популярные компьютерные игры. Доступны три игры: Othello — логическая игра, «Ястреб» и «Сумасшедшие гонки». Последние две — это популярные классические аркады.

В телефонах LG есть такие функции, как конвертер величин, калькулятор и мировое время. Батарея (Li-ion 850 мА/час) дает возможность телефону работать 200 часов в режиме ожидания и 3 часа в режиме разговора.

Сегодня технологии развиваются столь стремительно, что данный текст устарел уже к моменту выхода учебника. Понятно, что через несколько лет такие тексты вызывают смех у детей, и, к сожалению, иногда способствуют закреплению презрительного отношения к русскому языку и ко всему русскому в целом.

Что же делать? Как сделать учебник и современным, и в то же время не устаревающим хотя бы на несколько лет вперед, вызывающим интерес и доверие у подростков, не только формирующим и отрабатывающим грамматические навыки, но и вызывающим удивление и восхищение перед Россией, желание учить русский язык, знакомиться с этой страной, общаться с людьми, живущими в ней?

Я не знаю ответа на этот вопрос, но, мне кажется, нужно больше знакомить детей с великими людьми России, влияние которых на мировую науку и культуру неоспоримо, чьи имена включены в учебники по истории, физике, химии всех стран. А также больше говорить со страниц учебника с подростками как с равноправными членами общества, ставить перед ними вопросы, которые заставят их задуматься о вечных ценностях любви, дружбы, жизни и смерти, обсуждать темы, близкие данной возрастной категории.

Как мне кажется, именно преодоление некоего психологического барьера, формирование доверия к русскому языку и через него к культуре России, ее истории, искусству, к русскому народу и есть наша основная задача в работе с подростками, изучающими язык как иностранный.

Однажды достигнув этой цели, мы будем продолжать работу в группе, используя все стандартные методы и приемы.

В нашем учебном центре мы используем:

- работу в парах и небольших группах при изучении лексики и грамматики;
- проектную работу при изучении лексики;
- фронтальную и групповую работу при изучении фонетики;
- просмотр видео и прослушивание аудиоматериалов для развития навыков аудирования и при работе над лексикой;
- индивидуальную, парную и групповую работу при освоении навыков письма.

Дети активно и с удовольствием работают с видеокурсом МГУ «Время говорить по-русски», несмотря на то что он ориентирован, в общем-то, на более взрослую аудиторию. Если бы было возможно создать подобный курс именно для подростков, это, конечно, еще больше увеличило бы их интерес и помогло активизировать работу на уроке.

Думаю, бессменным инструментом изучения русского языка для всех возрастных категорий, наряду с кулинарией, является русская

музыка, в частности песня. Заставить подростков выступать, петь на публике чрезвычайно сложно, как я уже говорила, зато на уроке их таланты раскрываются вполне. Здесь важно подбирать песни в соответствии с изучаемым материалом. Например, изучая глаголы, можно петь песню «Я на солнышке лежу», изучая тему «приветствие» — песню Красной Шапочки из одноименного кинофильма «А-а, здравствуйте, горы вот такой вышины» и т. д. Т. е. песня служит инструментом закрепления полученных знаний по данной лексической или грамматической теме. Думаю, было бы прекрасно, если бы в УМК по РКИ для подростков входил бы диск с подборкой соответствующих песен и отрывков из мультфильмов и кинофильмов.

Отдельно нужно сказать о формировании навыков письма на русском языке у подростков. Различие печатных и письменных букв является дополнительной сложностью и, как следствие, предлогом для отказа изучать русский язык. Как сделать письмо увлекательным и интересным? Одним из удачных примеров я считаю пособие «Русский язык: графика, орфография, лексика. Рабочая тетрадь» С.А. Ильиной и И.С. Ивановой. Пособие направлено на формирование и закрепление графических навыков студентов-иностранцев, приступающих к изучению русского языка. В пособии очень хорошо отрабатывается соотношение печатных и письменных букв.

Особенно важно наличие самостоятельных проверочных работ после каждого раздела, позволяющих учащимся убедиться в том, как много они уже выучили, что поднимает их самооценку и мотивирует к изучению языка.

Подбирая задания по письму, мы всегда стремимся, чтобы они, во-первых, были связаны с темой урока, не были однообразными и скучными для подростков. А во-вторых, на начальных этапах мы настаиваем на проговаривании вслух того, что дети пишут, и на последующем прочтении того, что они написали. Умение прочесть письменный текст — еще один важный навык, который зачастую либо просто игнорируется, либо очень слабо отрабатывается в пособиях.

Подводя итог, я хотела бы вновь обратиться к коллегам-методистам с призывом о необходимости разработки УМК именно для подростков, изучающих русский язык как иностранный за рубежом.

Хочется выразить надежду, что даже в условиях ограниченной языковой среды, небольшого количества учебных часов, разнородности состава каждой группы учащихся полноценное изучение русского языка как иностранного среди подростков 11–15 лет является вполне реальной задачей.

Все заинтересованные школы и центры изучения русского языка призываю к сотрудничеству с целью обмена опытом, изучения и совершенствования методов и приемов преподавания РКИ в данной целевой аудитории.

Литература

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. — М.: Флинта: Наука. — 2014. — С. 91.
2. Там же. — С. 87.

Olga Lavrova

President of association “Center of Russian language
and culture in Alicante”,
director of school “Parus”
Alicante, Spain
olga_lavrova@hotmail.com

SET OF METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE) FOR CHILDREN AGED 11–15

The article surveys the problems of the pupils of 11–15 years old studying RFL. The needs and the possibilities of developing special methods and tutorials for this audience are considered.

Keywords: Russian as a foreign language for children; Russian as a foreign language for teenagers abroad; methods of teaching RFL for children.

Наталья Рингблом, PhD
Университет Даларна, Стокгольмский университет,
Стокгольм,
Швеция
Natasha.ringblom@slav.su.se

КАК ВОСПИТАТЬ БИЛИНГВОВ В МОНОЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ? ТРИ ПУТИ К ДВУЯЗЫЧИЮ

В данной статье описан опыт воспитания трех русско-шведских двуязычных сестер при помощи метода «один человек — один язык». Данный метод считается наиболее эффективным, однако, чтобы он дал адекватные результаты, должны быть соблюдены три условия: (1) ребенку необходимо достаточное количество инпута из разных источников, (2) у ребенка должна иметься коммуникативная необходимость для разговора на русском языке и (3) необходимо обеспечить условия для ежедневной активной интеракции с ребенком. В статье даны советы родителям и педагогам, работающим с двуязычными детьми, а также подчеркивается ведущая роль семьи для передачи родного языка ребенку. Особое внимание следует обратить на роль аффективных факторов и положительных эмоций, связанных с родным языком.

Ключевые слова: детское двуязычие, симультантный билингвизм, «один человек — один язык», теория постепенной дифференциации, теория раздельного развития, инпут, мотивация.

Введение

Возможно ли воспитать активных билингвов в монолингвальной стране? Этот вопрос задают себе многие родители. Проблема того, как воспитать двуязычного ребенка в ситуации иммиграции, на сегодняшний день актуальна как никогда (Gafaranga 2010). Ранее мы уже писали об организации благоприятных условий для сохранения и развития русского языка в двуязычной среде (Рингблом, Забродская, Карпава 2018). В данной статье будет обобщен личный авторский опыт воспитания трех дочерей с использованием метода «один человек — один язык». Данный метод считается наиболее эффективным для воспитания двуязычного ребенка (Dörpke 1992; Tannenbaum 2012), однако сам по себе метод не даст желаемых результатов, если не будет сопровожден усилиями со стороны родителей.

Швеция никоим образом не является монолингвальной страной. В ней говорят более чем на 100 языках, однако русский никогда не

был основным иммигрантским языком. В Швеции насчитывается не более 30 000 русскоговорящих носителей (Parkvall 2015:276). Среди русских родителей, живущих в Швеции, есть как родители, старающиеся всеми силами сохранить русский язык у своих детей, так и те, кто решил полностью перейти на шведский язык. По мнению последних, нужно принять особенности страны, в которую ты приехал, ее культуру и язык. Есть и родители, которые пытались сделать всё возможное для того, чтобы ребенок овладел двумя языками, однако встретили на своем пути много трудностей (например, ребенок отказывался отвечать по-русски) и перешли на шведский язык. Многие родители стали руководствоваться принципом «как получится». И получается по-разному. Если родители считают, что двуязычие необходимо для ребенка, и создают для этого благоприятные условия, результаты могут оказаться довольно хорошими.

Ребенок, родившийся в Швеции, может неплохо овладеть русским языком. Однако, если двуязычие не обусловлено коммуникативной необходимостью, для развития и поддержания активного билингвизма потребуются огромные усилия. Абстрактные цели (русский язык важен для твоей идентичности и культурной принадлежности) часто не будут понятны ребенку. Родителям нужно как мотивировать ребенка говорить по-русски, так и самим быть последовательными в своем решении. В ситуации, когда мама уже давно стала частью шведского общества и хорошо владеет языком, воспитание двуязычного ребенка может стать действительно проблематичным. У многих семей получается лишь воспитание пассивного билингва. Впоследствии такой ребенок, попав в благоприятные условия, сможет стать и активным билингвом, о чем также пишут Фестман и соавторы (Festman et al 2017), однако это будет сложнее, чем если сразу поставить задачу активного билингвизма и не сворачивать с пути, даже если результаты не всегда радуют.

Несколько слов о теоретических проблемах детского двуязычия

О симультантном двуязычии принято говорить в ситуации, когда оба языка усваиваются до трех лет; если позже — об усвоении второго языка как иностранного (Mc Laughlin 1978). Однако некоторые авторы критически относятся к такому делению, справедливо считая, что трехлетняя граница является немного завышенной. По мнению Дэ Хувер, более уместно говорить об усвоении двух родных языков, если ребенок услышал их в первый месяц после рождения (De Houwer, 1995). Deuchar & Quay (2000) тоже придерживаются мнения, что временные рамки немного широки, так как каждый пред-

шествующий язык может оказывать влияние на усвоение нового. Однако основной проблемой в области симультантного двуязычия является вопрос о дифференциации языковых систем. В науке существуют две основные теории: *теория постепенной дифференциации* (Gradual Differentiation Hypothesis) (Volterra & Taeschner, 1978; Redlinger & Park, 1980; Schlyter, 1987) и *теория раздельного развития* (Separate Development Hypothesis) (Meisel, 1989; De Houwer, 1990). Основным аргументом ученых, придерживающихся мнения о существовании раздельного развития, является то, что дети способны различать языки с раннего возраста при условии, что они были погружены в них с рождения или вскоре после него. Несмотря на то что практически никто из ученых не отрицает существования смешивания языков, многие из них придерживаются диаметрально противоположных взглядов по поводу причины смешивания.

Однако современные исследования уже не рассматривают вопрос разделения языков как таковой, а стараются понять, как языки взаимодействуют друг с другом в процессе их освоения и развития (Qi, 2004, Ringblom 2012). Ранняя дифференциация языков вовсе не означает, что процесс их усвоения является идентичным, и вопрос об интерференции двух языковых систем (влияния одного, обычно более сильного, языка на другой) является на сегодняшний день более актуальным. Другая важная проблема — это сам процесс воспитания двуязычных детей (Caldas, 2006) и задачи родителей, воспитывающих билингвов. Это и есть основной фокус данной статьи.

Несколько слов о моей семье

Я переехала в Швецию в 1993 г. в возрасте 22 лет, выйдя замуж за шведа. Уже через год у нас родилась дочь **Вика**, которая была в семье первым ребенком. Вопрос, на каком языке с ней разговаривать, отпал сам собой, т. к. папа не говорил по-русски, а я не говорила по-шведски, поэтому принцип «*один родитель — один язык*» оказался единственно возможным выбором в нашей ситуации. Между собой мы с мужем в то время общались по-английски. Родственники и знакомые сразу же поддержали наше решение и с умилением относились к маленькой Вике, которая к году могла произнести шесть слов по-русски (*да, на, дай, бери, мама, папа*) и семь слов по-шведски: *där* ('там'), *borta* ('далеко, нет на месте'), *bada* ('купаться'), *bebis* ('малыш'), *tamma* ('мама'), *pappa* ('папа'), *Linda* (Линда — имя ее тети).

Уже в раннем возрасте Вика могла дифференцировать языки, в два года совершенно свободно говорила на них и даже знала наи-

зуть несколько песен. В разговоре с дочерью я никогда не смешивала языки. В силу моего ограниченного шведского в то время, переход на него в общении с ребенком был бы не совсем естественным. В 5,5 лет Вика начала читать по-русски и в 6 лет пошла в школу, где преподавание велось на шведском языке. Один раз в неделю были организованы занятия по русскому языку для детей, которые уже владели им. К семи годам Вика могла одинаково хорошо писать на обоих языках и начала вести дневник, в котором она пользовалась как русским, так и шведским — в зависимости от того, о чем она писала. Я всячески поощряла это начинание.

Вика ежегодно ездила в Россию, где с удовольствием общалась с друзьями и родственниками. В 8 лет она считала себя как русской, так и шведкой и не отдавала явного предпочтения какому-либо языку или культуре. Вика с детства занималась музыкой, много времени проводя со своими русскими учителями, что тоже способствовало развитию языка. С 12 лет она стала ходить в английскую школу, где большинство детей тоже были двуязычными, поэтому Вика никак не отличалась от них. После окончания гимназии Вика несколько лет учила русский язык в Стокгольмском университете, чтобы получить теоретическую основу и более стабильную базу. В настоящее время, в возрасте 25 лет, она свободно пишет и читает по-русски, однако пишет иногда с ошибками, что является естественным для эритажных носителей, то есть носителей, усвоивших язык в ситуации контакта с другим языком (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013; Montrul & Sánchez-Walker 2013; Montrul 2016).

Сюзи, второй ребенок, родилась в 1998 г. Она тоже воспитывалась по принципу «один родитель — один язык», но в отличие от Вики оказалась менее разговорчивой. В год она могла произнести лишь одно слово — «*mina*» ('мое'). К полутора годам прибавились слова *мама*, *papa*, *на*, *titta* ('смотри'). Через полгода в ее словарном запасе появилось еще несколько слов: *да*, *отдай*, *bil* ('машина'), *bada* ('купаться'), *мама Луда* (так она называла бабушку). Сюзи по-прежнему не могла произносить слова со звуком [с], в том числе и свое имя. Этот звук вообще является сложным для воспроизведения (Ladefoged & Maddieson, 1995).

Только к трем годам Сюзи начала разговаривать. Она постоянно смешивала языки и отдавала явное предпочтение шведскому. Ребенок не произносил несколько звуков, а ее интонация не соответствовала нормам ни русской, ни шведской речи. Словарный запас Сюзи по-прежнему был очень ограничен, и никто, кроме членов семьи, не мог ее понять. До пятилетнего возраста с незнакомыми людьми она не разговаривала. Период от двух до четырех лет был наиболее труд-

ным для семьи. Как известно, в три с половиной года дети должны уметь задавать вопросы, говорить о происшедшем и пересказывать сказки (Lightbown & Spada, 1993). Сюзи могла лишь понимать обращенную к ней речь и кратко отвечать на поставленные вопросы. Окружающие советовали полностью переключиться на шведский язык, которым в тот период я владела довольно хорошо. С Сюзи работал логопед. Всего состоялось 10 занятий, во время которых ребенок, к сожалению, так и не произнес ни слова. Педиатр, к которому мы обратились, не обнаружил никаких аномалий. Молчание он объяснил обыкновенным упрямством.

Сюзи ежегодно ездила в Россию, но ее активный словарный запас существенно не расширялся. Я поняла, что само по себе, как в случае с Викой, ничего не произойдет, и старалась как можно больше времени проводить вместе с Сюзи, читать, рассматривать книжки, картинки, писать. К пяти годам Сюзи начала хорошо говорить. Ее шведский значительно улучшился, и она легко общалась с другими людьми. Несмотря на правильное произношение, в ее речи встречалось множество ошибок, нехарактерных для русскоязычных детей (морфологические и синтаксические ошибки, а также ошибки, связанные с непосредственным влиянием шведского языка: кальки, смена кода, заимствования). Сюзи старалась избегать объемной информации и сложных конструкций, поэтому обычно использовала в своей речи лишь простые предложения.

В 6 лет девочка пошла в школу, где у нее уже практически не было проблем. Однако русским языком Сюзи владела по-прежнему слабее. Она занималась русским в школе один час в неделю. При воспитании Сюзи я стала замечать, что с годами было все труднее следовать принципу «один родитель — один язык», ведь во многих ситуациях для меня уже было более естественно сказать что-то по-шведски. Круг русских знакомых был ограничен, на работе я пользовалась исключительно шведским; отсюда — недостаток русского инпута как у меня самой, так и у дочери.

Безусловно, на другой путь двуязычного развития, «выбранного» средней дочерью, могли повлиять и индивидуальные характеристики ребенка, однако регулярные поездки в Россию, визиты русскоговорящих родственников и знакомых в конечном итоге всё-таки обеспечили необходимую русскоговорящую среду и инпут, без которых активный билингвизм был бы невозможен. В возрасте 18 лет Сюзи (как и в свое время ее старшая сестра Вика) поступила на факультет русского языка в Стокгольмском университете, где получила ранее недостающую базу, и стала намного лучше читать и писать по-русски. Она отметила, что полугодовой курс русского языка в универси-

тете дал ей намного больше, чем все уроки на протяжении девяти лет в средней школе. Сюзи считает, что преподавание русского языка как родного в школах должно учитывать специфику развития двуязычного ребенка и не должно быть рассчитано на уровень детей, только что прибывших из России. В противном случае детям будет трудно и неинтересно на таких уроках, и они в конце концов перестанут посещать занятия. В университете, где курс рассчитан на носителей русского как иностранного, эритажные носители чувствуют себя более комфортно и по завершении курса имеют необходимую подготовку, чтобы перейти на следующий этап.

Когда в 2004 г. родилась третья дочь, **Юлия**, я уже не могла сказать, что общение с ней по-русски было для меня наиболее естественным. Вопросы о том, на каком языке говорить с ребенком, не было даже и в этом случае, но я всё чаще ловила себя на мысли, что мой шведский язык в определенных ситуациях был уже более естественным выбором.

Несмотря на то что в разговоре и с третьим ребенком я тоже старалась придерживаться правила «один родитель — один язык», это оказывалось возможным только благодаря большому контролю над собой. Я часто прибегала к шведскому языку, особенно в ситуациях, когда хотелось убедиться, что акт коммуникации действительно состоялся, когда не получала ожидаемого ответа или просто когда не была уверена, поняла ли она меня. Иногда это желание можно было подавить, а иногда всё равно непроизвольно как будто само собой выходило шведское слово: *Это Юлина книжечка, Julias bok.*

Стратегия перевода использовалась чаще, чем я сама это предполагала. Видеозаписи наблюдения за ребенком показывают закономерность использования ее в основном в 2 ситуациях: (1) когда вводилось новое русское слово и мне хотелось быть уверенной в том, что ребенок одновременно усвоит и шведский эквивалент, или (2) когда я была уверена, что она просто не знает (или видела, что не понимает) данного слова по-русски; в то же время мне хотелось, чтобы Юля поняла, о чем идет речь. Это, в свою очередь, могло привести к тому, что ребенок стал рассматривать шведский язык как естественный компонент при изучении русского.

Авторы предыдущих исследований речи родителей, обращенной к детям (так называемого «языка нянь»), пришли к выводу, что все адаптации в ней (упрощенный синтаксис, короткие предложения, медленный темп, высокая интонация и т. п. см. Fernald et al 1989) направлены главным образом не на то, чтобы научить детей говорить, а на то, чтобы *обеспечить адекватную коммуникацию* и иметь возможность выразить мысль (см. Pine, 1994). То же самое можно сказать и

о «языке нянь» в нашей семье. В основе общения действительно была только коммуникация; хотелось, чтобы ребенок понял, правильно отреагировал, отсюда — не только типичные для родителей одноязычных детей адаптации в обращенной к детям речи, но и частые переводы «для подстраховки». Причем подобными переводами пользовалась не только мама; эту стратегию в общении с Юлей переняли как старшие сестры, так и «одноязычный» папа. Он прибегал к переводу, когда только мог (русским он по-прежнему владел не в достаточной мере, чтобы осуществлять на нем полноценное общение):

Отец: Vill du ha mjölk?

‘Ты хочешь молоко?’

Юля: /молчание/

Отец: Хочет?

Юля: /показывает пальчиком на пакет с молоком/

Отец: Mjölk!

‘Молоко!’

/ Отец наливает немного молока в Юлину бутылку. Ребенок очень внимательно следит за всем происходящим /

Юля: ta... ta... na! /протягивает руку за молоком/

‘Возьми... возьми... na!’

Отец: Är du törstig? Ska du ha mjölk? /отец дает ребенку бутылку/

‘Ты хочешь пить? Тебе дать молока?’

Юля: /пробует молоко/

(1 год 6 месяцев)

Папа использовал слово *хочет* (в значении *хочешь*) для уверенности, что ребенок понял его вопрос. Интересно также обратить внимание на употребление Юлей одновременно и русских, и шведских слов в общении с папой. Вопрос лишь в том, почему это происходит. Одним из объяснений может служить теория постепенной дифференциации языков: ребенок еще не совсем понял, что имеет дело с двумя разными лингвистическими системами. Однако не все ученые согласятся с этим мнением. Последователи теории раздельного развития будут искать причину в социализации ребенка и в языковых стратегиях родителей. Так как все члены семьи то и дело прибегали к переводу, для того чтобы быть уверенными в том, что их поняли, не исключено, что ребенок пользуется тем же методом. Но, несмотря на смешанный инпут, ребенок уже в год и девять месяцев разобрался, в чем дело. Именно в этом возрасте воспитательница детского сада

сообщила, что Юля уже не пытается сказать ей по-русски *писать* или *гулять*, а последовательно употребляет только шведские слова в разговоре с одноязычными воспитателями и друзьями.

Однако в связи с тем, что русского инпута категорически не хватало, Юля нерегулярно использовала падежные формы, поздно освоила морфологические чередования, полинегацию (только в пять лет — и то не всегда!), даже в шесть — семь лет не совсем понимала, зачем в русском языке есть вид, если есть слово *уже*, выполняющее похожую функцию:

Мать: Юля, оденься потеплее, сегодня холодно.

Юля: Я одевалась уже.

Для речи ребенка также была характерна замена одного косвенного падежа другим, что совершенно не свойственно для речи русскоязычного ребенка (Цейтлин, 2009). Как заметила Мечковская (2013), аграмматичная речь нетипична для русскоязычного ребенка, так как у детей, осваивающих языки со сложной морфологией, уже на ранних стадиях вырабатывается определенная тренированность мышления, позволяющая овладеть этими навыками в короткий срок. Возможно, в ситуациях, когда шведский язык сильно доминирует, такой тренированности мышления не происходит и двуязычный ребенок не ищет морфологические маркеры в русском языке, а пытается создать свою собственную морфологию при помощи элементов шведского языка (см. также Рингблом, Краснощёкова, Галкина 2018).

То же самое можно сказать и о виде глагола. У детей с родным русским языком практически отсутствуют ошибки в выборе вида (Гвоздев, 1961; Цейтлин, 2009), в то время как у детей, изучающих русский язык как второй или иностранный, эти ошибки довольно стойкие (Доброва и Рингблом, в печати). Было показано, что на ранних этапах одновременного усвоения второго языка, в одном из которых есть видовое противопоставление, а в другом нет, проблемы с выбором вида могут выражаться в колебаниях при выборе правильной формы. На материале русско-шведских билингвов было отмечено синонимичное использование глаголов разных видов и форм (Доброва & Рингблом 2017), поэтому ситуация с Юлей совершенно не уникальна и подобные ошибки присущи и другим русско-шведским билингвам (Рингблом, Краснощёкова, Галкина 2018).

На сегодняшний день (в 15 лет) Юля по-прежнему часто переключает код в спонтанной речи, вставляя в русскую речь шведские слова:

Она очень *självvisk* ('эгоистичный') человек; она мерзкая *generellt* ('в широком понимании этого слова'). Юля нередко насыщает частотные шведские конструкции русскими словами: *Она видела его смотреть* (асс сum infinitivo). Межъязыковая интерференция также характерна для ее речи. Однако ребенок совершенно не испытывает проблем в коммуникации и всегда с удовольствием говорит по-русски. После месячного пребывания в России многие ошибки исчезают, однако чаще всего через пару месяцев возвращаются вновь. Исправлять их обычно практически бесполезно. Юля очень болезненно реагирует, когда я вмешиваюсь в самостоятельно созданные ею формы. Намного более эффективным будет повторить за ребенком правильную конструкцию (*recast*), так как протестов в таком случае будет значительно меньше.

Разговор детей друг с другом

Когда Юля была совсем маленькой, сестры разговаривали с ней только по-русски, так как считали, что она слишком мала, чтобы понимать шведский язык. Через некоторое время дети между собой всё же перешли на шведский. В науке и раньше было отмечено, что с появлением братьев и сестер доминантный язык всё глубже проникает в домашнюю сферу и родителям становится тяжело предотвратить смену языка общения между детьми (Barron-Hauwaert 2011). Однако после поездок в Россию сестры опять переходили на русский (правда, на короткое время).

В возрасте пятнадцати лет Вика взяла на себя роль хранителя русского языка в семье и решила говорить с сестрами только по-русски. Это произошло после моего развода с отцом детей, когда, по мнению Вики, я недостаточно много внимания уделяла Юле и Сюзии и их развитие в русском языке стало отставать. По шведской системе дети одну неделю находились у отца и одну у матери. После того как Юля возвращалась ко мне, она всё хуже говорила по-русски и даже плакала, потому что не могла выразить свою мысль, хотя очень хотела. Для Вики переход с сестрами на русский язык был чрезвычайно важен еще и для того, чтобы создать в семье небольшой русский мир, что, по ее мнению, больше сближало нас в тяжелое время. Через несколько дней сестры полностью перешли с Викой на русский язык (для Сюзии этот шаг было сделать намного труднее, чем для Юли, которой на тот момент было всего 4 года). Дети и по сей день говорят друг с другом по-русски, даже в присутствии других людей.

Однако, говоря между собой, девочки расслабляются, знают, что их поймут, и позволяют себе использовать все имеющиеся в их рас-

поражении ресурсы: Когда она была *hemlös* ('бездомной'), у нее было не до играния. Ей надо было еду искать и всё такое. (Сюзии, говоря с Юлей про кошку Аврору.)

Частое использование слов не только из шведского, но и из английского языка, на котором проходило школьное обучение у Вики и у Юли, также характерно для речи сестер:

Юля: Она там стояла, и он взял нож и *högg henne i tagen* семь раз!

Вика: Знаешь.... Все новеллы, которые выиграли, они были *test banala* ('очень банальны', шв.) — про маму там, или про папу... Ну это жутко *mundane event* ('простое событие', англ.). (Юля рассказывает Вике сюжет своей новеллы.)

Что необходимо знать воспитывающим двуязычного ребенка?

Среди людей существует распространенное мнение, что ребенку, родившемуся в полиязычной семье, языки даются безо всякого труда. Возможно, с перспективы ребенка это так и есть, ведь весь труд ложится на плечи родителей. В реальной жизни мы то и дело мы встречаемся с семьями, в которых дети не говорят по-русски (или часто в лучшем случае просто понимают). Многие родители осознают, что недостаточно занимались с ребенком, пустили всё на самотек, надеясь, что двуязычие придет само собой, без каких-либо дополнительных усилий: ведь учат же дети один язык, почему бы им не выучить два? Однако вскоре многие отмечали, что дети отказывались говорить по-русски. Скорее всего, это происходило по причине того, что ребенок не слышал достаточное количество инпута из русскоязычных источников, у него не было русскоговорящих друзей, общения с бабушками и дедушками или же этого общения было недостаточно. Возможно, что общение на русском языке было не совсем естественным и автоматизированным для ребенка.

Нередко отмечалось, что, несмотря на то что ребенку много раз говорили русское слово *машинка*, он отказывался произносить его, но, услышав шведский эквивалент *биль* (*bil*), тут же начинал его употреблять. То же самое отмечалось и со многими другими словами: *купаться* (*bada*), *солнце* (*sol*), *книга* (*bok*), *смотреть* (*titta*) и т.д. (см. также Гагарина, 2004). Безусловно, невозможно однозначно сказать, зависело ли это от способности ребенка селективно выбирать самый «легкий» вариант (вопрос в таком случае в том, что мы подразумеваем под словом «легкий») или же всё зависит от количества полученного инпута? Стратегия симплификации вообще характерна для освоения языка двуязычным ребенком (Цейтлин 2015:518). Возможно, настойчивость в выборе шведских слов есть не что иное, как попытка

систематизировать инпут и отбросить всё сложное или коммуникативно «ненужное», ведь мама и так понимает, когда ребенок говорит слово *sol* вместо *солнце*. Именно поэтому родителям важно разграничить сферы употребления языков. Нужно не сдаваться и переходить на шведский, а подождать, когда малыш будет в состоянии выговорить трудные звуки. Не стоит также показывать, что вы понимаете ребенка, когда он по-шведски кричит: *Jag vill dricka!* ('Я хочу пить!') Лучше просто переспросить по-русски: Что ты хочешь? Если ответ вновь последует по-шведски, можно переспросить: «Пить?» И ребенок скорее всего повторит за вами это слово.

Многие мамы и папы сами не замечают того, что на русском они говорят чаще всего только дома, когда никто не слышит, а выходя на улицу, в основном говорят с ребенком по-шведски. Именно в этот момент — когда родители стесняются говорить по-русски в общественных местах — они показывают, что родной язык непристижный и говорить на нем можно только дома, когда никто не слышит. Этот факт был отмечен и другими учеными (см. Копчевская, 2000; Мадден, 2008). Однако далеко не многие обращают внимание на то, *по какой причине* в общественных местах выбирается язык большинства. Прагматическая компетенция часто не принимается во внимание, когда родителям советуют во всех ситуациях следовать принципу «один человек — один язык». Одно дело, если мы говорим с ребенком по-русски в общественном месте, где на нас никто не обращает внимания, и совсем другое — если рядом находится человек, совершенно нас не понимающий, и мы продолжаем говорить на непонятном языке, таким образом как бы исключая его из общения. Помимо обучения ребенка языку, необходимо помнить и о способности с пониманием и уважением относиться к собеседнику. Возможно, воспитывая ребенка-билингва, не совсем правильно следовать *исключительно* монолингвальным стратегиям обучения? Не исключено, что предложенная Ронжем в 1913 г. стратегия «один родитель — один язык» (Ronjat, J. 1913) должна быть модифицирована и адаптирована к более неоднородным лингвистическим ситуациям (см также Festman et al 2017:53). С другой стороны, если мать является единственным источником русского инпута и если и этот источник тоже начнет использовать шведский язык, хватит ли ребенку лингвистического материала, чтобы сконструировать русский язык?

Несмотря на то что развитие двуязычного ребенка подчиняется тем же законам, что и развитие одноязычного, если родители хотят, чтобы ребенок говорил на двух языках, он должен слышать *доста-*

точное количество инпута на обоих языках. Язык становится слабым из-за отсутствия необходимого количества инпута. Инпут не должен быть пассивным. Важно, чтобы он был обращен непосредственно к ребенку. У ребенка должно быть *желание и необходимость* общения на русском языке, а также возможность интерактивной коммуникации. Необходим инпут, направленный *непосредственно* на ребенка, побуждающий его к коммуникации о том, что интересно ему самому. У ребенка должна быть *мотивация разговаривать на русском языке*. Как родители мотивируют ребенка, зависит от каждой конкретной семьи и ее предпосылок. Необходимо также обеспечить контакт со сверстниками и закрепить за русским языком определенную коммуникативную функцию (мамин язык, бабушкин; язык любви, язык чувств, язык открытий, язык чего-то нового).

Вместо заключения

Несмотря на важность инпута, нельзя всё же забывать об индивидуальных особенностях ребенка. Как показал личный опыт, у всех трех девочек разным был не только результат овладения русским языком, но и сам процесс усвоения языка. Вика усваивала русский язык так же, как одноязычные русские дети, практически не испытывая на себе последствий межъязыковой интерференции. У Сюзи и Юли процесс овладения русским языком происходил по схеме усвоения второго языка с характерными для него ошибками и особенностями; при этом Сюзи потребовалось намного больше времени, чтобы во всём разобраться, тогда как Юля с раннего детства активно пользовалась двумя языками, разграничивала их в зависимости от собеседника, свободно смешивая их друг с другом и используя все доступные ей лингвистические средства. Так как и Юля, и Сюзи с раннего возраста усваивали языки в ситуации постоянного языкового контакта, грамматика русского языка сформировалась под влиянием шведской грамматики и для их речи была характерна генерализация языковых явлений, симплификация и трансфер (Цейтлин 2015:519). Представляется возможным предположить, что, если ребенок до 5 лет не получит достаточного количества лингвистической информации, для его «слабого» языка будут характерны особенности второго языка (см. также Ringblom, 2012). Поэтому родителям важно до пяти лет обеспечить ребенку лингвистически богатое окружение и положительные эмоции, связанные с русским языком. Однако в то же время не стоит опасаться связанных с ситуацией языкового контакта лингвистических инноваций в речи ребенка: нужно относиться к ним как к естественному процессу, неотделимому от двуязычия как такового.

Литература

1. Barron-Hauwaert, S. Bilingual Siblings: Language Use in Families / S. Barron-Hauwaert. — Bristol : Multilingual Matters. — 2011. — Text : unmediated.
2. Benmamoun, E. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics / E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky. — Текст : непосредственный // Theoretical Linguistics. — 2013. — Vol. 39. — Pp. 129–181.
3. Caldas, S. Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures / S. Caldas. — Текст : непосредственный // Multilingual Matters. — Clevedon, 2006.
4. De Houwer, A. The acquisition of two languages from birth: A case study / A. De Houwer. — Cambridge : Cambridge University Press, 1990. — Text : unmediated.
5. De Houwer, A. Alternance codique intra-phrasique chez des jeunes enfants bilingues / A. De Houwer. — Text : unmediated // AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère). — 1995. — 6. — 39–64.
6. Deuchar, M. Bilingual Acquisition: Theoretical implications of a case study / M. Deuchar & S. Quay. — Oxford : Oxford University Press, 2000. — Text : unmediated.
7. Dopke, S. One Parent One Language: An Interactional Approach / S. Dopke. — Amsterdam, The Netherlands ; Philadelphia, PA : John Benjamins, 1992. — Text : unmediated.
8. Ferguson, C.A. Baby talk in six languages / C.A. Ferguson. — Text : unmediated // American Anthropologist. — 1964. — 66. — Pp. 103–114.
9. Gafaranga, J. Transition space medium repair: Language shift talked into being / Joseph Gafaranga. — Text : unmediated // Journal of Pragmatics. — 2010. — 43. — Pp. 118–35.
10. Festman, J. Raising Multilingual Children / J. Festman, G. Poarch, J-M. Dewale. — Bristol : Multilingual Matters, 2017. — Text : unmediated.
11. Lightbown, P. How Languages are Learned / P. Lightbown, N. Spada. — Second edition. — Oxford : University Press, 1993. — Text : unmediated.
12. McLaughlin, B. Second-Language Acquisition in Childhood / B. McLaughlin. — Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1978. — Text : unmediated.
13. Meisel, J. Early differentiation of languages in bilingual children / J. Meisel. — Text : unmediated // Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss / K. Hyltenstam & L. Obler (eds). — Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
14. Montrul, S. The acquisition of heritage languages / S. Montrul. — Cambridge : CUP, 2016. — Text : unmediated.
15. Montrul, S. Differential object marking in child and adult Spanish heritage speakers / S. Montrul & N. Sánchez-Walker. — Text : unmediated // Language Acquisition. — 2013. — 20. — Pp. 109–132.

16. Pine, J.M. Individual differences in early language development and their relationship to maternal style / J.M. Pine. — University of Manchester, 1994. — Text : unmediated.
17. Redlinger, W. Language mixing in young bilingual children / W. Redlinger & T.-Z. Park. — Text : unmediated // Journal of Child Language. — 1980. — 7. — Pp. 337–52.
18. Parkvall, M. Sveriges språk i siff ror: Vilka språk talas och av hur många? / M. Parkvall. — Stockholm : Morfem, 2015. — Text : unmediated.
19. Ringblom, N. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study in a Bilingual Child in Sweden : doctoral thesis / N. Ringblom. — Stockholm, Sweden : Stockholm University, 2012. — Text : unmediated.
20. Qi, R. From nominal to pronominal person reference in the early language of a Mandarin-English bilingual child / R. Qi. — Text : unmediated // International Journal of Bilingualism. — 2005. — 10 (3). — Pp. 301–329.
21. Ronjat, J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue / J. Ronjat. — Paris : Champion, 1913. — Text : unmediated.
22. Tannenbaum, M. Family Language Policy as a Form of Coping or Defence Mechanism / Michal Tannenbaum. — Text : unmediated // Journal of Multilingual and Multicultural Development. — 2012. — 33 (1). — 57–66.
23. Volterra, V. The acquisition and development of language by bilingual children / V. Volterra & T. Taeschner. — Text : unmediated // Journal of Child Language. — 1978. — 5. — Pp. 311–326.
24. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 471 с. — Текст : непосредственный.
Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. — 472 с. — Текст : непосредственный.
25. Доброва, Г.Р. О некоторых особенностях освоения глагольного вида русско-шведскими детьми-билингвами : к вопросу о специфике «херитажного» языка / Г.Р. Доброва, Н.Е. Рингблом. — Текст : непосредственный // Acta Linguistica Petropolitana, 2017.
26. Доброва, Г.Р. Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного) / Г.Р. Доброва, Н.Е. Рингблом. — Текст : непосредственный // Проблемы онтолингвистики — 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия : материалы ежегодной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 26–28 июня 2017 г. / редакторы Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова, Т.А. Ушакова. — Иваново : ЛИСТОС, 2017. — 284 с.
27. Копчевская-Тамм, М. Об одной русско-шведской двуязычной семье : взгляд изнутри / М. Копчевская-Тамм. — Текст : непосредственный // Русский+ / редактор Е. Протасова. — Helsinki, 2000. — С. 105–114.
28. Мадден, Е. Наши трёхязычные дети / Е. Мадден. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2008. — Текст : непосредственный.

29. Мечковская, Н.Б. Помогут ли различия между онтогенезом русского и немецкого языков доказать гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа? / Н.Б. Мечковская — Текст : непосредственный // Проблемы онтолингвистики : материалы международной научной конференции г. Санкт-Петербург, 26–29 июня 2013 г. / редакторы Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова, М.Б. Елисеева. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. — С. 17–24.
30. Рингблом, Н. Предложно-падежные конструкции в речи русско-голландских и русско-шведских билингвов и в речи студентов, изучающих русский язык как иностранный / Н. Рингблом, С. Краснощёкова, Е. Галкина. — Текст : непосредственный // Проблемы онтолингвистики : материалы ежегодной международной научной конференции, 20–23 марта 2018 г., Санкт Петербург. — Иваново : Листос, 2018. — С. 149–154.
31. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. — Москва : Знак, 2009. — 592 с. — Текст : непосредственный.
32. Цейтлин, С.Н. К построению грамматики промежуточного языка / С.Н. Цейтлин. — Текст : непосредственный // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований РАН. — Т. 11, ч. 1 : Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики. — Санкт-Петербург, 2015. — С. 515–538.



Раздел 3

МОНИТОРИНГ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

А.К. Махова, канд. пед. н.
Кандидат педагогических наук
Основатель проекта bilingual-talk
Лондон,
Великобритания
makhovaalena@gmail.com

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

Физиологические и психологические основы речевых сложностей у двуязычных детей. Сравнение этапов речевого развития у одноязычных, двуязычных в норме и с речевой задержкой. Признаки и сигналы необходимости обращения к специалисту.

Ключевые слова: двуязычие, билингвизм, задержка речи, норма, патология, русский язык.

Логопедические проблемы возникают как следствие психологических и физиологических факторов.

Среди психологических факторов можно выделить следующие: стресс, неблагоприятная обстановка в семье, принуждение ребенка говорить на втором языке, неосторожное введение в новое языковое пространство, неверно выбранный подход развития двуязычия.

Также можно выделить физиологические этапы созревания речевой функции двуязычных детей:

- в среднем речь у дву- и многоязычных детей появляется позже (задержка допустима до 6 месяцев). Например, если у монолингва первые слова появляются к 1 году, то появление слов у ребенка в семье с несколькими языками можно ожидать к 1,5 годам.

- словарный запас на каждом из языков, как правило, меньше, чем у сверстников-монолингвов, но сумма слов из двух языков больше. Речевое развитие на ранних стадиях в большей степени зависит от словарного запаса. Чем больше слов знают дети — тем лучше и свободнее они научатся говорить.

- как и монолингвы, билингвы в ходе своего развития допускают те же речевые ошибки: не произносят определенные звуки, путают падежные окончания. Эти ошибки связаны с тем, что у детей не полностью сформировался речевой аппарат или не усвоены все языковые правила. Кроме того, у детей с дву- и многоязычием правила одного языка переносятся в другой (процесс интерференции).

Крайне важно отличить ошибки, имеющие патологическую основу, от физиологических этапов созревания речевой функции.

Двуязычие как таковое не может быть причиной речевых патологий, но может послужить дополнительным отягчающим фактором для ребенка с речевыми проблемами.

Норма речевого развития ребенка-билингва

Норма развития речи ребенка — понятие относительное, так, под нормой принято считать некое правило или предписание, обязательно требующее своего выполнения при определенных условиях. В силу индивидуальности условий развития детей (и в особенности двуязычных): физиологические особенности, окружение, языковая среда, поддержание языков, придерживание принципов разделения языков и прочее — сложно говорить о четких нормативах, но, отбросив крайности, можно выявить обобщающие признаки и факторы развития.

Мой анализ сделан на базе практической работы с тремя группами детей в России и Великобритании:

1. Одноязычные дети (норма).

2. Двуязычные дети (сбалансированное двуязычие, когда родители целенаправленно развивают и продумывают стратегию формирования и поддержания двух языков).

3. Дети с задержкой речевого развития.

Сразу хочу оговориться, что это не академическое исследование, а результат дневника многолетних наблюдений с целью помочь родителям в выделении основных признаков задержки речевого развития.

Большинство детей с двуязычием проходит ряд этапов, включающих в себя смешение двух фонетических систем и лексики, упрощение слов (ребенок выбирает единицы того или другого языка в зависимости от уровня владения ими), избегание произнесения сложных конструкций (интерференция), что является естественным процессом, а не признаками задержки. Такие дети, не имеющие первичных речевых нарушений, выравниваются ближе к подростковому возрасту, когда формируются все структурные единицы языка. Смешений и привнесений из двух языков становится меньше, меняется их качество.

Дети же с первичными речевыми нарушениями испытывают значительные затруднения, так как нарушения вследствие интерференции одинаково проявляются в обоих языках. Для двуязычных детей с первичными речевыми патологиями характерны нарушения, аналогичные тем, которые имеют одноязычные дети с фонематическим, фонетико-фонематическим или общим недоразвитием речи.

В сравнительном анализе, приведенном ниже, вы сможете проследить разницу в формировании различных речевых структур у детей разных возрастов и сопоставить их с ситуацией в вашей семье.

1 год — 2 года

1. Дети одноязычные (норма). Ребенок использует в речи слова-корни (4–8 слов), узнает предметы и изображения, может проговаривать гласные А, И, У, О и согласные М, К, П, Д, Б, Х, ПЬ, ТЬ, СЬ.

2. Дети при сбалансированном двуязычии. У ребенка образуется смешанный лексикон (8–12 слов из обоих языков). Происходит этап накопления слов из двух языков одновременно, но без их разделения. В звуковом плане ситуация схожа с одноязычными детьми, за исключением разницы в произношении отдельных звуков, похожих в звуковом плане, но отличающихся по артикуляции, например, М в английском будут произноситься со смягчением, как МЬ.

3. Дети с задержкой речевого развития. У ребенка не появляются первые слова, присутствует только неосознанное повторение отдельных звуков. Ребенку сложно выходить на контакт, называть членов семьи, отвечать на простые вопросы.

2 — 3 года

1. Дети одноязычные (норма). Ребенок начинает использовать в речи трехсложные слова с пропуском первого слога, например, «молоко» произносится как «локо». Активный словарный запас составляет около 80–150 слов. Увеличивается пассивный словарь¹.

2. Дети при сбалансированном двуязычии. Пассивный словарный запас увеличивается в двух языках. Ребенок начинает дифференцировать языки — переходит на вторую ступень вхождения в языки, используя «слова-эквиваленты», например, он знает, что «milk» на английском — это «молоко» на русском, применяет правильно в разных ситуациях, с определенными людьми.

3. Дети с задержкой речевого развития. Речевое подражание в речи ребенка отсутствует. Присутствует 10–13 лепетных слов («го» — голубь, «тани» — штаны и т. д.). Ребенок не понимает интонации.

¹ Про активный словарный запас судить сложно, так как в моей практике это цифра сильно варьировалась. Придерживайтесь нормы для одноязычных, учитывая что в пассивном словаре слов будет значительно больше, чем у одноязычных.

3 года — 4 года

1. **Дети одноязычные (норма).** В активном словаре у ребенка 1000—1300 слов. Начинает формироваться фразовая речь, грамматический строй речи. В речи появляются мягкие шипящие Ш, Ч и твердые согласные звуки С, З, В. Используется глагольный словарный запас в настоящем и прошедшем времени.

2. **Дети при сбалансированном двуязычии.** Ребенок активно наращивает словарный запас в двух языках. Развитие фразовой речи со смешением слов из обоих языков. С дифференциацией языков может возникнуть этап отказа от языка меньшинства, если «фундамент» не был создан до 3 лет (принцип «один взрослый — один язык», «одна ситуация — один язык» с самого рождения). Возможны нарушения произношения появившихся шипящих и свистящих звуков, возможны дефекты озвончения и смягчения.

3. **Дети с задержкой речевого развития.** Ребенок общается с окружающими людьми на «своем» языке, активно используя лепетную речь.

4 года — 5 лет

1. **Дети одноязычные (норма).** Ребенок использует простые распространенные предложения, развивается фонематическое восприятие (способность различать звуки на слух), ребенок владеет послоговым чтением. Возможны нарушения в произношении свистящих (Ц), шипящих (Ш, Ж) и сонорных звуков (Л, Р).

2. **Дети при сбалансированном двуязычии.** Продолжается активная дифференциация и освоение языков, а также языковых систем в целом. Формируется фонематическое восприятие, то есть ребенок правильно слышит и анализирует звуки. Ребенок начинает использовать простые распространенные предложения со смешанными конструкциями из разных языков; согласует имена прилагательные с существительными в роде (кроме среднего рода), согласует глаголы прошедшего времени с существительными в роде. Произносит йотированные звуки (Ё, Ю, Я, Е).

3. **Дети с задержкой речевого развития.** Так как окружающие люди не понимают ребенка, он может минимизировать общение или даже отказаться от него, замкнуться в себе.

5 лет — 6 лет

1. **Дети одноязычные (норма).** Ребенок начинает оценивать свою и чужую речь, понимать, где он делает ошибки. Произношение всех звуков приходит в норму.

2. Дети при сбалансированном двуязычии. Пользуются уменьшительно-ласкательными суффиксами («птичка», «машинка» или «сагочка»). Появляется словотворчество в использовании двух языков: ищет рифмы, похожие слова. Различает слова, отличающиеся одним звуком («врач» и «грач»). Определяет наличие звука в слове по трем позициям (начало, середина, конец). Звуковая сторона речи практически в норме. Может пересказать знакомую сказку близко к тексту.

3. Дети с задержкой речевого развития. Звукопроизношение нарушено (звуки из разных групп: свистящие, шипящие и соноры), смешивание звуков, близких по артикуляции (Ш и Щ), нарушения фонетического восприятия, сложности в составлении связного высказывания (описательных рассказов).

6 лет — 7 лет

1. Дети одноязычные (норма). Аграмматизмы исчезают во всех структурах речи, используются развернутые пересказы.

2. Дети при сбалансированном двуязычии. Все еще возможны ошибки (аграмматизмы) в использовании родовых и падежных конструкций («она пришел», «нет молоко»). Пользуется суффиксами, обозначающими людей по их профессии, разделяет их («учитель, учительница, ученик»). Продолжается словотворчество. В речи используются пересказы и рассказ по картинке или серии картинок.

3. Дети с задержкой речевого развития. Сложности со звуко-буквенным анализом слов. При пересказе перечисляет отдельные предметы и действия. Устойчивые нарушения звукопроизношения.

Данный анализ является руководством для первичной и самостоятельной оценки онтогенеза речевого развития ребенка. Последующая индивидуальная диагностика ребенка, проведенная специалистом, сможет дополнить картину для логопедического заключения и разработки программы коррекции.

Признаки необходимости обращения к специалисту

Краткое руководство признаков возможных патологических проблем:

- **к двум-трем** месяцам ваш ребенок **не** гулит;
- **к шести-семи** месяцам ваш ребенок **не** лепечет;
- **в год-полтора** ваш ребенок **не** произносит первые слова;
- **к двум годам не** строит короткие фразы из 2–3 слов, **не** повторяет за вами;

- **к трем годам** ваш ребенок **не** разделит языки, продолжает обращаться к людям на смешанном лексиконе, используя много лепетных слов;

- **к четырем годам** речь ребенка **непонятна**, присутствует «каша во рту», он **не** умеет выстраивать предложения из 5 слов, **не** задает сотни вопросов в день!

- **к пяти годам не** произносит звуки из всех языков (кроме звуков Р, РЬ в русском), **не** может говорить сложными предложениями, не запоминает стихи, сказки, **не** придумывает своих историй.

Хочу отметить, что при патологии речевые сложности будут наблюдаться во всех языках. Если вы не наблюдаете речевых проблем хотя бы в одном языке — патология маловероятна.

Речевые проблемы и второй язык

Зачастую родителям ребенка с речевым нарушением советуют отказаться от русского языка и сфокусироваться на развитии одного языка — языка среды.

Однако я бы не делала быстрых и обобщающих выводов по этому вопросу и отталкивалась бы от диагноза.

Как я писала выше, двуязычие не может быть первопричиной речевого нарушения, но может послужить катализатором в отягощении речевых сложностей вашего ребенка.

При подозрении на речевую патологию необходимо:

- 1) обратиться к невропатологу,
- 2) проверить зрение и слух,
- 3) провериться у логопеда для выявления первопричины и постановки диагноза.

При легких формах задержки речи я советую осторожно и постепенно вводить второй язык, но не ранее 3 лет, так как до этого возраста у ребенка идет активное созревание речевых зон головного мозга.

Alena Makhova, PhD
Candidate of Pedagogical Sciences
Founder of bilingual-talk.com
London, UK
makhovaalena@gmail.com

THE INFLUENCE FACTORS ON BILINGUAL CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT

Physical and phycological factors of speech delays among bilingual children. Analysis of speech development among monolingual, bilingual kids and kids with speech pathologies. Signs and preconditions of necessity to receive an external help by a speech specialist.

Keywords: bilingualism, speech delay, speech norms, pathology, Russian language.

Т.В. Кузьмина, канд. фил. н.
Лаборатория детской речи РГПУ им. А.И. Герцена
АНО «Дети Петербурга. Помощь детям мигрантов»
Санкт-Петербург, Россия
t.vit.kuzmina@gmail.com

О НЕКОТОРЫХ ИНСТРУМЕНТАХ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

В процессе обучения русскому языку детей, осваивающих этот язык в условиях билингвизма, применение экспресс-тестов может быть надежным средством определения освоения каждым ребенком той или иной подсистемы языка при условии разработки системы таких тестов, основанных на онтолингвистических исследованиях.

Ключевые слова: экспресс-тест, грамматическая категория рода, освоение русского как второго (неродного).

В процессе обучения детей и подростков языку зачастую необходимо прибегать к процедурам, позволяющим оценить, что из предлагаемого программой обучения и в какой степени освоено учениками, на что надо направить особые, а иногда и дополнительные усилия

учителей. Существует достаточно серьезный корпус тестовых материалов, в том числе предназначенный для оценки уровня владения русским языком детей-билингвов. Достаточно посмотреть каталог издательства «Златоуст», чтобы в этом убедиться (http://www.zlat.spb.ru/catalog5_7.html).

Однако использование большей части тестовых материалов требует дополнительного времени для проведения процедуры и для обработки результатов. Необходима также специальная подготовка для применения таких материалов.

Мы имели возможность наблюдать процесс обучения иноязычных детей в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга и в группах, специально созданных для обучения русскому языку детей, которые осваивают русский как неродной в условиях пребывания в русскоязычной среде. (Наблюдения проводились на занятиях, организованных негосударственной организацией АНО «Дети Петербурга» и Петербургским отделением Российского Красного Креста.) Основная проблема в работе с такими детьми — это различия в уровне владения языком учениками одного класса или одной группы.

В связи с этим возникает необходимость определить уровень владения языком каждого ученика, найти слабые места каждого ребенка. Таким инструментом могут служить экспресс-тесты, обладающие рядом преимуществ.

Во-первых, задания выполняются учениками и оцениваются учителем в течение непродолжительного времени. Обычно выполнение таких заданий на уроке занимает 5–7 минут. Неспособность ученика уложиться в отведенное время сама по себе является значимым фактором.

Во-вторых, есть возможность одновременно использовать различные варианты одного и того же теста для учеников одной группы, находящихся на разных стадиях освоения языка.

В-третьих, диагностические процедуры, применяемые с определенной периодичностью, позволяют проследить динамику освоения той или иной закономерности языка каждым учеником.

Мы полагаем, что при разработке обучающих и тестовых материалов необходимо учитывать закономерности освоения ребенком русского языка как первого (родного). Иными словами, необходимо осуществлять онтолингвистический подход как к преподаванию русского языка, так и, соответственно, к тестированию, целью которого является определение уровня освоения языка. Достижения современных исследователей предоставляют такую возможность.

Наш опыт преподавания позволил убедиться, что экспресс-тесты применимы в отношении всех компонентов языковой способности:

лексики, грамматики (освоения грамматических категорий) словообразования, письма и пр. Рассмотрим в качестве примеров фрагменты системы тестов, позволяющих оценить степень освоенности грамматической категории рода. Остановимся, в частности, на грамматическом роде существительных.

Формально морфологически род существительных определяется характером основы и окончания. Отсюда — связь рода и типа склонения: к первому склонению по большей части относятся слова женского рода с окончанием /-а/ в форме именительного падежа единственного числа (*лун/а/*, *зем/л'а/*), ко второму склонению — слова мужского рода с нулевым окончанием (*шкаф*, *лось* — *ло/с'/*) и слова среднего рода с окончаниями в ударной позиции /-ó/ и /-é/ (*молок/ó/*, *жел'/é/*) или /-а/, /-и/ — в безударной (*яблók/а/*, *мор/и/*), к третьему склонению относятся слова женского рода с основой на мягкий согласный и с нулевым окончанием (*рысь* — *ры/с'/*).

Если окончания представить в графическом (буквенном) выражении, они хорошо различимы. Род существительного первого или второго склонения определить нетрудно:

— первое склонение: -а, -я;

— второе склонение (мужской род): нулевое окончание, (средний род): -о, -е.

Фонетическое оформление флексий не всегда дает такую возможность. При безударных окончаниях существительные первого склонения (окончание /-а/) и второго склонения среднего рода с основой на твердый согласный практически неразличимы, если представлены не в составе предложения или словосочетания. Ср.: *книжк/а/* — *нёб/а/*. Иными словами, при безударных окончаниях формы именительного падежа единственного числа существительных женского и среднего рода в фонетическом отношении совпадают. Формы косвенных падежей слов, относящихся к мужскому и среднему роду, также не позволяют установить родовую принадлежность этих слов. Ср.: *под столом*, *под окном*, *у стола*, *у окна*. Совпадают в именительном падеже единственного числа флексии слов второго склонения, относящиеся к мужскому роду на мягкий согласный, и слова третьего склонения (ср.: *олень*, *метель*).

Мы видим, что в некоторых случаях формальные маркеры не позволяют определить грамматический род существительного. Отсюда неизбежные ошибки, появляющиеся в речи детей, осваивающих русский и как родной язык, и как неродной, а также в ситуации, когда русский язык осваивается в условиях билингвизма или полилингвизма. Подобного рода ошибки достаточно полно описаны в книгах

С.Н. Цейтлин [3], представлены в сборниках упражнений по детской речи (онтолингвистике) [1, 2].

Онтолингвистические исследования показали, что дети, осваивающие русский язык как первый, до определенного времени в речевой практике, употребляя существительные среднего рода, используют формы, которые следует относить к женскому роду первого склонения или к мужскому роду второго склонения:

— *Такую горькую лекарству пить не буду* (3 года).

— *Ой, какой колёсик я нашёл!* (3,5) [Сборник упражнений по онтолингвистике, 2011, с. 12]

Слова, относящиеся к третьему склонению, дети могут согласовывать как в женском, так и в мужском роде, «переводя» их в первое или во второе склонение:

— *Такая кашля у меня* (3 года).

— *Покатай меня, будь лошадем* (4,5) [Сборник упражнений по онтолингвистике, 2011, с. 11].

Причиной ошибок такого рода может быть не только совпадение форм. Каждая грамматическая категория обладает планом содержания и планом выражения (формой). Так, например, содержательная сторона категории числа — отношения «один — не один» предметов окружающей действительности: *стол — столы, книга — книги*. Именно потому, что такие отношения становятся очевидны для ребенка уже в возрасте 2х лет, эта категория осваивается достаточно рано. Формы множественного числа (наряду с формой единственного) появляются в речи детей примерно в этом возрасте.

«Увидеть» содержательную составляющую категории рода можно только в отношении одушевленных существительных: *мальчик — девочка, медведь — медведица*; здесь формы рода имеют смысловую мотивированность. Однако это не касается всех слов, называющих живых существ. Ряд одушевленных личных существительных мужского рода относится к первому склонению (*дядя, дедушка*). Эти примеры показывают, что тип склонения не связан напрямую с родом существительного. Что касается неличных существительных, то далеко не все зоонимы имеют так называемые родовые корреляты. Ср.: *заяц — зайчиха, корова — бык, но синица, снегирь*.

Род неодушевленных существительных никак не мотивирован в смысловом отношении. Ребенку невозможно понять, почему слово *кровать* относится к женскому роду, а слово *диван* — к мужскому.

Однако родовая принадлежность имени существительного определяется синтаксически: формой согласованного с ним имени местоимения, прилагательного (*моя шапка, мой зонт, моё пальто; голубой*

плащ, голубая тетрадь, голубое небо) или формой глагола (*девочка смеялась, мальчик пришёл, небо потемнело*). Именно это обстоятельство позволяет освоить род существительного.

Ориентируясь на онтогенез освоения грамматического рода существительных, можно наметить этапы представления в ходе занятий грамматической категории рода детям, осваивающим русский язык как второй (неродной). Этим этапам, по нашему мнению, должны соответствовать и тестовые материалы.

Нашими учениками по преимуществу являются дети, в чьих родных языках категория рода отсутствует. В первую очередь мы стараемся адаптировать их к русскому словоизменению, к особенностям образования форм слов в русском языке. На «нулевом» (подготовительном) этапе стараемся помочь в освоении категории числа, поскольку смысловая составляющая этой грамматической категории наиболее очевидна.

Простейший тест, определяющий элементарную способность образовывать форму множественного числа, рассчитан на детей, умеющих читать и писать. (Надо сказать, что все тесты, представленные здесь, рассчитаны на таких детей.)

Продолжи ряды слов

КОШКА — КОШКИ, СОБАКА — СОБАКИ, МЫШКА —

СТОЛ — СТОЛЫ, ТЕЛЕФОН — ТЕЛЕФОНЫ, ЖУРНАЛ —

Безусловно, освоению категории числа надо уделять более пристальное внимание, но здесь мы остановимся на категории рода.

На первом этапе используем одушевленные существительные в сочетаниях с притяжательным местоимением *мой*.

Продолжи словосочетания. Подбери нужные слова.

СОБАКА, КОТЁНОК, КОЗА, ЛЯГУШКА, КОЗЛЁНОК, БАРАН

МОЯ _____

МОЙ _____

МОЯ _____

МОЙ _____

МОЯ _____

МОЙ _____

На этом же этапе в тестах можно использовать сочетания неодушевленных существительных мужского рода второго склонения и женского рода первого склонения. А также существительные в форме множественного числа.

Подберите существительное к прилагательному

ШАПКА, КЛЮЧИК, МОНЕТЫ, ПЕРЧАТКИ, МОНЕТА, РЮКЗАК

ЗОЛОТОЙ _____

ГОЛУБЫЕ _____

ГОЛУБАЯ _____

ЗОЛОТАЯ _____

ГОЛУБОЙ _____

ЗОЛОТЫЕ _____

Важно, чтобы, выполняя тесты, ученики не писали слова по памяти, а выбирали их из предложенного списка. Безусловно, надо быть уверенным в том, что они знакомы со значением тех слов, которые использованы в тесте.

Второй этап предполагает применение неодушевленных существительных среднего рода.

Подберите прилагательные к существительным

ИНТЕРЕСНАЯ, ИНТЕРЕСНЫЙ, ИНТЕРЕСНЫЕ, ЗЕЛЁНАЯ,
ЗЕЛЁНЫЕ, ЗЕЛЁНОЕ

_____ ТРАВА

_____ СКАЗКИ

_____ ДЕРЕВО

_____ ФИЛЬМ

_____ ЛИСТЬЯ

_____ КНИГА

Третий этап предполагает возможность использовать в экспресс-тестах неизменяемые неодушевленные существительные и частотные существительные, относящиеся к третьему склонению. Также можно вводить в задания дополнительные задачи, например подобрать антонимы к словам, представленным в тесте:

Закончи высказывание, подбери слово с противоположным значением

Малина сладкая, а лимон _____
Слон большой, а мышь _____
Чай горячий, а мороженое _____
Трава низкая, а дерево _____
Море солёное, а река _____
Окно чистое, а дверь _____
Ночь тёмная, а день _____
Ворона серая, а какаду _____

Не следует забывать об учениках средних и старших классов, которые готовятся к ОГЭ и ЕГЭ. Нам приходится уделять особое внимание таким детям. Однако в одной группе с ними могут оказаться ученики, находящиеся на более низких ступенях овладения языком. Мы стараемся разрабатывать тесты, рассчитанные на тех и на других. В данной серии экспресс-тестов требуется согласовывать существительные с числительными *один* и *два*, которые изменяются по роду. Выполняя тест, надо также образовать форму родительного падежа существительных, которая согласуется с числительным *два*.

Тест № 1 (три варианта) по 2 сущ. 1-го склонения (ж.р.) и 2-го (м.р.) склонения (одушевленные и неодушевленные), согласованные с *один* и *два*.

Подберите существительное к числительному

Примеры: (один/одна/одно) лампа — ОДНА ЛАМПА
(один/одна/одно) стол — ОДИН СТОЛ
(два/две) лампа — ДВЕ ЛАМПЫ
(два/две) стол — ДВА СТОЛА

Слова: Апельсин, лиса, книга, мальчик.

Один _____
Одна _____
Один _____
Одна _____
Два _____
Две _____
Два _____
Две _____

Тест № 2 (два варианта): одно сущ. 1-го склонения (ж.р.), одно сущ. 2-го склонения (м.р.), одно сущ. 1-го склонения (м.р.), одно сущ.

2-го склонения (ср.р.) (одушевленные и неодушевленные), согласованные с числительными *один* и *два*.

Слова: КАСТРЮЛЯ, ДЯДЯ, ВЕДРО, ДИВАН

Один _____

Одна _____

Один _____

Одно _____

Два _____

Две _____

Два _____

Два _____

Тест № 3 (два варианта): одно сущ. 1-го склонения (м.р.), одно сущ. 2-го склонения (м.р.) с основой на мягкий согласный, одно сущ. 2-го склонения (ср.р.), одно сущ. 3-го склонения (одушевленные и неодушевленные), согласованные с числительными *один* и *два*.

Слова: ДЕДУШКА, ТЕТРАДЬ, КАЛЕНДАРЬ, ОКНО

Один _____

Одна _____

Один _____

Одно _____

Два _____

Две _____

Два _____

Два _____

Тест № 4 (два варианта): одно сущ. 2-го склонения на мягкий согласный (м.р.), одно сущ. 2-го склонения (ср.р.), одно сущ. 3-го склонения, одно существительное, не имеющее формы единственного числа, согласованные с числительными *один* и *два* — количественными и собирательными.

Слова: АВТОМОБИЛЬ, КОСТЬ, ПОЛЕ, ЧАСЫ

Одна _____

Одни _____

Одно _____

Один _____

Два _____

Два _____

Две _____

Двое _____

Тест № 5 (два варианта): одно несклоняемое существительное (м.р.), одно разносклоняемое сущ. (ср.р.), одно сущ. 3-го склонения, одно сущ., не имеющее формы единственного числа (одушевленные и неодушевленные), согласованные с числительными *один* и *два* — количественными и собирательными.

Слова: КЕНГУРУ, СЕТЬ, ЗНАМЯ, ВЕСЫ

Одна _____

Одни _____

Одно _____

Один _____

Два _____

Два _____

Две _____

Двое _____

Как можно видеть, экспресс-тесты легко широко варьировать, применяя к конкретным ученикам так, как это необходимо конкретному учителю.

Литература

1. Сборник упражнений по детской речи : пособие для студентов факультетов дошкольного образования и коррекционной педагогики / составители: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Г.Р. Доброва, В.В. Казаковская, М.В. Русакова, О.В. Мурашова, М.А. Яценко ; научный редактор И.П. Лысакова. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — URL: <http://ontolingva.ru/sbornik.doc> (дата обращения: 01.02.2020). — Текст : электронный.
2. Сборник упражнений по онтолингвистике : учебно-методическое пособие / С.Н. Цейтлин, Н.В. Гагарина, Г.Р. Доброва, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина ; научный редактор Т.А. Круглякова. — Санкт-Петербург : ООО «Издательско-полиграфическая компания «Коста», 2011. — 96 с. — Текст : непосредственный.
3. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.Н. Цейтлин. — Москва : Издательство ВЛАДОС, 2017. — 240 с. — Текст : непосредственный.

¹ Здесь применяется фонематическая транскрипция, используемая в рамках традиции Ленинградской (Петербургской) фонологической школы (кириллический шрифт).

Tatiana Kuzmina, PhD
Department of Child Language,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
ANCO «Children of St. Petersburg.
Helping migrant children»
St. Petersburg, Russia
t.vit.kuzmina@gmail.com

ON SOME ASPECTS OF DETERMINING THE RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY LEVEL

While teaching the Russian language to the children learning this language under conditions of bilingualism, it could be efficient to use express tests to evaluate the level of a certain language subsystem comprehension for each kid provided that the test system had been based on ontolinguistical research.

Keywords: express test, grammatical category of the genus, mastering the Russian language as a second (non-native).

М.Б. Елисеева, канд. фил. н.

Зав. кафедрой языкового
и литературного образования ребенка,
РГПУ им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
melyseeva@yandex.ru

Е.А. Вершинина

Ст. н. с. лаборатории информационных технологий
и математического моделирования
Института физиологии им. И.П. Павлова РАН
Санкт-Петербург, Россия
ver_elen@mail.ru

Г.Р. Доброва, д. фил. н.

Проф. кафедры языкового и
литературного образования ребенка,
РГПУ им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
galdobr@peterlink.ru

М.Д. Воейкова, д. фил. н.,

зав. отделом теории грамматики Института
лингвистических исследований РАН,
профессор кафедры русского языка
филологического факультета СПбГУ
Санкт-Петербург, Россия
maria.voeikova@gmail.com

В.А. Левченко

Ассистент кафедры языкового
и литературного образования ребенка,
РГПУ им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
viktor.lev@gmail.com

Л.Н. Галактионова

Ассистент кафедры языкового
и литературного образования ребенка,
РГПУ им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
spb-tam@mail.ru

Т.А. Воробьева

Ассистент кафедры языкового
и литературного образования ребенка,
РГПУ им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
eternalobscurity@bk.ru

ОЦЕНКА ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

В статье обосновывается необходимость использования опросников как диагностических инструментов для оценки уровня речевого развития ребенка; отдельное место отводится Макартуровскому опроснику, а также его адаптации для русского языка и применению для оценки лексического развития детей-билингвов раннего и дошкольного возраста. Опубликована разработанная авторами статьи анкета для родителей, вопросы которой направлены на выяснение условий речевого развития и типа билингвизма детей.

Ключевые слова: освоение языка, онтолингвистика, лексическое развитие, билингвизм, диагностика речевого развития детей раннего возраста, анкетирование родителей.

В последние годы специалисты и родители часто говорят о бедности лексикона взрослых и детей, о том, что современные дети представляют собой «невербальное поколение», ориентированное на восприятие изображений в большей степени, чем речевых сигналов, о новых путях языкового и когнитивного развития детей, воспитанных скорее на комиксах и мультфильмах, чем на сказках и колыбельных песнях. Между тем такие утверждения редко подкрепляются научным анализом языковых фактов, свободным от субъективного восприятия и основывающимся на значительном эмпирическом материале. Ведь для такого анализа необходима репрезентативная выборка детей одного поколения; в идеале исследователи должны проникнуть в разные социальные группы и территориальные разновидности носителей русского языка. Ситуация осложняется еще и тем, что русский язык для многих детей не является единственным языком общения и окружения, причем известно, что дети-билингвы обладают рядом особенностей развития [Цейтлин 2016].

Объективный и непредвзятый анализ лексического запаса русскоговорящих детей раннего возраста до сих пор осуществлялся на примере наблюдений за отдельными детьми [Гвоздев 1949/2007, 1981, 1990, Елисеева 2015]. При всей ценности индивидуальных лонгитудных записей они не могут служить единственным источником информации об уровне языкового развития ребенка: индивидуальный словарь всегда несет на себе отпечаток семейного общения, ко-

¹ Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).

торое не обязательно может быть экстраполировано на другие семьи. Например, одной из любимых игрушек Жени Гвоздева была деревянная фигурка, которую в семье называли «деревянный монах». Понятно, что такое сочетание вряд ли встретится на ранних этапах в речи современного мальчика. Индивидуальные записи содержат также яркие приметы времени. Первые прилагательные Жени Гвоздева — *дрова сырые, дрова сухие* — также не обязательно окажутся среди первых слов современного ребенка. Для того чтобы составить объективную и «усредненную» картину раннего языкового развития, используют специальные опросники для родителей.

Специалисты давно оценили преимущества опросников для диагностики речевого развития детей раннего возраста. Опросники в относительно короткий срок дают полноценные сведения о речи детей: родители наблюдают за ребенком в различных ситуациях спонтанной, т. е. специально не организованной речи в течение длительного времени. Заполнение опросника (особенно ежемесячное) очень полезно для самих родителей: оно позволяет им задуматься не только над речью ребенка, но и над своим собственным речевым поведением и скорректировать его. Периодическое заполнение опросника позволяет увидеть картину продвижения ребенка по пути освоения языка. С помощью анализа опросника специалист может оценить не только развитие ребенка, но и речевое поведение взрослых и в дальнейшем опираться на полученные сведения при взаимодействии и сотрудничестве с родителями. Опросник является своего рода подробным планом развития коммуникативных умений, жестов, действий, словаря и грамматики. Он позволяет установить возраст развития каждого речевого и коммуникативного умения и его соответствие норме. Количественный и качественный анализ опросника позволяет дать конкретные советы родителям по развитию лексикона, жестов и действий, фразовой речи, грамматических категорий (число, падеж существительных и время, число, лицо глагола). Например, выявление слов, отсутствующих в лексиконе ребенка, позволяет установить пробелы (возрастные, индивидуальные, педагогические) и скорректировать общение родителей и ребенка. Анализ позволяет выявить речевой стиль ребенка — референциальный или экспрессивный, что важно для выстраивания маршрута работы с ребенком: «...описание типичного экспрессивного ребенка очень похоже на то, как описывается моторный алалик» [Доброва 2018: 104], однако такой тип ребенка — это тоже вариант нормы.

Специальные диагностические инструменты (в том числе и опросники) разрабатывались на материале русского языка в 20–30-е годы XX века в рамках так называемой педологии — общей теории раз-

вития ребенка, которая была популярна в разных странах и первоначально рассматривалась как источник новой теории коммунистического воспитания в молодой советской республике. К сожалению, в 30-е годы педология была подвергнута идеологическому разгрому, причем под огонь критики попали не только некоторые косные и ошибочные представления, но и те полезные разработки, которые возникли в рамках этой концепции, в том числе опросники и тесты. Основным аргументом противников тестирования было (не лишнее основания) представление о том, что «отсеянный» по результатам тестирования ребенок оказывается как минимум на несколько лет отлучен от дальнейшего развития и совершенствования. В группу «перспективных» чаще попадали дети из интеллигентных и в прошлом обеспеченных семей, с которыми родители занимались дома, причем результаты тестирования рассматривались как предопределение дальнейшей судьбы ребенка [Петровский 1991: 132–133]. Тестирование на многие годы было заменено приблизительной интуитивной оценкой уровня (в том числе и речевого) развития, которая зависела от компетенции и доброй воли врачей, осматривающих ребенка.

В 90-е годы началась работа по адаптации к материалу русского языка известных в мире тестов, разработанных обычно на материале английского. Одним из первых адаптированных к русскому языку опросников оказались тесты KID, применяемые в Институте раннего вмешательства в Санкт-Петербурге [Чистович, Рейтер, Шапиро 2000]. Эти тесты включают вопросы, которые касаются не только восприятия языка и речепроизводства, но и мелкой и крупной моторики, когнитивного развития и самообслуживания. В отличие от этих тестов, опросник МакАртура специально нацелен на определение уровня речевого развития.

Макартуровский опросник речевого и коммуникативного развития детей — MacArthur-Bates CDI — диагностический инструмент, используемый для американского варианта английского языка с 90-х годов прошлого века, а для многих других языков (около ста) — уже в XXI веке. Сегодня функционирует сайт, целиком посвященный только этим опросникам: <https://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html>. Авторы MacArthur-Bates CDI — Ф. Дейл, Э. Бейтс, Л. Фенсон, С. Резник — работали над созданием опросников и сбором норм в течение 20 лет и создали прекрасное средство и для научных исследований, и для речевой диагностики.

Когда была начата работа по адаптации Макартуровского опросника в России, уже почти десятилетие на кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена существовал Фонд данных детской речи, и мы

имели необходимые лонгитюдные данные о начальном лексиконе и грамматике русскоязычного ребенка. В работе по адаптации, русификации текста опросника, а также распространении опросников среди родителей принимали участие С.Н. Цейтлин и М.Б. Елисеева.

Русские версии двух опросников (от 8 месяцев до 1 года 5 месяцев и от 1 года 6 месяцев до 3 лет) разрабатывались в 2000–2002 гг. с разрешения авторов, а затем в течение десяти лет собирались заполненные опросники при активном участии Г.Р. Добровой. Полученные данные (1805 заполненных опросников) позволили рассчитать нормы речевого развития. Е.А. Вершининой были вычислены в каждом возрасте и для каждого пункта опросника нормы — как на основании средних значений, так и на основании медиан. Кроме этого, были рассчитаны в каждом возрасте процентиля от 5 % до 99 %, которые служат основанием для принятия решения о соответствии конкретного ребенка его возрастной норме. Зависимости процентилей от возраста были аппроксимированы логистической кривой в целях получения сглаженных данных. Полученные данные представлены в таблицах, а для ряда процентилей (10 %, 25 %, 50 %, 75 % и 90 %) — на графиках. Нормы рассчитывались как для обоих полов вместе, так и отдельно для мальчиков и девочек. Методами анализа данных проводилось исследование влияния пола на параметры развития детской речи по всем разделам опросника. При исследовании данных применяли следующие методы анализа данных: расчет доверительных интервалов для средних значений, регрессионный анализ — аппроксимация зависимостей значений процентилей от возраста логистической кривой, t-test и критерий Манна-Уитни для сравнения значений средних и медиан между мальчиками и девочками в каждом разделе и для каждого возраста, ковариационный анализ для проверки влияния пола ребенка на оценки развития речи в каждом разделе при исключении влияния возраста. В.Л. Рыскина провела большую работу по представлению данных в виде, удобном для практикующих специалистов. Было получено свидетельство о государственной регистрации базы данных МАКАРТ-РУС № 201 362 04 89 от 10 апреля 2013 г.).

Информация о русских опросниках и лексические нормы речевого развития русскоязычных монолингвов представлены на сайте <http://wordbank.stanford.edu>. Это открытая база данных словаря детей раннего возраста на разных языках, для которых были разработаны версии MacArthur-Bates CDI.

В книге [Елисеева, Вершинина, Рыскина 2017] рассказана история создания русской версии опросников, приведены бланки двух

опросников (для детей от 8 мес. до 1,5 лет и от 1,5 до 3 лет), даны заполненные бланки с анализом речи конкретных детей, инструкции, позволяющие разобраться в количественных и качественных результатах. Основные нормы речевого и коммуникативного развития — отдельно для мальчиков и девочек — даны в виде таблиц. Русскому Макартуровскому опроснику посвящены также отдельные статьи [Елисеева и др. 2017а; Елисеева и др. 2017б; Елисеева и др. 2018 и др.]

Практикующие логопеды пользуются этим пособием для диагностики развития жестов, действий (в том числе с воображаемыми предметами), а также различных компонентов языковой способности детей: словаря (понимания и активной речи), словоизменения и фразовой речи — в том числе для оценки речи детей с отклонениями, см., например [Heilmann et al. 2005, Luyster et al. 2007, Thal et al. 1999]. Эта практика активно развита в мире и начинает распространяться в России.

Тестирование детей-билингвов с помощью этого диагностического инструмента имеет достаточно длительную традицию за рубежом.

Armon-Lotem, S. and Ohana, O. [Armon-Lotem, Ohana 2017] пишут о билингвах раннего возраста с двумя родными языками — английским и ивритом. Данные были получены с помощью заполненных родительских опросников. L. Bosch and Ramon-Casas, M. [Bosch, Ramon-Casas 2014] анализируют первые лексические эквиваленты экспрессивного (активного) словаря детей до 3 лет. Pearson, Barbara Z. et al. [Pearson, Fernández, Oller 1993] сравнивают лексическое развитие двуязычных детей раннего возраста с монолингвальными нормами. De Houwer et al. [2006], [2014] сопоставляет продуцирование и понимание слов монолингвами и билингвами раннего возраста, используя CDI. Junker, D.A. and Stockman, I.J. [Junker, Stockman 2002] исследуют экспрессивный лексикон англо-немецких билингвов, Mancilla-Martinez, J. [Mancilla-Martinez 2011] — англо-испанских детей из семей с низким доходом, Pérez Pereira, M. [Pérez Pereira 2008] изучает «контрасты развития» испанско-галицийских билингвов раннего возраста в сравнении с монолингвами. O'Toole, C. et al. [O'Toole, Gatt, Hickey et al. 2017] провели кросс-лингвистическое исследование билингвальных детей на основе родительского опросника MacArthur CDI. Многие исследования посвящены именно лексикону билингвальных детей и сопоставлению его с лексиконом монолингвов: Quay, S. [Quay 1995], Schelletter, C. [Schelletter 2002], Thordardottir, T. et al. [2006], Vagh, S.B. et al. [2009], Kapalková S., Slančová D. [2017] и др.

Обнаружено, что словарь билингвов применительно к каждому из языков менее богат, чем словарь детей-монолингвов [Doyle,

Champagne, Segalowitz 1978], поскольку двуязычным детям нужно распределять время между двумя языками, вследствие чего некоторые слова появляются лишь в одном из языков [Bialystock 2001]. [BenZeev 1977] подчеркивает также более низкую частотность использования в беседах взрослых с ребенком определенных слов, что, в свою очередь, не может не отразиться на его словарном запасе. Однако полный словарный запас ребенка-билингва в обоих языках сравним со словарным запасом одноязычных детей [Pearson 1998] или может даже быть больше [Bialystock 2001]. Эти особенности могут касаться как отдельных слов, так и некоторых частей речи или словообразовательных моделей. Например, количество и состав прилагательных в разных языках может сильно различаться: в русском языке класс прилагательных очень расширен за счет относительных и притяжательных, а в германских языках аналогичная семантика передается составными словами — композитами, ср. *детская коляска* и *Kindergarten*. Русские прилагательные имеют явно выраженные морфологические особенности — специальные суффиксы и окончания. По результатам многих наблюдений, дети, говорящие на языках, в которых прилагательные имеют четкие морфологические признаки, начинают их использовать в речи раньше, чем в языках, где прилагательные недостаточно легко вычленяются морфологически [Tribushinina et al. 2015: 2–3]. К словообразовательным особенностям, существенным для формирования раннего лексикона, относится легкость и распространенность в языке слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Эти слова часто используются в речи, обращенной к ребенку, и позволяют значительно облегчить восприятие речи (см., например [Dabašinskienė, Voeikova 2015]). Иными словами, назрела необходимость тщательного анализа раннего лексикона детей-билингвов с учетом лексических и морфологических особенностей каждого из усваиваемых ими языков.

Однако исследований, посвященных лексическому запасу ранних симультанных билингвов с русским языком как одним из родных, в настоящий момент нет. В качестве одного из исследовательских инструментов применяется нарративный тест MAIN — Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Многоязычный инструмент оценки рассказов), разработанный международным исследовательским коллективом [Gagarina et al. 2012, 2015]. Тест позволяет проанализировать рассказ по картинкам, иными словами, его применение требует высокого уровня языкового развития. Способность рассказывать историю по картинкам развивается у детей в старшем дошкольном возрасте, а оценивать их уровень языкового развития необходимо намного раньше — когда нужно решать вопрос о том, на-

сколько языковое развитие ребенка сопоставимо с нормами. Именно для анализа речевой продукции детей раннего возраста успешно применяются родительские опросники.

В 2019 г. научным коллективом РГПУ им. А.И. Герцена получен грант Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293). Актуальность настоящего исследования обусловлена такими современными тенденциями, как: миграция населения, смешанные браки, необходимость сохранения у наших соотечественников за рубежом знания русского языка — и в отсутствии лингвистического анализа этой ситуации. Данные, полученные в результате исследования, будут крайне важны для разработки методики лингводидактического сопровождения детей.

В рамках гранта РФФИ на основе русской версии Макатуровских опросников был отобран список слов для проверки словаря билингвальных детей.

От авторов англоязычной, итальянской, французской и немецкой версий MacArthur-Bates CDI нашему научному коллективу было получено разрешение пользоваться опросниками в научных целях. Круг языков постепенно расширяется.

В статье [Куфтяк и др. 2019] описано несколько тестов для диагностики речевого, коммуникативного и когнитивного развития детей-билингвов, среди которых упоминается и Макатуровский опросник. Сказано, что «тест позволяет оценить языковые компетенции ребенка в обоих языках; получить данные о коммуникативной активности ребенка в обоих языках (с учетом распределения времени и сфер общения на каждом языке), времени начала усвоения каждого из языков, способе и стратегиях формирования билингвизма ребенка; уточнить сведения, которые могут помочь оценить степень осознанности ребенком своего двуязычия; данные об усвоенных ребенком формах языка» [Куфтяк и др. 2019: 36]. Между тем в самих опросниках ни на одном языке не предусмотрены такие вопросы: тест оценивает только речь и коммуникацию.

Учителю русской зарубежной школы опросник, касающийся детей в возрасте примерно от года до трех лет, казалось бы, не столь и интересен, поскольку этот учитель обычно имеет дело с детьми более старшего возраста. Между тем данное утверждение не представляется верным. Во-первых, известно, что дети-билингвы часто осваивают один из языков позднее, чем его сверстники-монолингвы. Зачастую этим позднее осваиваемым языком является язык, не совпадающий с языком страны проживания, т. е. с доминантным для такой страны

языком. В нашей ситуации таким языком нередко оказывается русский язык. Именно поэтому мы предлагаем заполнять этот опросник родителям детей не до трех, а до пяти лет. Иными словами, учителю русской зарубежной школы этот опросник может быть важен и интересен потому, что он отражает речевое развитие детей, которые вскоре придут к нему учиться. Иметь же сведения о детях, которые придут в вашу школу, очень важно, поскольку в ситуации, если школьник имеет некоторые речевые проблемы, помочь учителю может анализ предшествующих этапов речевого развития ребенка. Проконсультировавшись со специалистом, способным проанализировать данные опросника, учитель получит анализ имеющихся у ребенка речевых проблем и, возможно, причин их возникновения, что будет способствовать более успешному овладению ребенком русским языком и его обучению в русской школе.

Для того чтобы получить указанные выше, а также другие сведения, которые позволили бы сделать выводы о типе билингвизма ребенка, участниками гранта была разработана специальная анкета, публикуемая ниже.

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

1. Кто из членов Вашей семьи говорит с ребенком по-русски?

2. Кто из членов Вашей семьи говорит с ребенком на другом языке?

3. Кто из членов Вашей семьи разговаривает с ребенком в разных ситуациях на разных языках?

4. Вставляет ли кто-то из собеседников ребенка в свою речь на одном языке слова на другом языке?

5. Слышит ли ребенок постоянно какой-либо третий язык (не являющийся одним из его двух родных от рождения языков), на котором не говорят в семье? Если да, с какого возраста и от кого?

6. Общается ли ребенок с русскоязычными бабушками и/или дедушками? Как часто и в каких ситуациях?

7. Если русскоязычные бабушка и/или дедушка не проживают вместе с ребенком, то как часто ребенок общается с такими бабушками/дедушками и подолгу ли?

8. Посещает ли ребенок детское дошкольное учреждение?
Да _____ Нет _____
9. Если Ваш ребенок посещает дошкольное учреждение, с какого возраста?

10. Если Ваш ребенок посещает дошкольное учреждение, на каком языке там с ним общаются?
На русском языке _____ На втором родном языке _____
11. Есть ли у ребенка няня? Если да, то на каком языке она с ним общается?
Да, на русском _____ Да, на втором родном языке _____
У нас нет няни _____
12. На каком языке ребенок общается со сверстниками на прогулке?
На русском языке _____ На втором родном языке _____
13. Есть ли у ребенка «русские» игрушки и книги (например, фигурки волка, лисицы и медведя — героев русских сказок)? Какие?

14. Бывает ли Ваш ребенок в странах, где говорят по-русски? Если да, то в каком возрасте был и как долго?

15. Если ребенок знает какое-то слово на обоих языках, то относит ли он его к одному и тому же предмету (например, к одному и тому же игрушечному мишке) или же относит к разным предметам (например, «мишка» по-русски — к одному игрушечному медведю, а «мишка» на другом языке — к другому игрушечному медведю)?

16. Образует ли ребенок свои слова на базе двух языков одновременно, например используя английский корень и русский суффикс (баллунчик от *ballon*) или наоборот (*Perri is* гавкинг)?
Да, образует _____ Нет, не образует _____
примеры: _____

17. Если кто-то из членов семьи задал ребенку вопрос на русском языке, каким образом отвечает ребенок?
 По-русски _____ На втором родном языке _____
 С помощью жестов _____ Не отвечает вообще _____
18. Если кто-то из членов семьи задал ребенку вопрос на втором родном языке, каким образом отвечает ребенок?
 По-русски _____ На втором родном языке _____
 С помощью жестов _____ Не отвечает вообще _____
19. Поет ли кто-то ребенку песни по-русски?
 Да _____ Нет _____
20. На каком языке/языках ребенку читают книжки?
 На русском _____
 На втором родном _____
 На обоих, больше на русском _____
 На обоих, больше на втором родном _____
 На обоих, примерно в равных пропорциях _____
21. Даете ли Вы ребенку слушать русские аудиокниги и/или смотреть русскоязычные мультфильмы?
 Да _____ Нет _____

Причины, по которым важно получить ответы на некоторые вопросы, представленные в анкете, скорее всего, очевидны: конечно же, важно знать, кто из членов семьи разговаривает с ребенком на каком языке, посещает ли ребенок детское дошкольное учреждение и, если посещает, на каком языке там с ним разговаривают и т. д. Кроме того, достаточно очевиден интерес к так называемому инпуту ребенка, т. е. к особенностям той речи, которую ребенок слышит, к относительно-му количеству времени, в течение которого ребенок слышит русскую речь, и к источникам, из которых ребенок может черпать свои знания о русском языке. Сюда относятся такие вопросы, как вопрос об общении ребенка с русскоязычными бабушками и дедушками, вопрос о наличии русскоязычной няни, вопрос о языке общения ребенка со сверстниками на прогулке, вопрос о посещении ребенком стран, где говорят по-русски, а также вопросы о том, на каком языке ребенку читают книги, поет ли ребенку кто-то песни по-русски, слушает ли он русские аудиокниги и смотрит ли русские мультфильмы. Важно также понять, характерен ли для данной семьи такой тип общения, когда взрослые обращаются к ребенку на одном языке (например, на русском), а он отвечает им на языке страны проживания (вопросы № 17 и 18).

Вместе с тем в анкете есть и вопросы, причины появления которых целесообразно пояснить более подробно. Например, вопрос о том, вставляет ли кто-то из собеседников ребенка в свою речь на одном языке слова на другом языке. Причина появления этого вопроса заключается в том, что многие дети-билингвы допускают в своей речи подобные вставки, и важно понять, делает ли это ребенок исключительно сам или же подражает в этом окружающим его взрослым. Кроме того, наличие данного вопроса, возможно, заставит и родителей задуматься над собственным языковым поведением: не вредит ли что-то в их поведении речевому развитию их ребенка.

Особенного комментария требует и вопрос № 15 («Если ребенок знает какое-то слово на обоих языках, то относит ли он его к одному и тому же предмету (например, к одному и тому же игрушечному мишке) или же относит к разным предметам (например, «мишка» по-русски — к одному игрушечному медведю, а «мишка» на другом языке — к другому игрушечному медведю)?»). Ответ на данный вопрос важен потому, что это позволяет понять, как происходит становление лексикона данного конкретного ребенка-билингва: формируется ли у него единая языковая система, в которой для обозначения предмета есть две языковые возможности, или же две параллельные языковые системы, два параллельных языковых мира, в котором за каждым из языков закрепляются определенные языковые реалии.

В любом случае ответы родителей на эти вопросы могут помочь понять особенности речевого развития каждого из детей. Мы же, в свою очередь, готовы консультировать учителей русских зарубежных школ, как анализировать заполненные опросники и как можно в дальнейшем использовать анализ полученных данных для осуществления индивидуального подхода к каждому ребенку.

Мы приглашаем к сотрудничеству родителей детей-билингвов в возрасте до пяти лет, одним из родных языков которых является русский, а вторым — английский, итальянский, немецкий или французский. Если ребенок, родителям которого вы предлагаете опросник, говорит на другом языке, напишите нам, и мы постараемся найти возможность протестировать его и дать рекомендации по развитию речи ребенка.

Литература

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 471 с. — Текст : непосредственный Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. — 472 с. — Текст : непосредственный.

2. Гвоздев, А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А.Н. Гвоздев. — Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1990. — 104 с. — Текст : непосредственный.
3. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. — Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1981. — 323 с. — Текст : непосредственный.
4. Доброва, Г.Р. Вариативность речевого развития детей / Г.Р. Доброва. — Москва : Языки славянских культур, 2018. — 265 с. — Текст : непосредственный.
5. Елисеева, М.Б. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? : по материалам анализа Макартуровских опросников и case study / М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. — № 189. — С. 28–43.
6. Елисеева, М.Б. Макартуровский опросник: русская версия : оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста : нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина, В.Л. Рыскина. — Иваново : Листос, 2017. — 76 с. — Текст : непосредственный.
7. Елисеева, М.Б. Гендерные особенности речевого и коммуникативного развития детей 8–18 месяцев (на материале русского языка) / М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина. — Текст : непосредственный // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. — Санкт-Петербург : Институт лингвистических исследований Российской академии наук, 2017. — Т.13. — № 3. — С. 680–708.
8. Елисеева, М.Б. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев / М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2017. — № 3 (47). — С. 66–81.
9. Куфтяк, Е.В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения / Е.В. Куфтяк, Л.М. Ханухова, Е.В. Пойманова. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. — Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — № 2(92). — С. 30–39.
10. Петровский, А.В. Запрет на комплексное исследование детства / А.В. Петровский // Репрессированная наука. — Ленинград : Наука, 1991. — С. 126–135. — URL: <http://old.ihst.ru/projects/sohist/books/os/126-135.htm> (дата обращения: 08.08.2019). — Текст : электронный.
11. Цейтлин, С.Н. Механизм морфологической редукции при освоении русского как второго / С.Н. Цейтлин. — Текст : непосредственный // Лики билингвизма. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. — С. 23–35.

12. Чистович, И.А. Руководство по оценке развития младенцев на основе русифицированной шкалы KID / И.А. Чистович, Ж. Рейтер, Я.Н.Шапи-ро. — Второе издание. — Санкт-Петербург : Институт раннего вмеша-тельства, 2000. — 50 с. — Текст : непосредственный.
13. Armon-Lotem, Sh. A CDI study of bilingual English-Hebrew children — frequency of exposure as a major source of variation / Sh. Armon-Lotem and O. Ohana. — Текст : непосредственный // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. — 2017. — Vol. 20, issue 2. — P. 201.
14. Ben-Zeev, S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development / S. Ben-Zeev. — Текст : непосредственный // *Child Development*. — 1977. — № 48 (3). — Pp. 1009–1018.
15. Bialystok, E. Bilingualism in development: language, literacy, and cognition / E. Bialystok. — Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2001. — Текст : непосредственный.
16. Bosch, L. First translation equivalents in bilingual toddlers' expressive vocabulary: Does form similarity matter? / L. Bosch & M. Ramon-Casas. — Текст : непосредственный // *International Journal of Behavioral Development*. — 2014. — 38(4). — Pp. 317–22.
17. Dabašinskienė, I. Diminutives in spoken Lithuanian and Russian: Pragmatic functions and structural properties / I. Dabašinskienė, M.D. Voeikova. — Текст : непосредственный // *Contemporary Approaches to Baltic Linguistics Trends in Linguistics. Studies and Monographs [TiLSM]*. — Vol. 276. — Berlin : Mouton de Gruyter, 2015. — Pp. 203–235.
18. De Houwer, A. Bilingual infants know more words: A monolingual-bilingual comparison of lexical development at 13 month using the CDI : presentation at the Language Acquisition and Bilingualism Conference, Toronto, Canada, 4–7 May / A. De Houwer [et al]. — 2006. — Текст : непосредственный.
19. De Houwer, A. Early understanding of two words for the same thing: A CDI study of lexical comprehension in infant bilinguals / A. De Houwer, M.H. Bornstein. — Текст : непосредственный // *International Journal of Bilingualism*. — 2006. — 10 (3). — Pp. 331–347.
20. De Houwer, A.A. Bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production / A. De Houwer [et al]. — Текст : непосредственный // *Applied Psycholinguistics*. — 2014. — 35(6). — Pp. 1189–1211.
21. Doyle, A. Some issues on the assessment of linguistic consequences of early bilingualism / A. Doyle, M. Champagne & N. Segalowitz. — Текст : непосредственный // *Working Papers in Bilingualism*. — 1978. — 14. — Pp. 21–30.
22. Gagarina, N. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives / N. Gagarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balčiūnienė, U. Bohnacker, J. Walters. — Текст : непосредственный // *ZASPil*. — Nr 56. — December 2012. — Berlin : ZAS, 2012. — Текст : непосредственный.

23. Gagarina, N. Assessment of narrative abilities in bilingual children / N. Gagarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balčiūnienė, U. Bohnacker, J. Walters ; Sh. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (eds.). — Текст : непосредственный // *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. — Bristol, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters, 2015. — Pp. 243–276.
24. Heilmann, J. Utility of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventory in Identifying Language Abilities of Late Talking and Typically Developing Toddlers / J. Heilmann, S.E. Weismer, J. Evans, C. Hollar. — Текст : непосредственный // *American Journal of Speech-Language Pathology*. — February 2005. — Vol. 14, issue 1. — Rockville Md : American Speech-Language-Hearing Association. — Pp. 40–51.
25. Junker, D.A. Expressive vocabulary of German-English bilingual toddlers / D.A. Junker & I.J. Stockman. — Текст : непосредственный // *American Journal of Speech-Language Pathology*. — 2002. — 11(4). — Pp. 381–94.
26. Kapalková, S. The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children / S. Kapalková & D. Slančová. — Текст : непосредственный // *Clinical Linguistics & Phonetics*. — 2017.
27. Luyster, R. Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur–Bates Communicative Development Inventory (CDI) / R. Luyster, K. Lopez, C. Lord. — Текст : непосредственный // *Journal of Child Language*. — August 2007. — Vol. 34(3). — Cambridge : Cambridge University Press, 2007. — Pp. 623–54.
28. Mancilla-Martinez, J. Assessing the productive vocabulary of Spanish–English bilingual toddlers from low-income families / J. Mancilla-Martinez. — Текст : непосредственный // Cambridge University Press : 25 March 2011.
29. O'Toole, C. Parent report of early lexical production in bilingual children: A cross-linguistic CDI comparison / C. O'Toole, D. Gatt, T. M. Hickey, A. Miękisz, E. Haman, Sh. Armon-Lotem, T. Rinker, O. Ohana, C. dos Santos & S. Kern. — Текст : непосредственный // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. — 2017. — 20 (2). — Pp. 124–145.
30. Pearson, Barbara Z. Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms / Barbara Z. Pearson [et al]. — 1993. — Текст : непосредственный.
31. Pearson, Barbara Z. Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers / Barbara Z. Pearson. — Текст : непосредственный // *International Journal of Bilingualism*. — 1998. — 2(3). — Pp. 347–372.
32. Pérez-Pereira, M. Early Galician/Spanish bilingualism: Contrasts with monolingualism / C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau & A. Bel (eds). — Текст : непосредственный // *A portrait of the young in the new multilingual Spain*. — 2008. — Pp. 39–62.

33. Quay, S. The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice / S.Quay. — Текст : непосредственный // Journal of Child Language. — 1995. — 22. — Pp. 369–387.
34. Schelletter, C. The effect of form similarity on bilingual children's lexical development / C. Schelletter. — Текст : непосредственный // Bilingualism: Language and Cognition. — 2002. — 5 (2). — Pp. 93–108.
35. Thal, D. J. Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment / D. J. Thal, L. O'Hanlon, M. Clemmons and L. Fralin — Текст : непосредственный // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. — Vol. 42, issue 2. — Rockville Md : American Speech-Language-Hearing Association, 1999. — Pp. 482–496.
36. Thordardottir, E. Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? / E. Thordardottir, A. Rothenberg, M.-E. Rivard & R. Naves. — Текст : непосредственный // Journal of Multilingual Communication Disorders. — 2006— 4. — Pp. 1–21.
37. Tribushinina, E. Introduction. Adjectives Acquisition Across Languages / E. Tribushinina., M.D. Voeikova, S. Noccetti (Eds.). — Текст : непосредственный // Semantics and Morphology of Early Adjectives in Language Acquisition. — Cambridge : Cambridge Scholars Publishers, 2015. — Pp. 1–23.
38. Vagh, S.B. Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development : The utility of combining parent and teacher report / S.B. Vagh, B.A. Pan & J. Mancilla-Martinez. — Текст : непосредственный // Child Development. — 2009. — 80. — Pp. 1545–1563.

**M. Eliseeva, E. Vershinina, G. Dobrova,
M. Voeikova, V. Levchenko, L. Galaktionova, T. Vorobyova**

ASSESSMENT OF LEXICAL DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

The article substantiates the need to use questionnaires as linguistic tools for assessing the level of speech development of a child. A special place is given to the MacArthur questionnaire, as well as its adaptation for the Russian language and its use for assessing the lexical development of bilingual children of early and preschool age. A questionnaire for parents developed by the authors of the article has been published, the questions of which are aimed at clarifying the conditions of speech development and the type of bilingualism of children.

Keywords: development of language, first language acquisition, lexical development, bilingualism, diagnosis of speech development in young children, survey of parents.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РУССКОЙ РЕЧИ ИТАЛО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Статья посвящена проблемам выбора словоформы в русской речи детей-билингвов, проживающих в Италии. Исследование показало, что грамматические ошибки при освоении русского языка в основном обусловлены смешением контактирующих языков. Были определены и другие причины возникновения ошибок.

Ключевые слова: родовая принадлежность, падежная флексия, морфологический уровень, синтаксическая конструкция, вид глагола.

В данном исследовании рассматриваются проблемы освоения русской речи детьми-билингвами на морфологическом и синтаксическом уровнях. В ходе работы была проанализирована звучащая речь 10 испытуемых в возрасте 6–7 лет. Все дети посещают школу русского языка дополнительного образования в УОЦ «Гармония» (Милан, Италия) и школу при Культурной итало-русской ассоциации «Диво» (Турин, Италия). Детям предлагалось рассказать любую сказку и ответить на вопросы для диагностики речевых умений на русском языке. Были прослушаны и записаны пересказы 10 сказок и заданы вопросы личного характера на русском языке. Всем детям требовалась небольшая помощь при пересказе (готовили пересказ сказки с родителями в домашних условиях). Были прослушаны следующие сказки: «Колобок», «Репка», «Три поросёнка», «Красная Шапочка», «Карлсон». Прослушивание монологической и диалогической речи проводилось с каждым ребенком индивидуально.

Цель данной работы — выявить и описать проблемы освоения грамматики русского языка русско-итальянскими детьми. В соответствии с целью работы поставлены следующие **задачи**:

- 1) собрать речевой материал — устные пересказы сказок детей и диалоги на русском языке;
- 2) провести расшифровку текстов (перевести аудиозапись в письменную форму речи);
- 3) проанализировать речевой материал и выявить основные речевые ошибки детей-билингвов на морфологическом и синтаксическом уровнях;
- 4) определить причины возникновения грамматических ошибок в русской речи детей-билингвов.

В качестве основных методов исследования при сборе речевого материала использовались следующие методы: *интервьюирование, наблюдение, аудиозаписи и расшифровки звукового материала.*

Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных данных при разработке и составлении учебно-методических пособий по обучению русскому языку итало-русских детей-билингвов.

Русский и итальянский являются языками разных языковых групп, романской и славянской, к тому же итальянский является языком аналитического типа, а русский — флективного типа. Различия в морфологическом типе двух языков приводят к грамматическим ошибкам в русской речи детей-билингвов и затрагивают одновременно и морфологический, и синтаксический уровень языка. Это объясняется тем, что словоформа флективного русского языка одновременно и выражает морфологическое значение, и включается в синтаксические связи слов. Чаще всего грамматические ошибки возникают в связи с нарушением нормы согласования и управления. К ним относят неверный выбор падежной словоформы управляемого слова и неправильное употребление предлогов. Ниже рассматриваются наиболее распространенные ошибки, которые встречаются в речи итало-русских детей-билингвов.

1. Итало-русские дети билингвы испытывают трудности в осмыслении и употреблении **родовых понятий** русского языка. С.Н. Цейтлин говорит о том, что категория рода русскими детьми осваивается довольно поздно [Цейтлин, 2015, с. 75], но уже в три года род осваивается ребенком-монолингвом полностью [Цейтлин, 2000, с. 120]. Для детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды этот процесс затягивается и зависит от количества инпута. Дети не могут самостоятельно дифференцировать родовую принадлежность, во-первых, потому, что в итальянском языке нет среднего рода. Отсюда появляются ошибки: *большОЙ* окно, *красивЫЙ* лицо по аналогии с именем существительным мужского рода (существительные мужского рода в итальянском языке в основном заканчиваются на [o]). Во-вторых, существительные женского рода и в итальянском, и в русском языке в основном заканчиваются гласным [a], и в двуязычной коммуникации такие существительные устойчиво ассоциируются с женским полом. Исключение составляют слова: *папа, дядя, бабушка* и другие. Эти слова ребёнок не осмысляет как существительные мужского рода, и они не могут иметь окончания *-а, -я*, отсюда ошибки: *моя папа, позвалА* дедка. Несмотря на то что, кроме существительных с характерными окончаниями мужского рода на [o], в итальянском языке имеется ряд существительных, оканчивающихся и на другие

гласные и согласные (*papà, problema, tè, bar*), дети-билингвы испытывают трудности в определении рода существительных в русской речи.

2. Особые трудности у детей-билингвов замечаются в освоении **падежных форм имени существительного с предлогом**. В итальянском языке отсутствует **изменение имени существительного по падежам**, поэтому этой функцией наделены предлоги. Предлоги выражают грамматические отношения, передаваемые в русском языке косвенными падежами. Поэтому роль предлогов в итальянском языке чрезвычайно велика. Большинство основных итальянских предлогов (*con, per, in, da, di, a, su* и другие) многозначные, они имеют по несколько разнообразных значений.

а) Влияние итальянской предложной синтаксической конструкции в инструментальном значении: *scrivo con la penna* (я пишу ручкой); *mangio con la forchetta* (я ем вилок) прослеживается в появлении предлога «с» с творительным падежом в русском высказывании детей-билингвов: *Я пишу с ручкой// Я ем с вилок//*. В данном случае происходит калькирование. В значении орудия, средства действия в итальянском языке данное словосочетание используется только с предлогом «*con*», которое имеет значение *с*. Отсюда появление предлога *с* в словоформе творительного падежа на русском языке.

б) Пропуск предлога в падежных формах: *В это время был охотник рядом Ø домике* (*В это время охотник был рядом с домиком*); *Пойди Ø бабушке* (*Пойди к бабушке*). Пропуск предлога объясняется неспособностью детей к simultанному употреблению нескольких грамматических средств для передачи необходимого значения, т. е. и флексии, и предлога [Жукова, 1994 с. 37].

в) Нарушение норм при выборе предлога: *Я у бабушки ушёл* (*Я от бабушки ушел*). Предлог *у* соответствует итальянскому предлогу «*da*»: *ero da nonna* (*Я был у бабушки*). Но большинство итальянских предлогов, как мы отметили выше, имеют по несколько разнообразных значений. Предлог «*da*» — один из самых распространенных, одно из его значений — направление движения *от кого/чего-то*; другое значение — нахождение *у кого-то*; следующее значение — движение *к кому-то*. В данном случае: *Я у бабушки ушёл* (*Я от бабушки ушёл*) произошло калькирование значения предлога «*da*».

г) Употребление лишнего предлога: *Волк пошёл к бабушке у Красной Шапочки* (*Волк пошёл к бабушке Красной Шапочки*). Так как большинство итальянских предлогов имеют по несколько разнообразных значений, в данном случае русский предлог *у* соответствует итальянскому предлогу «*di*» — значение принадлежности: *Il lupo è andato dalla nonna di Cappuccetto Rosso* (*Волк пошёл к бабушке Красной Шапочки*). В данном случае опять произошло калькирование значения предлога «*di*».

д) Употребление формы именительного падежа вместо косвенных падежей: *Я от заяцØ ушёл// Внучка за бабка/ бабка за дедка// Старуха говорит дедушка// И видел медведьØ//*

е) Дети смешивают словоформы, выражающие пространственное значение местонахождения, и не дифференцируют предложный и дательный падежи: *Она идёт В ЛЕСУ* (вместо *Она идёт по лесу*).

ж) Дети испытывают трудности в употреблении **местоимений** в дательном, винительном и родительном падежах: *навстречу ЕЁ* (навстречу ей); *волк ЕЙ спрашивает* (волк её спрашивает); *бросился на НЕЮ* (бросился на неё); *У НЕЁ десять лет* (ей 10 лет); *испеки МЕНЯ* (вместо *испеки мне*); *а я ПО ЭТУ дорогу пойду* (а я по этой дороге пойду). Причина неправильного употребления местоимений — отсутствие изменений местоимений по падежам в итальянском языке.

З. В русском языке есть **числительные** *один* и *два*, имеющие родовые формы. Числительное *один* имеет 3 родовых формы (*один, одна, одно*); числительное *два* имеет две родовые формы (*два/две*). Количественные числительные в итальянском языке, как правило, не изменяются по родам, кроме числительного «*упо*» (*один*), которое имеет соответствующую форму женского рода «*упа*» (*одна*). Все остальные числительные в итальянском языке по родам не изменяются [Петрова, 2013, с. 141]. В речи детей-билингвов мы наблюдаем следующие ошибки: *два вороны* (*две вороны*), *два кошки* (*две кошки*). В этом случае, как и в итальянском языке, дети не изменяют по родам числительное *два*.

4. Трудности детей-билингвов в освоении **глагола**.

а) Дети часто употребляют **инфинитив** вместо глагола в личной форме: *Толстый человек ЛЕТАТЬ около него* (*Толстый человек летал около него*). *Сядь мне на мою морду и ещё ПЕТЬ* (*Сядь мне на мою мордочку и спой ещё*), информанты используют значение императива. Как отметила С.Н. Цейтлин, «в этом можно видеть проявление стратегии симплификации (упрощения)» [Цейтлин, 2018, с. 49]. И наоборот, дети употребляют настоящее время вместо инфинитива: *Я тебя хочу СЪЕМ* (*Я тебя хочу съест*). Несмотря на то что в итальянском и русском языках характерный признак модальности — это связь с инфинитивом основного глагола, дети допускают ошибки в русской речи. Это связано с ещё не сформировавшейся структурой знаний о языке.

б) Следующая трудность, которую мы наблюдали, состоит в **выборе времени глагола, тесно связанном с видом**. «При этом вид и время глагола постигаются в едином комплексе» [Князев, 2007, с. 456; Гагарина, 2008, с. 275]. *Наверное, ИДУ в парк вечером* (*Наверное, пойду в парк вечером*). *Летом, может быть, ЕДЕМ в Россию*

(*Летом, может быть, поедем в Россию*). Эти ошибки можно объяснить тем, что дети раньше усваивают настоящее время глагола несовершенного вида, чем трудные по словообразовательной конструкции глаголы будущего времени совершенного вида. Как отмечает С.Н. Цейтлин, говоря об инофонах, «легкость освоения содержания категории вида в целом и видовых характеристик каждой глагольной лексемы во многом определяется характером инпута, который получает ребенок с раннего возраста» [Цейтлин, 2014, с. 48]. Нарушение **видо-временной соотнесенности глаголов** наблюдается в следующих высказываниях: *Я БУДУ ПОЕХАТЬ (Я поеду). Мы БУДЕМ ПРОЧИТАТЬ (Мы прочитаем)*. В русском языке форма будущего времени обусловлена видом (*буду читать, прочитаю*). В итальянском языке глаголы не имеют видовых различий. Именно категория вида оказывается ведущей в грамматической системе русского глагола: она характеризует все глагольные формы, в том числе и форму инфинитива. В этом заключается его специфическое отличие от глагола в итальянском языке, где преобладающее значение имеют категории наклонения и времени (в целом мы можем рассматривать порядка пятнадцати базовых временных форм в рамках четырех итальянских наклонений). Классик отечественной онтолингвистики А.Н. Гвоздев отмечал, говоря о носителях русского языка, что «усвоение видов относится к очень раннему детству... об усвоении видов говорит почти полное отсутствие нарушений в их употреблении» [Гвоздев, 2007, с. 425]. Выбор вида глагола в речи не представляет никакой сложности для русскоязычного ребенка 6 лет, но очень труден для инофона. Если русский язык осваивается носителем языка, в котором категория вида отсутствует, постижение и дальнейшее использование в устной речи этих глаголов становится проблематичным и вызывает большие трудности. Например, глаголы «говорить», «видеть», «петь» обычно употребляются билингвами в несовершенном виде: *и ВИДЕЛ медведьЮ* (вместо *Он увидел медведя*); *один ГОВОРИЛ* (вместо *Один сказал*); *а я тебе песенку ПОЮ* (вместо *спою*).

в) Особое место в русской глагольной системе занимают парные глаголы движения, т. е. такие пары, которые обозначают одно и то же действие двумя глаголами несовершенного вида, — *однонаправленные* (движение, которое совершается в одном направлении, — *бежать*) и *разнонаправленные* (совершается в разных направлениях либо регулярно повторяется в одном направлении — *бегать*). В итальянском языке глаголов такого типа нет. Бесспорно, такие глаголы вызывают трудности у детей-билингвов: *он хотел ПОБЕГАТЬ домой* (*он хотел убежать домой*).

5. Особо следует отметить **морфонологические** ошибки в речи детей-билингвов. К таковым можно отнести, например, трудности

при словоизменении и словообразовании глаголов, где происходит процесс усечения основы и чередование согласной фонемы: *бежать* — *бежу*, *скакать* — *скачу*, *искать* — *ищу*. Наблюдаем следующие ошибки: *испечи* (вместо *испеки*), *я бежу* (*бегу*); *я скакаю* (*скачу*), *я искаю* (*ищу*) — по аналогии *играть* — *играю*. Их можно объяснить тем, что языковые факты, не имеющие функциональной нагрузки или являющиеся второстепенными в функциональном отношении, замечаются и осваиваются ребёнком-билингвом в последнюю очередь [Цейтлин, 2009, с. 48]. Такие морфонологические ошибки сохраняются в речи не только детей-билингвов, но и детей-монолингвов на протяжении всего младшего школьного возраста. У детей-билингвов они наблюдаются до 6–7 летнего возраста.

Наше исследование показало, что освоение русского языка итало-русскими детьми-билингвами в основном характеризуется смешением двух языков. Кроме этого, типичные ошибки на грамматическом уровне появляются в результате действия следующих факторов:

- 1) ограниченная русскоязычная среда;
- 2) параллельное освоение двух различных языковых систем: итальянского, который является языком аналитического типа, и русского — флективного типа;
- 3) межъязыковая интерференция, то есть влияние грамматической системы доминантного итальянского языка;
- 4) ещё не сформировавшаяся структура знаний о языке;
- 5) сохранение языковых усилий при продуцировании русской речи.

Результаты данного исследования с последующим анализом типичных грамматических ошибок могут пригодиться при дальнейшем изучении специфики усвоения русского языка детьми-билингвами и для планирования гармоничного языкового развития ребёнка в ситуации ограниченной русскоязычной среды.

Литература

1. Гагарина, Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Н.В. Гагарина. — Санкт-Петербург, 2009. — URL: <http://www.ontolingva.ru/gagarina.pdf> (дата обращения: 01.08.2019). — Текст : электронный.
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев — Москва : Детство-Пресс, 2007. — 472 с. — Текст : непосредственный.
3. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова. — Москва : УНПЦ Энергомаш, 1994. — 126 с. — Текст : непосредственный.
4. Князев, Ю.П. Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе / Ю.П. Князев. — Москва : Языки славянских культур, 2007. — 407 с. — Текст : непосредственный.

5. Перотто, М. Морфосинтаксические и нарративные трудности в речи русскоязычных детей-билингвов в Италии / М. Перотто. — Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015. — № 2. — С. 97–100.
6. Петрова, Л.А. Все правила итальянского языка / Л.А. Петрова. — Москва : АСТ, 2013. — 304 с. — Текст : непосредственный.
7. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. — Москва : ВЛАДОС, 2000. — 240 с. — Текст : непосредственный.
8. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. — Москва : Языки славянской культуры, 2009. — 750 с. — Текст : непосредственный.
9. Цейтлин, С.Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия / С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Т.В. Кузьмина. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. — 92 с. — Текст : непосредственный.
10. Цейтлин, С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго / С.Н. Цейтлин. — Текст : непосредственный // Проблемы онтолингвистики — 2018 : материалы Международной научной конференции, 20–23 марта 2018 г., Санкт-Петербург. — Санкт-Петербург, 2018. — С. 49.
11. Цейтлин, С.Н. Отклонения от нормы при освоении русского языка как первого и как второго / С.Н. Цейтлин. — Текст : непосредственный // Инструментарий русистики : Ошибки и многоязычие / редакторы А. Никунласси, Е.Ю. Протасова. — Helsinki : Unigrafia, 2014. — (Slavica Helsingiensia ; вып. 45). — С. 48.

Liliia Lotfullina

Primary school teacher, school «Harmony»

Milan, Italy

lotfullina@libero.it

GRAMMATICAL MISTAKES IN RUSSIAN SPEECH OF THE ITALIAN-RUSSIAN BILINGUAL CHILDREN

The article substantiates the need to use questionnaires as linguistic tools for assessing the level of speech development of a child. A special place is given to the MacArthur questionnaire, as well as its adaptation for the Russian language and its use for assessing the lexical development of bilingual children of early and preschool age. A questionnaire for parents developed by the authors of the article has been published, the questions of which are aimed at clarifying the conditions of speech development and the type of bilingualism of children.

Keywords: development of language, first language acquisition, lexical development, bilingualism, diagnosis of speech development in young children, survey of parents.



Раздел 4

ДИАГНОСТИКА БИЛИНГВОВ, СЕРТИФИКАЦИОННЫЕ ЭКЗАМЕНЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ ПО РКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Н. Кабасси, д. фил. н.
Доцент кафедры русской филологии Пармского университета
Италия
nicoletta.cabassi@unipr.it

ОБЗОР ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КРИТЕРИЕВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ (ОЕКОУВИЯ)

В статье дан обзор общеевропейских критериев владения иностранным языком по уровням, принятым Советом Европы. Раскрыта история возникновения данной шкалы по странам.

Ключевые слова: европейская шкала определения уровня владения иностранным языком, плюрилингвизм, языковая политика, дескрипторы, европейский языковой портфель.

Общеевропейские критерии определения уровня владения иностранным языком — это описательная система, используемая для оценки полученных языковых знаний и навыков лиц, изучающих иностранные европейские языки, а также используемая для обозначения уровня лингвистического обучения по любой специальности. Они необходимы для создания «общего основания для анализа и общения разных партнеров по какой-либо из предметных областей, включая те, что касаются обучения преподавателей, а также при разработке учебно-методического комплекса языковых курсов, их программы, учебников, экзаменов и т. д.» [1] во всех государствах — членах Совета Европы.

Общеевропейские критерии определения уровня владения иностранным языком способствуют свободе перемещения населения внутри Европы, так как классифицируют уровни владения языком по четкой и международно признанной системе, они помогают преподавателям, школам и другим обучающим организациям оценить и подтвердить документально полученный результат согласно дифференцированной шкале; они помогают компаниям, учреждениям и работодателям получить градуированную оценку языковых знаний своих сотрудников или соискателей на должности и лучше использовать их языковые возможности.

Совет Европы закрепил политику плюрилингвизма — важный момент в истории Европы — в Общеевропейских критериях определения уровня владения иностранным языком (ОЕКОУВИЯ) как ос-

новое направление в проекте «Изучение иностранного языка для европейского гражданства» в период с 1989 по 1996 год¹. В ноябре 2001 г. резолюция Совета Европы рекомендовала пользоваться ОЕКОУВИЯ для того, чтобы создать системы подтверждения лингвистических знаний и навыков².

Исторический обзор

ОЕКОУВИЯ не является революцией, но это часть эволюционного развития практики [2]. Согласно Статье 2 Европейской Конвенции по культуре, все языковые проекты, запускаемые с 1960 г., фокусируются на изучении языка с целью общения, способствуют действенному и позитивному подходу к обучению, который ориентирован на обучаемого³. В 1970-80-х гг. среди наиболее важных проектов были разработаны требования *Threshold Level* («Порогового уровня»): вначале для английского языка, затем для французского и позднее для почти 30 языков, в том числе для русского. Эти документы, отражающие специфику каждого конкретного языка, определяют задачу изучения языка, имея в виду основную ее цель — достижение самостоятельного общения на изучаемом языке⁴. Затем также для английского языка были разработаны задачи в общении на более высоком уровне (*Vantage*) и на двух более низких уровнях (*Breakthrough* и *Waystage*). Описательный подход, используемый

¹ Плюрилингвизм — это не просто выбор языковой политики, но также и способ помощи изучающим языки... в построении своей языковой и культурной идентичности через интегрирование в нее диверсифицированного опыта инаковости; в развитии способностей, чтобы учиться через этот самый диверсифицированный опыт, который дает прикосновение к нескольким языкам и культурам [1, с. 134].

² Для того чтобы «содействовать и облегчать сотрудничество образовательных институтов в разных странах; обеспечить твердое основание для взаимного признания присужденных квалификаций по языку; (и) помогать учащимся, учителям, разработчикам курсов, экзаменационным комиссиям и администраторам учебных заведений в приложении и координировании их усилий» [1, с. 6].

³ Государства — члены Совета Европы являются приверженцами политики облегчения общения между гражданами через поддержку языков друг друга [1].

⁴ В отношении объема было названо пять аспектов коммуникативной способности: лингвистический, социолингвистический, дискурсионный, социокультурный и аспект социальной компетенции [1].

в *Threshold Level*, отражает ту точку зрения, что речевая компетенция зависит не только от лингвистических знаний. Эта точка зрения была полностью раскрыта на следующем этапе работы Совета Европы над требованиями к задачам по изучению языков, который был сфокусирован на объеме и уровнях знаний. К 1990-м гг. появилась необходимость разработать всеобъемлющие критерии изучения, обучения и оценивания в целом. Идея разработки ОЕКОУВИЯ была впервые озвучена в 1991 г. на крупном симпозиуме Совета Европы, организованном в Швейцарии (Рюшликон) в сотрудничестве со швейцарскими властями. Рабочая группа была создана в 1992 г., и она тесно сотрудничала с научной группой из Швейцарии. Задачей научной группы были разработка и ранжирование характеристик, описывающих уровни владения иностранным языком⁵.

ОЕКОУВИЯ — это не директивный документ, использующийся как в Европе, так и на других континентах. Доступный на 40 языках, этот документ находится на втором месте — после Конвенции по правам человека — по частоте его перевода среди документов Совета Европы [3].

Уровни ОЕКОУВИЯ

Так как это гибкий инструмент, его нужно адаптировать к специфическому контексту использования — фундаментальный аспект, полностью отраженный в системе уровней, которая может быть адаптирована и может гибко использоваться для разработки учебных/преподавательских задач и для оценивания.

ОЕКОУВИЯ ранжирует языковую компетенцию в шесть уровней, от A1 до C2, которые в свою очередь группируются по два в три больших уровня: Обычный уровень, Самостоятельный уровень и Продвинутый уровень. Эти уровни определяются дескрипторами «умею», описывающими умения на каждом из уровней и различные сферы речевой деятельности: понимание письменной речи, владение письмом и владение устной речью (способность к устному общению). Эти дескрипторы определяют всё возрастающее овладение каждым из ВРД и были созданы безотносительно к какому-то конкретному языку, что гарантирует возможность их сопоставления и их универсальную применимость.

⁵ Что касается уровней, работа на данном этапе выдвигает на первый план одну из центральных инновационных характеристик ОЕКОУВИЯ — дифференцированное описание уровня владения иностранным языком [1].

В 2001 г. эти уровни не появились неожиданно ниоткуда, а стали результатом эволюционного развития в течение определенного периода времени: первая характеристика «порогового уровня» была сформулирована для английского языка (Threshold level, 1975), за ним быстро последовал французский язык (Un Niveau Seuil, 1976). Эти два инструмента фактически и были впоследствии использованы как модели для разработки подобного типа референсных инструментов для других языков, но были адаптированы под конкретные особенности каждого отдельного языка. ОЕКОУВИЯ, вступившие в силу в 2001 г. во время объявленного в Европе Года языков [4], ознаменовали собой главную веху, так как могли адаптироваться и использоваться в различных контекстах и применяться по отношению ко всем языкам.

Общие опорные точки представлены по-разному для разных целей⁶. Для некоторых целей, тем не менее, будет подходить обобщение комплекса предлагаемых уровней владения иностранным языком согласно общеевропейским критериям в «глобальной» презентации, что облегчит объяснение системы для пользователей-неспециалистов и даст ориентиры для учителей и составителей учебных курсов.

Обычный уровень:

A1: Может понимать и использовать знакомые бытовые выражения и очень базовые фразы с целью удовлетворения потребностей конкретного типа. Может представиться и представить других, задать вопросы и ответить на вопросы о себе, как, например, где он / она живет, о людях, которых знает, и вещах, которые имеет. Может взаимодействовать простым способом, при условии что другой человек говорит медленно и четко и готов помогать.

A2: Может понимать предложения и часто используемые фразы, относящиеся к наиболее актуальным сферам использования (например, самая основная информация о себе и семье, покупки, мест-

⁶ Описательная система ОЕКОУВИЯ описывает общий уровень владения (знание, или *savoir*; умения и навыки, или *savoir-faire*; навыки общения, или *savoir-êre*; и способность к обучению, или *savoir-apprendre*), а также коммуникативные навыки владения языком (лингвистические, прагматические, социолингвистические и социокультурные). Она выделяет четыре категории языковой деятельности (восприятие, производство речи, речевое взаимодействие и посредничество); четыре области (сферы) применения языка (личная, публичная, профессиональная и образовательная); и три типа параметров, влияющих на применение языка (ситуационный контекст, вид или сюжет текста, условия или рестрикции) [5].

ная география, работа). Может общаться во время простых и рутинных бесед, требующих простого и прямого обмена информацией на знакомые и бытовые темы. Может описать простыми словами аспекты своей биографии, непосредственное окружение и вопросы неотложной необходимости.

Уровень независимого пользователя:

B1: Может понимать основные мысли четкой стандартной входящей информации по знакомым темам, часто встречаемым в работе, учебе, в свободное время и т. п. Может справляться с большинством ситуаций, которые могут возникнуть во время путешествия в той местности, где говорят на этом языке. Может произнести простой связный текст на знакомые или интересующие его темы. Может описать опыт или события, мечты, надежды и амбиции и кратко указать причины и дать объяснения мнениям и планам.

B2: Может понимать основные идеи сложного текста и на конкретные, и на абстрактные темы, включая технические обсуждения в его/ее сфере специализации. Может взаимодействовать с определенной долей беглости и спонтанности, что делает вполне возможным регулярное общение с носителями языка без напряжения для любой из сторон. Может произносить четкий, подробный текст по широкому спектру вопросов и объяснять точку зрения по актуальному вопросу, описывая преимущества и недостатки различных вариантов.

Продвинутый уровень:

C1: Может понимать широкий спектр трудных, длинных текстов и распознавать их подразумеваемый смысл. Может бегло и спонтанно выражать свои мысли без значительных и явных усилий по подбору выражений. Может гибко и эффективно использовать язык для социальных, учебных и профессиональных целей. Может произносить четкий, хорошо структурированный, подробный текст на сложные темы, демонстрируя осознанное использование организационной структуры, соединителей и слов-связок.

C2: Может с легкостью понимать практически все, что слышит или читает. Может обобщать информацию из различных устных и письменных источников, преобразовывая доводы и мнения в связное изложение. Может спонтанно высказывать свое мнение очень бегло и точно, выделяя мельчайшие оттенки значения даже в более сложных ситуациях.

Однако для авторов учебников, учителей и других профессионалов тот или иной критерий, изложенный в ОЕКОУВИЯ, может оказаться излишне широким, так как не затрагивает индивидуальные

языки. Для решения этой проблемы были разработаны Описания уровня владения иностранным языком для национальных и региональных языков, и они предоставляют собой подробные по содержанию критерии для различных уровней ОЕКОУВИЯ.

В зависимости от того, какого государства это касается, за разработку Описаний уровня владения иностранным языком отвечают самые разные лица и организации, включая официальные органы, учреждения, ответственные за преподавание языка и его распространение (популяризацию) за границей, издатели, специалисты в сфере образования и профессура.

Системы тестирования основаны на ОЕКОУВИЯ

Для подготовки дидактических и тестовых материалов используются другие критерии ОЕКОУВИЯ. Что касается организаций, выдающих сертификаты, подтверждающие уровень владения языком, то сегодня они (либо) принимают классификации уровней лингвистических знаний, либо предоставляют таблицу соответствия, где указывают свои уровни и уровни ОЕКОУВИЯ. Также некоторые сертифицирующие организации начали проекты по гармонизации своих уровней языковой компетенции и уровней ОЕКОУВИЯ.

Английский: Кембриджская система оценивания английского языка предусматривает спектр квалификаций и тестов для изучающих английский язык⁷, например, как показано на с. 190, сопоставление различных сертификатов и уровней ОЕКОУВИЯ.

От уровня Pre A1(Начинающие (YLE Начинаящие) и A1(YLE Movers) до C2 (Профессиональное владение CPE).

IELTS (International English Language Testing System – Международная система тестирования по английскому языку) также широко принимается образовательными учреждениями, работодателями, профессиональными регистрационными органами и государственными иммиграционными службами, которые часто требуют под-

⁷ Среди сертифицирующих органов упомянем следующие: Cambridge Assessment English, www.cambridgeenglish.it, City and Guilds (Pitman); Edexcel/Pearson Ltd; Educational Testing Service (ETS) www.ets.org; English Speaking Board (ESB); International English Language Testing System (IELTS); Pearson – LCCI; Pearson – EDI; Trinity College London (TCL) www.trinitycollege.it; Department of English, Faculty of Arts University of Malta; National Qualifications Authority of Ireland Accreditation and Coordination of English Language Services (NQAI ACELS); Ascentis; AIM Awards; Learning Resource Network (LRN) <http://www.lrnglobal.org/>.

Cambridge English

A range of exams to meet different needs

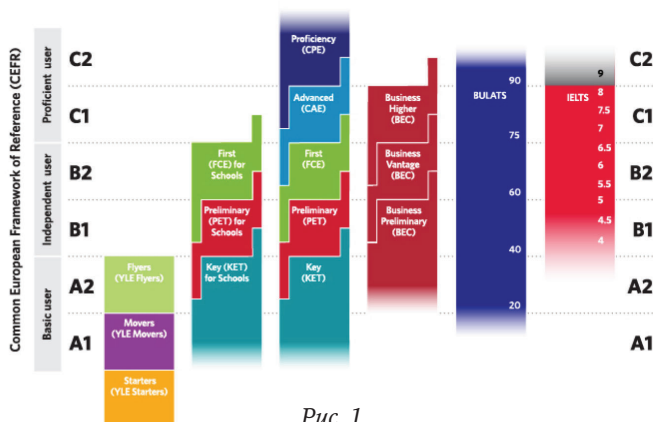


Рис. 1

тверждения навыков владения английским языком при процедуре приема на работу или учебу. Обычно требуются уровни от 4–4,5 (B1) до 8,5–9.

Итальянский: в контексте сертификации по итальянскому языку была создана Ассоциация сертификации по итальянскому языку (CLIQ) [6], охватывающая 4 организации: Общество Данте Алигьери (сертификат PLIDA: Проект по итальянскому языку Данте Алигьери — от уровня PLIDA A1 до PLIDA C2 — оценивает уровень владения итальянским как иностранным языком), Университет для иностранных студентов в Перудже (CELI от уровня A1 до уровня C2), Университет для иностранных студентов в Сиене (CILS — от уровня A1 до уровня C2) и Университет Рима 3 (CERT.IT): все уровни от A1 до C2 [7].

Испанский: шесть уровней были разработаны при содействии Института Сервантеса. Они служат основой для программы Plan curricular del Instituto Cervantes, имеющей полные шесть уровней аттестации (A1–A2, B1–B2, C1–C2).

Немецкий: новая стратегия для немецкого языка была инициирована Институтом им. Гете. Немецкий профиль (Langenscheidt, 2005) был составлен командой авторов из трех стран. В 2018 г. начались обсуждения онлайн-версии с исправлениями. Сертификат Гете A1: Start Deutsch 1 — это экзамен по немецкому языку для взрослых. Он подтверждает, что кандидаты приобрели очень базовые языковые знания, и соответствует первому уровню (A1) шести ступенча-

той шкалы оценки языковой компетенции, установленной ОЕКОУВИЯ; уровень A2 (Start Deutsch 2) от Института Гете; уровень B1 (Goethe-Zertifikat B1), уровень B2 (Goethe-Zertifikat B2), уровень C1 (Goethe-Zertifikat C1), уровень C2 (Großes Deutsches Sprachdiplom) от Института Гете.

Кроме того, имеется также TestDaF — языковой тест для иностранных учащихся, изучающих немецкий язык и планирующих обучаться в Германии, или для тех, кому необходим общепризнанный сертификат, подтверждающий их языковые навыки и умения. Экзамен TestDaF проводится и оценивается Институтом TestDaF, базирующимся в Хагене, Германия. Тест можно проходить в лицензированных экзаменационных центрах в почти 80 различных странах. Результаты экзамена укладываются в один из трех уровней: TestDaF-Niveaustufe 5 (TDN 5 — TestDaF уровень 5), TestDaF-Niveaustufe 4 (TDN 4 — TestDaF уровень 4), TestDaF-Niveaustufe 3 (TDN 3 — TestDaF уровень 3). Это является эквивалентом уровней B2.1 — C1.2 системы ОЕКОУВИЯ.

Португальский: уровни разработаны специалистами по преподаванию португальского языка как иностранного в Институте Камоэнса [8]. CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira, или Центр по оценке знаний португальского как иностранного языка) — это сертификат, подтверждающий владение европейским португальским языком как вторым языком, выдаваемый факультетом филологии Университета Лиссабона. Экзамен CAPLE проводится в Португалии и 45 других странах. Экзамены CAPLE проводятся на по 5 уровням: CIPLE (A2), DEPLE (B1), DIPLE (B2), DAPLE (C1), DUPLE (C2) [9].

Французский: опорные уровни для французского языка были разработаны командой специалистов в области образования и франкоговорящими преподавателями при поддержке Главного управления французского языка и языков Франции (DGLFLF) — Министерством культуры⁸. Имеется шесть независимых дипломов, которые соответствуют шести уровням ОЕКОУВИЯ (A1, A2, B1, B2, C1 и C2) и которые были опубликованы издательством Дидье (Editions Didier). Диплом DELF (Diplôme d'études en langue française — Диплом об изучении французского языка) существует

⁸ В 2017 г. все тесты и экзамены получили подтверждение соответствия стандарту ISO 9001 в версии 2008 г., которая гарантирует качество процедур проведения теста, его дистрибуции, управления ресурсами и операционного и коммерческого управления [10].

в 5 версиях: DELF для всех (DELF tous Public) предназначен для взрослых, оценивается на уровне от A1 до B2 (DELF A1 DELF A2 — DELF B1 — DELF B2). DELF Prim предназначен для детей, изучающих французский язык как иностранный в начальной школе (от 7 до 12 лет) и оценивается на уровне: A1.1, A1, A2; DELF Junior/ DELF scolaire для кандидатов предподросткового и подросткового возраста (12–17 лет), обучающихся в средней школе. DELF scolaire предназначен для учеников-иммигрантов, недавно прибывших во Францию (записанных во французские учебные заведения в течение последних 4 лет и пользующихся преимуществами от преподавания им французского как второго языка). Оцениваются уровни от A1 до B2: структура экзамена является той же, что и для стандартной версии DELF, только отличаются темы и материалы: они адаптированы для школьников. DELF Pro предназначен для кандидатов, желающих получить работу или повышение во франкоговорящей компании или организации, и уровни оценивания здесь — от A1 до B2. DALF (Диплом о глубоком знании французского языка) предназначен для взрослых, и уровни оценивания — от C1 до C2. DILF (начальный диплом по французскому языку) предназначен для не франкоговорящих взрослых в возрасте старше 16 лет, имеющих минимальные знания во французском языке: начинающие и вновь прибывшие во Францию. Он подтверждает уровень знания языка A1.1 ОЕКОУВИА.

«Европейский языковой портфель»

«Европейский языковой портфель» (ELP) — это документ, в котором те, кто изучает или изучал один или более языков, могут регистрировать свое языковое обучение и отражать опыт межкультурного взаимодействия. Он состоит из трех компонентов: языковой паспорт (дающий обзор языковой компетенции в настоящий момент с перечислением языковых умений и навыков и общего уровня владения языком), языковая биография (персональная история языкового опыта и прогресса владельца паспорта) и досье (материалы, документально подтверждающие и иллюстрирующие достижения).

«Европейский языковой портфель», созданный в 2001 г. Советом Европы [4], содействует развитию самостоятельности учащегося, плюрилингвизма и межкультурной чувствительности. Самостоятельная проверка знаний выполняется с помощью карты контроля с пунктами «Умею/могу», упорядоченными по языковым заданиям и общему уровню компетенции (языковая биография),

обобщенными с привязкой к шкале самоконтроля ОЕКОУВИЯ. Самоконтроль — это центральный принцип «Европейского языкового портфеля», который обеспечивает необходимую связь между ELP и ОЕКОУВИЯ.

Основными целями ELP являются помощь учащимся в фиксации их опыта изучения и использования языка, отличающегося от их родного языка, мотивация учащихся через признание их усилий по расширению и диверсифицированию языковых умений и навыков на всех уровнях, обеспечение подтверждения лингвистических и культурных знаний и квалификации, которые они приобрели (например, когда они переходят на более высокий уровень обучения или ищут работу в своей стране или за границей).

Что касается контроля знаний, ELP занимает доминирующее положение, так как подробно фокусируется на развитии учащегося и осознании им развивающегося плюрилингвизма, что отражается на самоконтроле, педагогике и учебной программе.

Перспективы

Некоторые из инструментов, созданных в Совете Европы, сыграли решающую роль в преподавании так называемых «иностран-ных» языков, так как содействовали внедрению методологических инноваций и новых подходов в разработке программ преподавания, и особенно развитию коммуникативного подхода. Будущее ОЕКОУВИЯ — в расширении его программы для охвата учащихся младшего возраста, для преподавания отраслевых языков или для CLIL (Content and Language Integrated Learning — предметно-языкового интегрированного обучения), которое требует пересмотра ОЕКОУВИЯ, чтобы они опирались не только на точку зрения преподавателей, но и на экспертное мнение специалистов по прикладной лингвистике из самых разных дисциплин. Более того, исходя из социальных и политических особенностей сегодняшней Европы, важное место в нормальном лингвистическом функционировании западного общества занимают посреднические речевые навыки⁹: эти навыки [12] и в восприятии, и в сообщении информации делают возможным общение между «лицами, которые по каким-либо причинам не могут общаться друг с другом напрямую» [13]; под-

⁹ Важно, чтобы лица, вовлеченные в урегулирование проблем с мигрантами, например, понимали и принимали ту большую ответственность, которую накладывает роль посредника [11, с. 64].

ход к речевому посредничеству, применяемый в отношении текстов и дескрипторов, стал шире, чем та концепция посредничества, которая была представлена в ОЕКОУВИЯ от 2001 г. Важно, чтобы те лица, которые вовлечены в общение с мигрантами, понимали и принимали ту значительную ответственность, которую подразумевает роль посредника [11, с. 62].

Влияние ОЕКОУВИЯ превзошло ожидания, и нет сомнений, что критерии содействовали повышению осознания тех важных проблем, которые связаны с изучением, преподаванием и оценкой знаний языков. Совет Европы поощряет пользователей изучать этот опыт и делиться тем, как можно далее использовать ОЕКОУВИЯ в их различных видах, для того чтобы поддерживать и на протяжении всей жизни оценивать развитие плюрилингвального профиля учащихся, которые в конечном итоге нуждаются в том, чтобы принять на себя ответственность за планирование и оценку своего процесса обучения в свете все возрастающих потребностей и изменяющихся обстоятельств.

Литература

1. Совет Европы : Общеввропейские критерии определения уровня владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (ОЕКОУВИЯ). — Cambridge : CUP. — URL: www.coe.int/lang-CEFR (дата обращения: 20.02.2020). — Текст : электронный.
2. Historical overview of the development of the CEFR. — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history#1960> (дата обращения: 10.06.2019). — Текст : электронный.
3. Use of the CEFR. — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives> (дата обращения: 05.06.2019). — Текст : электронный.
4. Milestones. — URL: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones> (дата обращения: 06.06.2019). — Текст : электронный.
5. Little, D. The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy / D. Little. — Текст : непосредственный // The Modern Language journal. — Ireland : Trinity College. — 2007 (91). — P. 646.
6. L'italiano con un CLIQ Marchio di qualita' per l'insegnamento della nostra lingua all'estero. — URL: https://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/comunicati/2013/02/20130206_cliq.html (дата обращения: 27.05.2019). — Текст : электронный.
7. Tabella_certificazioni. — URL: https://www.linguaitaliana.esteri.it/data/lingua/corsi/pdf/tabella_certificazioni.pdf (дата обращения: 27.05.2019). — Текст : электронный.

8. Referencial Camões PLE. — Institut Camões (Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. — Divisão de Programação, Formação e Certificação), 2017. — URL: http://bibliotecasicl.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?SearchText=UID=1274ccb9-a7c2-4979-ac98-93eaec7075fe&DataBase=105199_BDC (дата обращения: 20.02.2020). — Текст : электронный.
9. Official Portuguese as a Foreign Language Test — Part I. — URL: <https://www.learnportugueseinlisbon.com/portuguese-free-resources/official-portuguese-as-a-foreign-language-test-Part-I> (дата обращения: 28.05.2019). — Текст : электронный.
10. Évaluation et certifications. — URL: <http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/expertise/evaluation-certifications> (дата обращения: 30.05.2019). — Текст : электронный.
11. Coste, D. Education, mobility, otherness — The mediation function of schools / D. Coste and M. Cavalli. — Strasbourg : Council of Europe, 2015. — URL: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> (дата обращения: 02.06.2019). — Текст : электронный.
12. Linguistic and Cultural Mediation. — URL: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/linguistic-and-cultural-mediation> (дата обращения: 27.05.2019). — Текст : электронный.
13. CEFR Extended Set of Illustrative Descriptors: Focus on Mediation. — URL: https://www.hzf.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/hzf/zinas/mediation_workshop.pdf (дата обращения: 08.06.2019). — Текст : электронный.

N. Kabassi, PhD

Associate professor of Russian Philology
at the University of Parma

Italy

lotfullina@libero.it

OVERVIEW OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCES (CEFR)

The article reveals the history of the Common European Framework by country.

Keywords: CEFR, multilingualism, language policy, descriptors, European language portfolio.

П. Гельфрейх
Пармский государственный университет,
президент ассоциации
«Русский дом — Италия»
Италия
pgelfreikh@inbox.ru
www.scuolarussa-levtolstoj.com

ЕВРОПЕЙСКАЯ ПРАКТИКА ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается опыт сертификационного тестирования детей и подростков по основным европейским языкам: английскому, французскому, немецкому и итальянскому. Данные системы анализируются по ряду параметров: возраст адресата, длительность экзамена, его признание, стоимость, оформление бланков или тестовых тетрадей. Сравниваются аналогичные задания одной системы для разных возрастных групп: детей, подростков и взрослых. Делаются выводы о том, что в данных системах детского тестирования является наиболее удачным и может быть учтено при создании детских тестов для русского языка как иностранного или унаследованного.

Ключевые слова: ТРКИ, билингвы, унаследованный язык, CEFR, языковое тестирование.

В настоящее время вопрос о детском тестировании по русскому языку как иностранному стоит достаточно остро как для тестологов и центров тестирования, так и для конечного потребителя — детей соотечественников, их преподавателей и родителей, руководителей русских зарубежных школ. Мы считаем целесообразным при разработке данного вопроса ознакомиться с зарубежным опытом, с теми национальными системами тестирования, где этот вопрос уже решен и достаточно апробирован.

Рассмотрим некоторые самые известные международные системы детского тестирования в Европе. Национальные экзамены по **РКИ** в этой статье мы не рассматриваем.

Детское тестирование по английскому языку как иностранному

YLE (Cambridge Young Learners English Test — Кембриджский тест по английскому языку для детей, <https://www.cambridgeenglish.org>)

В России самыми известными тестами по английскому языку как иностранному для детей являются тесты YLE (Cambridge Young Learners English Test — Кембриджский тест по английскому языку

для детей), разработанные еще в 1996 г. Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment). Кандидатам предлагаются 3 уровня: Starters, Movers и Flyers. Первые два охватывают уровень A1, а последний – A2, что соответствует другому экзамену той же системы – KET.

В материалах разработчиков система тестирования для детей и подростков представлена по уровням следующим образом [1] (см. рис. 1).

Как видно из представленной схемы, кембриджская система имеет особую линейку уровней от A1 до C2, адресованную школьникам. Учащиеся могут начать с детских уровней A1.1, A1.2, постепенно переходя к школьному варианту взрослых тестов KET, PET,

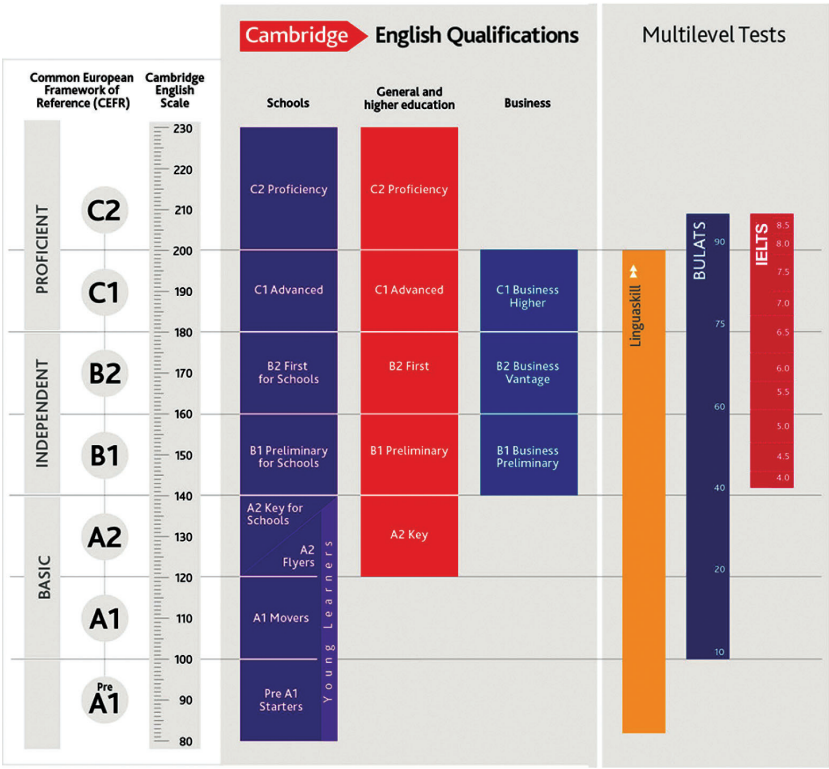


Рис. 1

FCE. Учащиеся старших классов могут сдавать уровни C1 и C2, но эти тесты уже существуют только во взрослом варианте. Это объясняется тем, что не все выпускники школы достигают достаточных языковых компетенций для прохождения экзамена уровней C1 и C2, кроме того, для данного возраста уже не требуется особая подача тестового материала или особое содержание текстов. Такая система позволяет поэтапно следить за развитием языковых компетенций в английском языке и фиксировать эти результаты в признанных сертификатах. Кроме того, Департаментом экзаменов разработана широкая гамма как бесплатных, так и платных материалов для подготовки к экзаменам, что обеспечивает полное методическое сопровождение изучающих английский язык и их преподавателей на всех этапах: «...с нашими экзаменами учащиеся пройдут правильно выстроенный путь к овладению английским языком», «наша система» делает «обучение интересным и эффективным. Наш уникальный подход способствует постоянному прогрессу в освоении английского языка и совершенствовании языковых навыков» [2].

Специальные детские тесты начальных уровней (первая ступень — Pre A1 Starters, вторая ступень — A1 Movers и третья ступень — A2 Flyers) предназначены для учеников начальной школы. Их особенность состоит в том, что этот тест нельзя завалить (нет результата «тест не сдан»), что, по мнению разработчиков, должно мотивировать юных кандидатов на дальнейшую работу. Все тесты состоят из трех субтестов, каждый из которых оценивается от 1 до 5 баллов, которые в дипломе отражаются количеством «щитов» — эмблем Кембриджского университета.

*Уровень Starters. A1.1 (pre A1) — 45 минут,
стоимость — 56–63 евро*

Рекомендован детям 7–8 лет после 100 часов изучения языка. Может сдаваться в компьютерной или бумажной версии. Аудирование длится около 20 минут, задания включают 20 позиций (*Соедини портреты с описанием*, запись простых имен и чисел, выбор картинок, раскрашивание). Чтение и письмо (20 минут, 25 позиций) включает задания как открытого, так и закрытого типа (на правописание, заполнение пропусков, открытые вопросы, ответ «верно/неверно»). Говорение представляет собой индивидуальную беседу на 3–5 минут. Во время собеседования кандидат работает с картинками (*Расскажи мне об этом предмете, Какого цвета этот карандаш? и пр.*), выполнение инструкций (*Положи карандаш на книгу и пр.*), ответ на простые вопросы (*Как тебя зовут? Сколько тебе лет?*).

*Уровень Movers. A1 – 60 минут,
стоимость – 60–69 евро*

Рекомендован детям от 8 до 11 лет после 175 часов изучения английского языка, ученикам начальной школы или младших классов средней. Соответствует уровню A1 по европейской шкале. На сегодняшний день сдается только в бумажной версии. Аудирование (25 минут, 25 позиций) включает 5 разделов: *Соотнеси имена с описанием, Запиши пропущенную информацию, Соедини или выбери картинку, Раскрась и напиши*. Чтение и письмо (30 мин, 50 позиций) включает задания открытого и закрытого типов: *Соотнеси варианты, Выбери правильный вариант, Заполни пропуск, Ответь на вопрос, Напиши предложение*. Говорение (5–7 мин, 4 задания): индивидуальная беседа, включает задания с картинками (*Составь рассказ, Найди отличия, Определи лишнее изображение*), беседа на личные темы.

*Уровень Flyers. A.2, 1 час 15 минут,
стоимость – 66–74 евро*

Рекомендован детям от 9 до 12 лет, которые изучают английский 2–3 года (примерно 250 часов). По сложности примерно соответствует варианту экзамена A2 КЕТ для школ. Принципиальное отличие от КЕТ – критерии оценки и сам результат (в детском варианте отсутствует опция «не сдан»). Аудирование (25 мин) на этом этапе по типу заданий похоже на уровень Movers, но усложняются лексика и грамматика, включенные в тесты для прослушивания. Чтение и письмо усложняются, письменный экзамен на данном этапе длится уже 40 минут, тест состоит из 7 частей с заданиями открытого и закрытого типа. Говорение проверяется в индивидуальной беседе продолжительностью 7–9 минут, первые 3 части представляют собой работу с картинками, впервые появляется задание на запрос информации. В конце кандидат должен ответить на вопросы о себе.

Все тесты постоянно обновляются с учетом последних исследований. Сейчас в действии типовые тесты, утвержденные в январе 2018 г. Тестовые тетради очень красочные (дети выполняют задания в тестовых тетрадях, использование рабочих матриц не предусмотрено), ребенок может заполнять их ручкой или карандашом по собственному выбору. Также при выполнении теста используются цветные карандаши. Для подготовки всех трех уровней детского теста предлагается широкий выбор бесплатного и платного материала: образцы тестов, лексический минимум, лексический минимум в картинках, учебники, онлайн-тренажеры, видео, флеш-карточки и многое другое. На сайте разработчиков на страни-

це подготовки к тесту есть даже раздел «Развлекательные задания для подготовки к тесту» с играми и интерактивными упражнениями занимательного характера. Материал для детей сопровождается разъяснительными и методическими брошюрами как для учителей, так и для родителей кандидатов. Для каждого уровня подготовлены подробные материалы в форме FAQ (ответы на часто задаваемые вопросы).

Начиная с уровня A2 школьники могут выбрать, в какой форме проходить тестирование: детский вариант **Flyers A2** или **KET** для школ. Чем различаются эти экзамены и почему один уровень представлен в двух вариантах для школьников, если разработчики указывают на то, что разницы по уровню сложности практически нет?

Таблица 1

Название экзамена	Flyers	KET для школ A2 Key English Test for Schools
Уровень по европейской шкале	A2	A2
Адресат	Дети от 9 до 12 лет, которые изучают английский 2–3 года (примерно 250 часов), ученики начальной школы	Школьники
Длительность экзамена	1 час 15 минут	2 часа
Стоимость	66–74 евро	85.50–107 евро
Субтесты	Аудирование (25 мин), чтение и письмо (40 мин), говорение (7–9 мин) — индивидуальное собеседование	Аудирование (30 мин), чтение и письмо (1 час 30 мин), говорение (8–10 мин) в паре с другим кандидатом
Формат выполнения заданий	Бумажный вариант (тестовая тетрадь)	Компьютер или бумага
Цель тестирования	Мотивационная: отметить успехи ребенка в изучении языка	Повысить качество изучения англ. языка в школе Фиксация достижений школьного обучения англ. языку
Результат экзамена	Всегда сдан	Все кандидаты получают справку с указанием полученных баллов. Если тест пройден (120–139), выдается сертификат. Как и другие тесты кембриджской системы, в случае если кандидат набрал баллы для предыдущего уровня (A1: 100–119) или последующего (B1: 140–150), это отражается в сертификате.

Название экзамена	Flyers	KET для школ A2 Key English Test for Schools
		Оценка уровня A2 имеет два варианта: Экзамен сдан (120–133) Экзамен сдан с отличием (134–139) С января 2020 г. эти уровни будут выражаться буквенными оценками: A, B, C
Форма указания ответов для тестовых заданий	Красочная тестовая тетрадь, ответы вписываются рядом с заданиями	Рабочие матрицы
Количество пунктов по единой шкале кембриджского тестирования	Не отмечается в сертификате Оценка для каждого задания — до 5 условных баллов	120–139 баллов
Последнее обновление	2018 г.	2020 г.
Преимущества	Более низкая стоимость; мотивация и стимул к изучению языка; нет результата «не сдан»; красочное оформление теста, задания, интересные для детей; собеседование индивидуальное; стимулирующий тест	Первый экзамен в формате, приближенном к взрослому тестированию; сертификат A2, который признают многие компании в сфере туризма, гостеприимства и пр. как подтверждение базового уровня владения английским; стимулирование к дальнейшему изучению (KET — первая ступень в системе школьных экзаменов «взрослого формата»; сертифицирующий тест

Из данного сравнения видно, что детский вариант A2 ориентирован на более младший школьный возраст по сравнению с A2 для школ, хотя это не отмечено в описании экзамена. Кроме того, данные варианты тестирования преследуют разные цели. Детский вариант служит, прежде всего, для мотивирования детей, приступающих к изучению английского языка, поэтому задания красочно оформлены и носят игровой характер. Кроме того, низкий балл не ведет к провалу на экзамене. Школьный вариант теста ориентирован на более серьезный подход к тестированию, он является официальным вариантом стандартного теста кембриджской системы. Цель данного теста — проверка знаний, получение официального подтверждения достигнутого уровня. Параллельное существование двух вариантов позволяет родителям и педагогам выбрать наиболее

подходящий вариант для каждого отдельного случая. Кембриджские сертификаты бессрочны и не требуют пересдачи с течением времени.

Экзамен по английскому языку предусмотрен и в другой кембриджской системе, известной под названием CAMBRIDGE INTERNATIONAL SCHOOL (Кембриджская международная школа). Данная программа адресована как иностранным учащимся, так и экспатам или эмигрантам и их потомкам. Данная программа была создана для экспорта британской системы образования на международный рынок.

Экзамены предлагаются не только по английскому языку, но и по другим предметам школьной программы на английском языке и делятся на 4 ступени:

1. Кембриджская начальная школа (Cambridge Primary)

Программа адресована ученикам в возрасте от 5 до 11 лет в рамках школьного обучения. Предлагаются следующие предметы: английский как первый или второй язык, математика, естествознание. Школы могут включать в свою программу как один из предлагаемых предметов, так и полный перечень. Результаты обучения могут проверяться как педагогами самой школы, которая включилась в программу, так и специальными тесторами Кембриджа. В первом случае речь идет о текущей проверке (Cambridge Primary Progression Tests), во втором — о независимом срезе знаний (Cambridge Primary Checkpoint), выполняющем также аттестационную функцию. Проводятся два раза в год, оцениваются специалистами из Кембриджа. Каждый ученик получает документ с зафиксированными результатами и диагностический отчет.

2. Средняя школа первой ступени (Cambridge Lower Secondary)

Программа рассчитана на учащихся от 11 до 14 лет, 3 года обучения. Список предлагаемых предметов по сравнению с начальной школой не меняется. Аттестация проводится, как в начальной школе, для 7, 8, 9 классов условно.

3. Международный сертификат о получении обязательного среднего образования (Cambridge IGCSE — International General Certificate of Secondary Education)

Международный сертификат, широко признанный в мире, для подростков 14–16 лет. Программа IGCSE была разработана Кембриджским университетом (University of Cambridge International Examinations) в 1988 г. как международный аналог классической

программы GCSE (General Certificate of Secondary Education — сертификат о получении обязательного среднего образования). Для получения аттестата обязательно изучать 5 предметов из 5 групп: английский язык, иностранные языки, естествознание, математика, искусство и дизайн, максимально студенты могут изучать 14 дисциплин. Однако возможна сдача и только 1–2 экзаменов по выбору. В этом случае кандидат получает сертификат о сданном экзамене. Предлагается на выбор 70 учебных программ (70 предметов), 30 из которых — экзамены по иностранным языкам. Экзаменационные сессии проводятся 2 раза в год. IGCSE — самый популярный экзамен в мире по английскому языку для детей 14–16 лет, так как широко признается как работодателями, так и для поступления во многие университеты не только в Великобритании, но и в Канаде и США. Отметим, что в программе GCSE по иностранному языку есть экзамен по РКИ. Последний раз формат экзамена изменился в 2019 году (меняется каждые 5 лет)

4. Международный сертификат о получении полного среднего образования, уровень AS и A (Cambridge International AS & A Levels)

Данный международный сертификат необходим для поступления в самые престижные англоязычные университеты мира. Предлагается 55 предметов, которые школы могут выбрать в любом сочетании. Курс AS длится один год, полный уровень A — два года.

Уровень экзамена по английскому как второму языку зависит от набранных баллов [3] (см. рис 2).

К сожалению, аналог данного формата для русского языка и российской системы школьного образования еще не создан, но экзамен по РКИ для A-Level в британской национальной системе тестов существует давно.

NQF Level	CEFR Level	GCSE/A-Level	Example Cambridge English Award
Level 3	C2	A-Level	Cambridge English: Proficiency (CPE)
Level 2	C1	GCSE Higher Pass <i>Grades A*-C</i>	Cambridge English: Advanced (CAE)
Level 1	B2	GCSE <i>Grades D-G</i>	Cambridge English: First (FCE)

Рис. 2

Тестирование ТРИНИТИ было разработано Лондонским Тринити-колледжем (Trinity College London), представительства которого открыты более чем в 60 странах. Тринити — один из самых популярных тестов по английскому как иностранному для младшей и средней школы в Европе и почти неизвестный тест в России. Описанию данной сертификационной системы в сборнике «Актуальные вопросы языкового тестирования» под ред. И.Ю. Павловской, в котором представлены основные европейские системы тестирования, посвящено всего несколько строчек [4]. Несмотря на это, данный тест заслуживает особого внимания, так как обладает рядом преимуществ при использовании в детской аудитории, о чем мы расскажем далее. Кроме того, данный опыт может быть использован и при разработке российских детских тестов. Серьезный уровень данного экзамена подтверждает его международное признание и тот факт, что GESE (Graded Examinations in Spoken English) — единственный в мире устный экзамен, результаты которого принимаются многими британскими университетами в качестве подтверждения знания английского.

1. Сертификаты ТРИНИТИ не имеют официального срока действия, они «вечны». Так как лингвистические компетенции индивидуума могут со временем меняться, право на признание сертификата, выданного определенное количество лет назад, или требование его подтвердить остается за учреждением, куда предоставляется сертификат. Правило, которое действует и для любых других сертификатов.

2. Тестирование ТРИНИТИ предлагает не 6, а 12 уровней, которые в то же самое время соответствуют европейскому стандарту оценки языковых компетенций. Каждый уровень от A1 до C2 в этой системе поделен на подуровни (исключение — C2) [5] (см. рис. 3).

Как видно из таблицы, самый объемный уровень B2 в данной системе представлен 3 подуровнями. Деление на 12 подуровней позволяет фиксировать прогресс в изучении английского языка как иностранного в детской аудитории в конце каждого учебного года на всем протяжении школьного обучения, начиная с 1–2 классов начальной школы. Успешная сдача теста в самом начале пути (уровень A1.1.) может послужить сильнейшим стимулом для достижения дальнейших успехов. Аналогичная система подуровней, на наш взгляд, актуальна и для детского тестирования ТРКИ.



Grade 1		Grade 2		Grade 3		Grade 4		Grade 5		Grade 6		Grade 7		Grade 8		Grade 9		Grade 10		Grade 11		Grade 12	
Pre-A1 (CEFR)		A1 (CEFR)		A2.1 (CEFR)		A2.2 (CEFR)		B1.1 (CEFR)		B1.2 (CEFR)		B2.1 (CEFR)		B2.2 (CEFR)		B2.3 (CEFR)		C1.1 (CEFR)		C1.2 (CEFR)		C2 (CEFR)	
5-7 minutes						10 minutes						15 minutes						25 minutes					
Conversation		Conversation		Topic discussion		Topic discussion		Interactive task		Interactive task		Topic presentation		Interactive task		Topic discussion		Topic discussion		Topic discussion		Conversation	

CEFR: Common European Framework of Reference

TRINITY
COLLEGE LONDON

Рис. 3

3. Экзамен по разговорному английскому языку ТРИНИТИ (**Graded Examinations in Spoken English (GESE)**) состоит только из устного собеседования. Это позволяет тестировать учеников младших классов, которые могут еще не изучать целенаправленно грамматику английского языка и/или письмо на английском или которые на начальном этапе изучают английский по коммуникативному или лексическому методу. На первый взгляд, устная форма может показаться легче комплексного экзамена, однако кандидаты должны продемонстрировать во время собеседования владение как лексикой, так и грамматическими конструкциями соответствующего уровня. Другими словами, если владение определенными временами английского глагола в стандартном тесте проверяется, прежде всего, в грамматическом субтесте (или его аналоге), то в системе ТРИНИТИ тестируемый должен показать владение данными формами в устной речи без целенаправленного запроса на это со стороны экзаменатора. Экзамен проверяет эффективное владение языковым материалом в устной речи. Если сдать первый уровень A1.1 довольно легко, то более высокие уровни требуют серьезной подготовки и в том числе значительной языковой практики, а также речевой активности тестируемого во время экзамена. На определен-

ных этапах он должен сам вводить в разговор определенные темы, задавать экзаменатору вопросы без подсказки и пр.

4. Индивидуальное собеседование детально продумано, что позволяет проверить уровень языковых компетенций за короткое время. На первых трех уровнях собеседование длится всего 5–7 минут, на уровнях C1–C2 тестор общается с тестируемым 25 минут. Ученики начальной школы обычно сдают первые 3 уровня (A1.1, A1.2, A 2.1), на каждого тестируемого уходит по 5–7 минут. Это позволяет протестировать за одну сессию значительное количество кандидатов.

5. Такая организация тестирования позволяет держать стоимость экзамена в определенных рамках. Так, например, уровень 1 (A1.1) стоит от 38 до 51 евро (стоимость зависит от того, является ли кандидат обучающимся школы-партнера), уровень 6 (B1.2) — от 69 до 83 евро, что дешевле других экзаменов по английскому языку. Невысокая стоимость также должна способствовать заинтересованности кандидатов в регулярной фиксации прогресса в изучении языка.

6. Экзамен по разговорному английскому языку ТРИНИТИ (**Graded Examinations in Spoken English (GESE)**) не имеет официального статуса «детского» теста, то есть является полноценным экзаменом по английскому языку как иностранному. Это однозначно является одной из причин популярности данного экзамена в детской аудитории.

7. На всех уровнях проверяются восприятие речи на слух в беседе и говорение. Начиная с 4-го уровня (A2.1) кандидат представляет устное монологическое выступление, подготовленное дома по выбранной теме [6].

Подводя итоги, необходимо отметить, что данная система тестирования широко распространена среди детской аудитории 6–14 лет, после чего большинство учащихся переходит на сдачу тестов Кембриджского университета и других комплексных тестов. Опыт прохождения тестирования, однако, положительно влияет на серьезность отношения к изучению языка, мотивирует на продолжение, в мягкой форме знакомит на практике с оценкой коммуникативных навыков по европейской шкале, делая ее для учащихся понятной и доступной, а также позволяет поэтапно планировать обучение и фиксировать результаты, получая обратную связь.

В российской системе тестирования на данный момент нет аналога данному тесту, который мог бы стать актуальным в младших классах русских зарубежных школ, так как позволил бы оценивать развитие коммуникативных навыков в возрасте 6–12 лет (это то, что больше всего волнует родителей и над чем русские школы работают недостаточно). Кроме того, в младших классах ориентация

на подобный тест сосредоточила бы усилия преподавателей на расширении лексического запаса билингвов, на работе с аграмматизмами в устной речи, развитии навыков участия в диалоге и кратких монологических выступлений вместо широко принятой сегодня практики работы по учебникам российской общеобразовательной школы — даже в классах с практически не говорящими детьми.

Единственный проект, который может быть сравнен с данным тестированием, — это диагностический тест Санкт-Петербургского университета для старших дошкольников ОКН («Оценка коммуникативных навыков»). Но тест ОКН не входит в систему ТРКИ, не имеет оценки по европейской шкале CEFR, существует только в варианте на возраст 5–7 лет и для одного уровня языкового развития.

Стимулирующая детская программа Trinity Stars Award [7]

<https://www.trinitycollege.com/site/?id=2953>

Для детской аудитории от 3 до 12 лет Тринити-колледж разработал новую специальную программу. Эта программа носит мотивационный характер и не является тестированием. Суть программы состоит в том, что в течение учебного года преподаватель английского языка готовит к отчетному концерту сценки, песни, чтение стихотворений и рассказов, игры на английском языке. На отчетный концерт приезжает эксперт Тринити, который наблюдает за выступлением учащихся школы. Каждому юному артисту вручается памятная медаль. Ученики с учителем демонстрируют портфолио, собранные в течение учебного года для данного проекта: плакаты, костюмы, рисунки и пр. Затем эксперт Тринити проводит с преподавателями анализ результатов увиденного и дает рекомендации по работе с представленными возрастными группами и особенностями выступивших учащихся. Спустя определенное техническое время присылает в школу сертификаты участника программы на каждого заявленного ребенка. Преподаватель тоже получает свой сертификат. Стоимость участия в данной программе для школы — около 1300 евро.

Данная программа нацелена на мотивацию учащихся к изучению английского языка в позитивном ключе, а также на распространение таких форм изучения английского языка на ранних этапах, как музыка, театр, сторителлинг и др.

Школы могут выбрать одну из 2 форм участия:

1. Young Performers Award. 3 уровня по системе ТРИНИТИ (A1.1, A1.2, A2.1), общая длительность выступлений в присутствии эксперта — до 150 минут (возможны отдельные мероприятия, организованные по классам). Максимальное количество выступающих групп — 10 (каждая группа — от 5 до 40 детей). Встреча для преподавателей с экспертом — 30 минут.

2. School Show Award — театр на английском языке. Максимальное количество задействованных обучающихся — 300 человек. Общая длительность мероприятий с присутствием эксперта — 3 часа, из которых спектакль — 90 минут. Встреча для преподавателей с экспертом — 30 минут.

Детское тестирование в Италии

Опыт Италии особенно актуален для российских тестологов и тесторов, так как итальянские сертификаты изначально были адресованы не только иностранцам (включая иммигрантов и желающих получить гражданство), но и лицам с итальянским паспортом и/или двойным гражданством, которые постоянно проживают в других странах [8]. В российском тестировании к вопросу о том, нужны ли специальные тесты для детей соотечественников, нет однозначного отношения, разные тестирующие организации решают этот вопрос по-своему. Итальянский опыт показывает, что в случае, когда речь идет о **сертификационном** тестировании, то есть о получении официального документа, подтверждающего определенные языковые компетенции по единой общепризнанной шкале в практических целях, неважно, является ли тестируемый естественным билингом или начал учить язык в школе или на курсах.

В настоящее время в Италии распространены 3 системы тестирования: Сертификат владения итальянским языком как иностранным (Certificato di Italiano come Lingua Straniera — CILS), разработанный специальным центром при Университете для иностранцев Сиены, Сертификат на знание итальянского языка (Certificato di conoscenza della Lingua Italiana — CELI) Университета для иностранцев Перуджи, а также сертификат «Проект по итальянскому языку Общества Данте Алигьери» (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri — PLIDA), который выдает одноименное общество, занимающееся популяризацией итальянского языка вне Италии. Данные экзамены признаны Министерством образования и Министерством иностранных дел Итальянской республики.

CILS (CERTIFICATO DI ITALIANO COME LINGUA STRANIERA)

Сертификат владения итальянским языком как иностранным

<https://cils.unistrasi.it/>

Несмотря на то что Европейский Совет ратует за плюрализм в области языкового сертифицирования при условии, что система тестов соответствует принятым в ЕС стандартам, в итальянских академических и административных кругах превалирует принцип «один язык — одна система тестирования» [8, с. 6]. Это объясняет,

почему CILS является самой распространенной системой тестирования для итальянского языка. Другой особенностью тестов CILS является то, что они не имеют срока действия, то есть не требуют подтверждения, независимо от уровня и даты сдачи экзамена.

Экзамен предлагается в четырех вариантах, которые называются «модули» (*modulo*): стандартный тест для взрослых, тест на гражданство и ВНЖ, детский тест, тест для подростков. Все модули являются частью единой сертификационной системы, имеют одинаковую структуру, различаясь только по содержанию текстов и предлагаемым коммуникативным ситуациям. Исключение составляет специальный тест на гражданство B1, который является сокращенным и упрощенным экзаменом соответствующего стандартного теста для взрослых. По этой причине тест на получение гражданства не может быть использован в других целях (например, в учебных).

Уровни CILS соответствуют европейской шкале оценки языковых компетенций A1–C2 (*Common European Framework of Reference, CEFR*), которые в данной системе тестирования носят названия: уровень A1 (*livello A1*), уровень A2 (*livello A1*), уровень ОДИН — B1 (*livello UNO-B1*), уровень ДВА — B2 (*livello DUE-B2*), уровень ТРИ — C1 (*livello TRE-C1*), уровень ЧЕТЫРЕ — C2 (*livello QUATTRO-C2*). Сертификаты уровня B2 и выше признаются Министерством образования Италии достаточными для поступления в итальянские университеты, что освобождает иностранных абитуриентов от вступительного экзамена по итальянскому языку в отдельных вузах.

Тестирование CILS предназначено для иностранных граждан, а также «для итальянцев, проживающих за границей (потомков итальянских эмигрантов, итальянцев с двойным гражданством и пр.), для определения уровня языковых компетенций в итальянском языке», как прописано в официальном документе Центра тестирования Университета Сиены [8, с. 9]. Такая формулировка не случайна. Италия пережила несколько волн эмиграции, первая из которых пришлась на конец XIX — начало XX века, а вторая — на послевоенное время. Численность итальянской диаспоры в мире сегодня — около 8 млн человек [9]. При этом необходимо отметить, что итальянцы обычно очень привязаны к своим корням и стараются и в других странах сохранить национальную идентичность. Главной причиной переезда в более богатые страны была массовая бедность, и большинство эмигрантов относились не к самым образованным слоям населения. В свою очередь, это повлияло на то, что детям эмигранты часто были способны передать только местные диалекты, а не литературный итальянский язык. Сегодня ситуация

иная: из Италии из-за сложностей с трудоустройством уезжают высококвалифицированные специалисты. В любом случае необходимо отметить тот факт, что тестирование изначально было рассчитано не только на иностранцев, но и на своих граждан, проживающих вне языковой среды. И той, и другой категории предлагаются единые стандартизированные тесты, так как европейская шкала позволяет оценить уровень языковых компетенций от уровня выживания A1 до уровня владения в совершенстве C2 (уровень образованного носителя с высшим образованием) независимо от того, является ли язык для кандидата иностранным, унаследованным или вторым родным. Наличие единой системы облегчает процесс признания теста и способствует его распространению как внутри страны, так и за рубежом.

Стандартный тест CILS состоит из 5 субтестов: аудирование, чтение, письмо, говорение, анализ языковых структур.

Давайте рассмотрим специальные адаптированные варианты теста (модули), предназначенные для детей и подростков:

Детские тесты — существуют только уровни A1 и A2. Рекомендуются для детей от 8 до 11 лет, изучающих итальянский язык в учебных заведениях Италии и в других странах.

Тесты для подростков — уровни A1, A2 и B1. Уровни A1 и A2 рекомендуются подросткам от 12 до 15 лет, посещающим организованные занятия итальянского языка. Уровень B1 — для кандидатов от 14 до 18 лет, изучающих итальянский язык в школе или на курсах. Необходимое условие — уровень лингвистических компетенций должен быть выше A2.

Нужно отметить также, что, хотя в данной системе тестирования отсутствует подростковый тест уровня B2, этот уровень считается необходимым для обучения в старших классах средней школы на итальянском языке [10].

Итальянская система тестирования CILS отличается тем, что все модули, включая детские и подростковые, являются частью единой системы, максимально стандартизированы и имеют небольшие отличия. Например, в детском тесте A1 отсутствует анализ коммуникативных структур, т. е. нет отдельного субтеста по лексике и грамматике, в остальном в общих чертах он совпадает с подростковым и взрослым модулями [11]. Рассмотрим задания субтеста ПИСЬМО уровня A1.

Субтест ПИСЬМО. Уровень A1. Задание 2. Детский модуль: Ты должен заполнить анкету для школьного проекта.

Субтест ПИСЬМО. Уровень A1. Задание 2. Подростковый модуль: Опиши свою семью. Ты должен написать от 20 до 40 слов.

Субтест ПИСЬМО. Уровень A1. Задание 2. Взрослый модуль: *Напишите мейл своему итальянскому другу и пригласите его провести отпуск у вас дома. Вы должны написать от 15 до 30 слов.*

Сравнение заданий № 2 субтеста ПИСЬМО показывает, что тестовые задания равнозначны по уровню. Задание подросткового модуля требует больший объем продуцируемого текста, чем взрослый модуль. В детском модуле, так как в возрасте 8–11 лет навык написания текстов может быть еще недостаточно сформирован и на родном языке, предлагается написать текст по вопросам анкеты.

Как уже отмечалось выше, в детском модуле A1 на один субтест меньше. Отсутствует отдельный субтест по лексике и грамматике, который в тесте CILS называется «анализ коммуникативных структур». Во взрослом и подростковом модулях этот субтест на уровне A1 состоит из трех заданий:

Задание 1. Вставьте артикль.

Задание 2. Вставьте глагол в нужной форме.

Задание 3. Выберите подходящее слово из 4 предложенных.

Отдельный субтест по лексике и грамматике в детском модуле A1 отсутствует, однако, умение использовать артикли, глаголы в правильной форме и лексику уровня A1 детский тест проверяет в первом задании субтеста ПИСЬМО, где кандидатам предлагается составить предложения по картинке, сказав, кто что делает.

Другими словами, особенности итальянского тестирования CILS детской и подростковой аудитории можно сформулировать кратко следующим образом:

1. Тестирование рекомендуется для детей не младше 8 лет.
2. Уровни A1 и A2 доступны как детям 8–11 лет, так и подросткам от 12 лет и старше в зависимости от выбранного образовательного маршрута (язык могут начать изучать как дети, так и подростки или взрослые).
3. Сдача теста имеет смысл, если ребенок/подросток изучает итальянский язык в школе или на курсах (организованное обучение). Это особо важный момент, так как сам тест адресован не только иностранцам, но и билингуам, у которых итальянский язык — второй родной или унаследованный. Подготовка к тесту подразумевает не просто владение домашним языком, а целенаправленную подготовку в рамках школьной программы.

4. Уровень B1 рекомендуется для сдачи подросткам не младше 14 лет, так как подразумевает владение общими лингвистическими компетенциями выше A2.

5. Детское тестирование является не отдельной системой со своими правилами и стандартами, а частью единой системы сертификации языковых компетенций CILS.

6. Детские и подростковые модули отличаются от взрослых тематикой текстов, коммуникативными ситуациями, оформлением. По сложности тесты одного уровня разных модулей сопоставимы.

DELFL Prim – французский язык как иностранный для детей
<https://www.ciep.fr/delf-prim>

Экзамены сертификационной системы тестирования по французскому языку как иностранному разработаны Международным центром педагогических исследований г.Севра (Centre international d'études pédagogiques) и ориентированы на систему европейских языковых уровней: DELF A1–A2–B1–B2 и DALF C1–C2. Уровни DELF существуют в адаптированной для школьников версии (DELF Prim для детей с 7 до 12 лет и DELF Junior для подростков с 12 до 18 лет).

DELF Prim – первый сертификационный экзамен по французскому языку как иностранному из серии DELF/DALF, который выдается Министерством образования Франции. Рассчитан на детей и подростков от 7 до 12 лет, которые начинают изучать французский язык. Состоит из 4 субтестов: аудирование, чтение, говорение и письмо. Дает право на получение диплома такой же ценности и формата, как взрослые сертификаты.

DELF Junior – тест для подростков. Состоит из 4 субтестов, как и DELF Prim и взрослая версия DELF Tout public, предлагается по 4 уровням: A1, A2, B1, B2. Адресован подросткам от 13 до 17 лет. Разница состоит, главным образом, в тематике текстов и коммуникативных ситуаций. Дает право на получение диплома такой же ценности и формата, как взрослые сертификаты [12].

*Экзамены по немецкому как иностранному Института Гёте
для школьников GOETHE-ZERTIFIKAT*
<https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/prf/sch/tei.html>

Как указано в регламенте экзамена, тесты Института Гёте разработаны для оценки коммуникативных навыков немецкого как иностранного и второго языка и могут сдаваться независимо от наличия или отсутствия немецкого гражданства [13, с. 2]. Институт Гете работал в рамках тестирования линию молодежных экзаменов под

названием Fit in Deutsch. Данное тестирование адресовано школьникам в возрасте от 10 до 15–16 лет. Основными задачами данного тестирования являются: объективная внешняя оценка знаний немецкого языка, получение международного сертификата по немецкому языку, повышение самооценки учеников, реклама немецкого языка в школе, повышение мотивации к изучению немецкого языка, подготовка к другим экзаменам, новые образовательные стандарты и развитие школы, повышение престижа школы, укрепление позиции учителя немецкого языка [14, с. 5].

Для школьных экзаменов Институт Гете советует придерживаться следующих возрастных норм: подростковый экзамен FIT IN DEUTSCH 1 — от 10 лет; FIT IN DEUTSCH 2 — от 12 лет, GOETHE-ZERTIFIKAT B1 — от 12 лет, GOETHE-ZERTIFIKAT B2 — от 15 лет. Для школьников от 16 лет рекомендуется сдавать взрослые тесты (GOETHE-ZERTIFIKAT A1: START DEUTSCH 1 — GOETHE-ZERTIFIKAT A2, GOETHE-ZERTIFIKAT B1, GOETHE-ZERTIFIKAT B2, GOETHE-ZERTIFIKAT C1). Экзамен на сертификат уровня GOETHE-ZERTIFIKAT C2 рекомендуется сдавать не раньше 18 лет.

Экзамен Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 адресован школьникам в возрасте от 10 до 16 лет. Соответствует уровню A1 по европейской шкале. Экзамен длится 80 минут без перерыва, максимальное количество баллов — 60. Уровень A2 называется Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2 и адресован подросткам от 12 до 16 лет. Соответствует уровню A2 по европейской шкале. Экзамен длится 135 минут без перерыва, максимальное количество баллов — 80. Уровень B1 существует в варианте для взрослых и подростков. Подростковый модуль рекомендуется сдавать подросткам от 12 лет, взрослый модуль — от 16 лет. Для достижения уровня B1 требуется от 350 до 650 учебных часов (по 45 минут) [14, с. 3].

Что из опыта европейской практики детского тестирования мы можем учесть при создании сертификационных тестов для детей, изучающих русский язык?

1. Ни одна европейская система детского тестирования не имеет отдельных сертификационных тестов для билингвов и носителей унаследованного языка. Более того, тесты по иностранному языку могут быть напрямую адресованы и своим гражданам, проживающим вне языковой среды, а также их потомкам (например, CILS, GOETHE-ZERTIFIKAT). Стоит подчеркнуть, что речь идет именно о сертификационном тестировании, а не о диагностике.

2. Европейская шкала оценки уровней владения иностранным языком (CEFR) описывает единые стандарты, которые применяют-

ся для определения уровня развития языковых компетенций. Этот стандарт может быть применен как к иностранному языку кандидата, так и ко второму родному, т. е. широко используется в том числе, для сертификации билингвов. То, как был освоен язык, для стандарта CEFR нерелевантно, он измеряет только достигнутый уровень, что отражается в выдаваемом сертификате.

3. Как было видно из представленных в статье систем детского/подросткового тестирования европейских языков, сдача экзаменов по уровням рекомендуется учащимся, достигшим определенного возраста. Это связано с тем, что стандарт CEFR учитывает и общие коммуникативные навыки (General competences). Об этом пишут и отечественные тестологи: «Эта шкала наглядно демонстрирует критерии оценки владения общим навыком изложения мыслей и обмена информацией» [15, с. 95]. Например, тестируемый на уровень C2 «может четко формулировать свои мысли, подчеркнуть самое важное, исключить двоякое понимание, при этом свободно использует самый широкий спектр языковых средств», на уровень C1 «может легко и свободно выбирать из широкого спектра языковых средств наиболее адекватные способы выражения своих мыслей» [15, с. 94]. Ряд тестологов применяет упрощенное определение уровней, где C2 — это уровень образованного носителя с высшим образованием, C1 — уровень образованного носителя с законченным средним образованием (в некоторых вариантах C2 — филолог с высшим образованием, C1 — образованный носитель с высшим образованием, B2 — носитель с аттестатом средней школы). Такой подход объясняет возрастные рекомендации для каждого уровня в школьном тестировании и отсутствие высоких уровней в детском варианте.

В российском тестировании в настоящее время нет единого мнения по данному вопросу, что сильно усложняет признание российских школьных тестов вне РФ.

4. Тесты европейской практики сертификационного тестирования, предлагаемые школьникам, можно условно разделить в зависимости от основной цели на две группы: мотивационные (стимулирующие) и сертифицирующие. Главная цель первых — мотивировать учащихся к дальнейшему изучению языка. Вторые, кроме мотивации, ставят своей целью зафиксировать успехи в изучении языка в рамках стандартизированной системы. Отсюда тесты первого типа (YLE, Trinity Stars Award) значительно отличаются от стандартных тестов для взрослых по объему, способу подачи заданий, оценке результатов) и не входят в саму систему тестирования, а являются дополнением к ней. Детские и подростковые тесты вто-

рого типа являются частью национальной сертификационной системы, они максимально приближены к стандартным взрослым тестам (Trinity, CILS, GOETHE-ZERTIFIKAT). Мотивационные тесты и мероприятия сертификационных органов могут быть адресованы и очень маленьким детям, например от 3 лет. Сертифицирующие тесты предлагаются учащимся от 8–10 лет, а уровни A2 и выше — школьникам более старшего возраста.

5. Сертифицирующие тесты в национальных системах тестирования чаще всего предлагаются в 3 вариантах: детском, подростковом и взрослом. Детские тесты адресованы учащимся начальной школы от 8 до 12 лет, это уровни A1 и A2, что связано с развитием общей коммуникативной компетенции детей данного возраста. Подростковые тесты предлагаются учащимся средней школы от 12 лет и обычно предлагаются в линейке от A1 до B2.

6. Сертифицирующие детские/подростковые тесты, входящие в общую тестовую национальную систему, имеют одинаковый со взрослыми срок действия (вплоть до отсутствия временных ограничений), т. е. это полноценный сертификационный тест соответствующего уровня.

7. Для учащихся русских зарубежных школ может быть интересен устный тест по оценке коммуникативных навыков — аналог GESE Trinity.

8. Для популяризации российского образования в мире и обеспечения официальной аттестации учащихся русских зарубежных школ необходимо создание экзаменационной системы международной русской школы — российского варианта CAMBRIDGE INTERNATIONAL SCHOOL.

9. Типовые тесты и спецификация постоянно пересматриваются и обновляются в соответствии с достижениями современных филологических и педагогических наук.

10. Система детских/подростковых тестов создана не только для проверки знаний школьников и поддержания интереса к изучаемому языку, но и для методического обеспечения поэтапного освоения языка, обучения педагогов, работающих в рамках данной системы, повышения престижа школ, работающих с сертификационным органом. В настоящее время российская система детского тестирования, к сожалению, зачастую не может предложить аналогичную помощь и поддержку русским зарубежным школам, где вопрос разработки программ и УМК, обучения и переквалификации педагогов остается достаточно острым.

В заключение необходимо отметить, что, для того чтобы российская система тестирования, в том числе для школьников, изучаю-

ших русский язык в национальных учебных заведениях, на курсах или в русских зарубежных школах, была широко признана в Европе, необходимо учитывать именно европейскую практику работы сертификационных органов со школами.

Литература

1. International benchmarks : сайт. — URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/schools/our-exams/> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
2. Based on research : сайт. — URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/schools/our-exams/> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
3. Сравнение экзаменов Cambridge English с другими экзаменами : сайт. — URL: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/ru/articles/202838386-Сравнение-экзаменов-Cambridge-English-с-другими-экзаменами> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
4. Павловская, И.Ю. Британские и американские тесты по английскому языку как иностранному / И.Ю. Павловская. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы языкового тестирования ; под редакцией И.Ю. Павловской. — Санкт-Петербург : 2017. — С. 146–154.
5. Graded Examination in Spoken English (GESE) : сайт. — URL: <https://www.trinitycollege.it/lingua-inglese/graded-examinations-in-spoken-english-gese/> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
6. Exam Information: Graded Examinations in Spoken English (GESE) Specifications, Guide for Teachers, Regulations. — London : Trinity College London, 2009. — Текст : непосредственный.
7. Trinity Stars: Young Performers in English. — URL: <https://www.trinitycollege.com/site/?id=2953> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
8. Barni, M. Linee guida CILS Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena / Monica Barni, Anna Bandini, Laura Sprugnoli, Silvia Lucarelli, Anna Maria Scaglioso, Beatrice Strambi, Chiara Fusi, Anna Maria Arruffoli. — Guerra Edizioni, 2009. — Текст : электронный.
9. Italian Immigration: Why So Many Italians Live Outside Italy : сайт. — URL: <http://www.italianlegacy.com/italian-immigration.html> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
10. Spendibilità del livello CILS DUE – B2 : сайт. — URL: https://cils.unistrasi.it/79/90/Spendibilità_del_livello_CILS_DUE-B2.htm (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.

11. CILS — Prove Liv A1 Bambini : сайт. — URL: https://cils.unistrasi.it/89/189/Prove_Liv_A1_Bambini.htm (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
12. DELF junior/scolaire : сайт. — URL: <https://www.ciep.fr/delf-junior-scolaire> (дата обращения: 25.08.2019). — Текст : электронный.
13. Die Prüfungen des Goethe-Instituts: Prüfungsordnung = Gli esami del Goethe-Institut : regolamento d'esame : сайт. — 2018. — URL: <https://awr.goethe.de/awr-data/po/it/po-it.pdf> (дата обращения: 19.02.2020). — Текст : электронный.
14. Молодежные экзамены Fit in Deutsch для школьных классов, GOETHE-INSTITUT, 2018.
15. Павловская, И.Ю. Уровни владения иностранным языком / И.Ю. Павловская. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. — Вып. 2. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — С. 92–97.

Polina Guelfreikh

Parma State University,
President of Cultural Association
“RUSSKY DOM — ITALIA”
Italy
pgelfreikh@inbox.ru
www.scuolarussa-levtolstoj.com

THE EUROPEAN PRACTICE OF KIDS AND JUNIOR LANGUAGE TESTS

The article discusses the experience of certification testing of kids and adolescents for the main European languages: English, French, German and Italian. These systems are analyzed by a number of parameters: age of the addressee, duration of the exam, its recognition, cost, testing forms. Similar tasks of one system for different age groups are compared: kids, teenagers and adults. The author analyses the most important advantages of these testing systems that can be taken into account when creating kids' tests for Russian as a foreign language or heritage language.

Keywords: TORFL heritage speakers, CEFR, language ability, language testing.

Ю.Р. Амлинская
Руководитель онлайн-школ
«Russificate Kids», «Language Life» и
«Russificate», преподаватель РКИ
Испания
profruso@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

В первой части статьи автор рассматривает основные особенности лингвострановедческого тестирования детей-билингвов, упоминает о неоднородности систем лингвострановедческого тестирования, отмечает важность его проведения в центрах русского языка за рубежом. Во второй части представлен подробный анализ основных элементов лингвострановедческого тестирования детей-билингвов, согласно методике Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Ключевые слова: лингвострановедческое тестирование детей-билингвов, дети-билингвы.

Педагоги, работающие с детьми-билингвами, знают, насколько остро стоит проблема мотивации, связанная с освоением русского языка и русской культуры. Живя в отрыве от России, редко общаясь на русском языке со сверстниками, дети и подростки-билингвы часто перестают использовать русский язык в повседневной жизни даже с родителями, не хотят посещать русскую школу, выполнять домашнее задание и т. д.

С нашей точки зрения, полученный ребенком или подростком сертификат об успешном прохождении лингвострановедческого тестирования может значительно повысить не только его мотивацию к дальнейшей учебе, но и общий интерес к культуре России. Движение к конкретной цели, безусловно, пойдет на пользу не только детям, но и родителям и педагогам. Кроме этого, лингвострановедческое тестирование поможет преподавателям на пути объединения программ русских школ, т.к. в данном случае речь идет о единой учебной траектории в изучении русского языка. Достижения ученика оцениваются на основе измерительных материалов с использованием параметров контроля, принятых в европейской образовательной системе.

Отметим также, что получение сертификата экзаменатора, проводящего лингвострановедческое тестирование детей и подростков-би-

лингвов, представляется нам логичным развитием карьеры педагога, работающего в центре русского языка за рубежом. Количество двуязычных и многоязычных детей увеличивается с каждым годом, всё больше родителей обеспокоены поддержанием их уровня русского языка и их приобщением к русской культуре. Соответственно, открывается всё больше центров для детей-билингвов по всему миру, руководители которых хотят сотрудничать с квалифицированными педагогами. Помимо этого, мы уже рассматривали проблему мотивации двуязычных детей. Конечно, имеет место также и желание родителей получить официальный документ о том, что их дети владеют русским языком на определенном уровне. Именно по этим причинам сертификат экзаменатора в дальнейшем будет играть важную роль для педагогов. В данный момент присутствует возможность заключения официального договора с Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина на проведение экзаменов за границей в центрах-партнерах. При этом у экзаменаторов обязательно должен быть сертификат, полученный именно в этом заведении. Сертификат экзаменатора можно получить, пройдя онлайн-курс в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина.

Единой системы тестирования детей-билингвов не существует. Помимо вышеописанной системы, которая будет рассматриваться в данной статье, есть также система, предложенная специалистами Московского государственного педагогического университета, и система, разработанная в Германии ведущим специалистом по билингвизму Е.Л. Кудрявцевой. Отметим также, что уже разработанные экзамены постоянно модифицируются, педагогам необходимо пристально следить за данными изменениями.

Несмотря на то что вышеупомянутые системы имеют значительные отличия, при их создании были учтены:

- возрастные психофизические особенности развития ребенка и его когнитивные возможности;
- специфика формирования языковой личности билингва в условиях ограниченной языковой среды;
- актуальные области коммуникации для разных возрастных групп;
- визуальное сопровождение всех заданий;
- проверка не теоретических знаний, а готовности общения на языке.

Важно четко разграничивать систему тестирования детей-билингвов и систему тестирования русского языка как иностранного (ТРКИ), предназначенную только для взрослых. Данные системы ничего общего между собой не имеют. Педагогу также важно знать,

что система тестирования детей-билингвов никак не связана с системой тестирования детей в области РКИ.

Система лингводидактического тестирования детей-билингвов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина состоит из четырех уровней — от А1 до В2. Каждому уровню соответствует определенный возраст ребенка: А1 — с семи лет, А2 — с девяти лет, В1 — с одиннадцати лет, В2 — с тринадцати лет. Данная система тестирования имеет ряд особенностей:

- В тестовые материалы включено значительное количество элементов, связанных с социально-культурным компонентом языка (поговорки, сказки, загадки, поэзия, живопись).

- Серьезное внимание уделяется проверке системных связей в лексиконе ребенка. Важнейшую роль играют словообразовательные связи.

- В раздел «Письмо» включены задания по орфографии и пунктуации. Разработчики тестов обращают внимание на то, что у билингвов письменная речь бывает практически несформированной, что приводит к эффекту «фонетического письма».

Тестирование уровня А1 состоит из четырех частей: «Аудирование», «Лексика и грамматика», «Чтение» и «Письмо». Аудирование включает в себя короткий звучащий текст, прослушав который ребенок должен ответить на вопросы, выбрав правильную картинку. Во второй части представлен более сложный звучащий текст, и дети должны проделать более серьезную работу, связанную с иллюстрациями. Например, в одном из вариантов экзамена был предложен текст о предметах, которые лежали в «неправильных» местах, а затем говорилось, где они должны были лежать на самом деле. Детям предлагалось соединить иллюстрации с предметами и «неправильным» и «правильным» местом их расположения. Экзаменаторы отмечают, что дети часто выполняют данное задание невнимательно, не понимая его сути. Кроме этого, у детей-билингвов иногда отсутствуют навыки выполнения упражнений, связанных с аудированием.

В лексико-грамматической части представлены упражнения, связанные с составлением предложений. Детям необходимо выбрать слова и соединить их так, чтобы получилось предложение. Во второй части также предложены упражнения на «совмещение» информации, в частности, в одном из вариантов экзамена нужно было совместить звуки животных с иллюстрациями, изображающими самих животных. В третьей части представлены похожие задания на составление предложений, но более сложные, с лишними элементами. В данном случае экзаменаторы отмечают грамотное составление предложений учащимися с точки зрения грамматики при отсутствии общего смыс-

ла. Например, предложение «Попугай лежит на стуле» правильно с точки зрения грамматики, но не имеет логики, смысла.

В субтесте «Чтение» представлен текст с заданиями на множественный выбор, а также диалоги с похожими заданиями. К сожалению, нередко от детей ускользает смысл прочитанного в связи со слабой техникой чтения.

Субтест «Письмо» связан с несколькими типами заданий. Во-первых, нужно прочитать короткий рассказ, вписав в него необходимую информацию (ребенку нужно ее придумать, исходя из контекста), затем следует текст и вопросы к нему, на которые необходимо ответить. В третьем задании необходимо сделать короткие подписи к рисункам (слова из разных тематических групп). Экзаменаторы отмечают большое количество орфографических ошибок и медленный темп письма.

Субтест «Говорение» состоит из двух частей: ответов на вопросы экзаменатора о семье и жизни ребенка и описания иллюстраций (сравнение, описание общей ситуации с использованием сюжетных картинок и пр.). Например, в одном из заданий детям были представлены две разных комнаты, которые они должны были сравнить, а также сказать, где живет мальчик, а где — девочка.

Аудирование уровня А2 отличается тем, что звучащие тексты значительно длиннее, чем в тексте предыдущего уровня. Экзаменаторы пытаются проверить у детей навыки обнаружения имплицитной информации, анализа текста.

Лексико-грамматическая часть также намного сложнее соответствующей части уровня А1. В данном случае дети должны будут найти антонимы и синонимы некоторых словосочетаний, причем и в прямом, и в переносном значении. В третьем задании нужно вписать в окошки пропущенные слова. Например, в одном из заданий были представлены животные и их детеныши, дети должны были написать недостающие названия по модели.

В субтесте «Чтение» представлены более длинные тексты с элементами анализа, т. е. не только фактическая информация.

Субтест «Письмо» включает в себя несколько заданий, например: текст с вопросами, на которые необходимо ответить в письменном виде, подписи к рисункам (не слова, а фразы), упражнения с элементами словообразования (например, *самолет из бумаги — ... самолет*). Последнее задание представляет собой сочинение, связанное с повседневными темами. В частности, на последнем экзамене одним из заданий, представленных было сочинение о планах учащегося на лето.

Субтест «Говорение» также начинается с вопросов, затем учащийся описывает сюжетную картинку, но более подробно, чем в рамках уровня А1, экзаменатор же задает наводящие вопросы.

Тест уровня В1 наиболее близок к экзамену для взрослых. Оформление рабочих листов изменяется, используется гораздо меньше иллюстраций. Тем не менее, в нем также присутствуют игровые элементы, а коммуникативные ситуации соответствуют возрасту ребенка.

Аудирование представлено небольшим рассказом и ответами на вопросы, необходимо выбрать правильный вариант из нескольких предложений. Затем учащимся даются диалоги, и они должны написать, верны или неверны утверждения, относящиеся к прослушанным диалогам.

В лексико-грамматической части представлено большое количество заданий на словообразование. Также даются грамматические задания, часто связанные с устойчивыми сочетаниями: *платье в горошек* или *карман куртки* (не *карман от куртки*), например. В данных заданиях разработчики тестов старались включить большое количество слов в переносном значении, т. к., по их мнению, в этом возрасте и на этом уровне речь билингвов должна претерпеть значительные изменения и перейти от бытовых диалогов к более сложным монологам-рассуждениям.

В первой части субтеста «Чтение» представлены пословицы, которым нужно найти правильное толкование. Вторая часть связана с пониманием объемного текста, вопросы связаны с имплицитной информацией (необходимо понять чувства и ощущения героев). Третье задание связано с чтением текста и нахождением утверждений, соответствующих его содержанию. Специалисты отмечают, что аналитическое чтение — непростая задача для билингвов, ему необходимо отдельно обучать в школах русского языка за рубежом.

В рамках субтеста «Письмо» необходимо написать статью по определенной теме, например «Выбор профессии», при этом предлагаются наводящие вопросы. Во второй части необходимо согласиться или не согласиться с высказыванием и прокомментировать его. В третьей — сопоставить рисунки и текст и подробно описать различия. Тесторы отмечают, что некоторые дети не умеют рассчитывать имеющееся у них время и оставляют данный субтест на потом (последовательность выполнения субтестов свободная). В результате они не могут сконцентрироваться, чтобы написать связный грамотный текст.

Основное задание субтеста «Говорение» данного уровня — решение проблем теоретического и практического характера, умение дать совет и рекомендацию и пр., причем предлагаются и конкретные, и абстрактные темы.

Стоит отметить, что оценочная таблица едина для всех уровней экзамена. Тестор должен обращать внимание на нарушение фонетико-интонационных норм языка, лексико-грамматические ошибки, замедленный темп речи экзаменуемого и на отсутствие его непосредственной реакции на вопросы преподавателя.

Предложив подробное описание лингвострановедческих тестов уровней А1–В1, отметим, что наибольшие затруднения у детей-билингвов вызывают субтесты «Чтение» и «Письмо», что связано с недостаточно развитыми навыками анализа текста и письменной речи. Педагогам, работающим с билингвами, а также их родителям стоит обратить на данную проблему особое внимание.

Литература

1. Кудрявцева, Е.Л. Тест на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма / Е.Л. Кудрявцева, Т.Т. Хенчель. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/test-na-nalichie-i-uroven-sbalansirovannogo-estestvennogo-bilingvizma-postanovka-problemy> (дата обращения: 07.07.2019). — Текст : электронный.
2. Русский язык для наших детей. — URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/bilingvtest> (дата обращения: 07.07.2019). — Текст : электронный.
3. Хамраева, Е.А. Обучение языку детей-билингвов: онтолингвистический аспект / Е.А. Хамраева. — URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/hamraeva.pdf> (дата обращения: 07.07.2019). — Текст : электронный.

Yulia Amlinskaya

Director of the online schools "Russificate Kids",
"Language Life" and "Russificate"
teacher of Russian as a foreign language
Spain
profruso@gmail.com

MAIN CHARACTERISTICS OF LINGUOCULTURAL TESTING OF BILINGUAL CHILDREN

In the first part of the article, the author reviews the main features of linguocultural testing of bilingual children, mentions the heterogeneity of linguistic testing systems, notes the importance of holding these exams in Russian language centers abroad. The second part provides a detailed analysis of the basic elements of linguocultural testing of bilingual children, according to the methodology of the Pushkin State Russian Language Institute.

Keywords: linguocultural testing of bilingual children, bilingual children.

А.В. Ягодкина, канд. фил. н.

Учитель русского языка и литературы
и тестор старших классов в школе «Русское слово»

Рим, Италия

anna.pervushyna@gmail.com

Э.С. Малыхина, канд. фил. н.

Учитель и тестор старших классов в школе
«Русское слово»

Рим, Италия

ella.phil.mgu@mail.ru

О.В. Русина, канд. физ.-мат. н.

Директор школы «Русское слово»

Рим, Италия

olga.russina@uniroma1.it

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РУССКОЙ ШКОЛЕ ВЫХОДНОГО ДНЯ

В статье на основе опыта тестирования детей-билингвов, которое проводилось в школе выходного дня «Русское слово» (Рим), рассматриваются вопросы подготовки сбалансированных билингвов, а также проблемы социально-эмоционального роста в условиях ограниченной русской языковой среды и, исходя из коллективного опыта преподавателей и детей, дается краткое описание и оценка самой системы тестирования, разработанной в Институте русского языка им. А.С. Пушкина.

Ключевые слова: дети-билингвы, тестирование.

В субботней школе русского языка «Русское слово» (Рим) уже дважды проводилось тестирование по русскому языку детей-билингвов по сертификационной системе, разработанной Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина. Отношение к сертификационному тестированию как к инструменту объективной оценки достижений учащихся и определения их реального уровня владения русским языком детерминирует его место и значение в учебном процессе школы, задачи которой — сохранение национально-языковой идентичности и формирование гармоничной личности русскоязычных детей за рубежом. Тестирование органично входит в школьную практику как форма и метод итогового контроля

детей-билингвов, является эффективным средством регулирования и стимулирования учебной деятельности.

Выбор школой именно этой сертификационной системы обусловлен особенностями самого учебного заведения, а также предоставленной Институтом им. А.С. Пушкина для членов партнерской сети учебно-методической базой, электронными образовательными ресурсами по подготовке к тестированию. Система тестирования включает уровни А1, А2, В1, В2, которые соотносятся с когнитивными возможностями ребенка определённого возраста (онтолингвистический подход), учитывает специфику развития и формирования личности билингва в условиях ограниченной русской языковой среды, сохраняет чёткую координацию с основными дескрипторами Обще-европейской шкалы уровней владения языком. Это международная система, сертификаты которой действительны в любом языковом пространстве.

Тест каждого уровня состоит из субтестов, соответствующих видам речевой деятельности, которые являются объектами контроля: аудирование, чтение, письмо, говорение. Кроме того, на каждом уровне есть субтест «Лексика. Грамматика». Содержание субтестов составляет комплекс разнообразных заданий, обеспечивающих проверку интегративных компетенций. В тестовый материал включен социокультурный компонент, который, начиная с уровня В1, представлен отдельным субтестом «Страноведение». Каждый субтест решает свои задачи, имеет определенные объекты контроля, а вместе субтесты составляют систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов диагностики уровня общего речевого развития ребенка-билингва, находящегося в условиях ограниченной русской языковой среды (см. рис. 1).

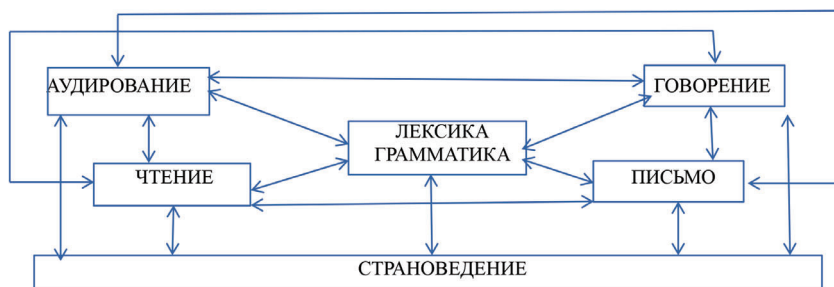


Рис. 1. Система субтестов тестирования детей-билингвов, находящихся в условиях ограниченной русской языковой среды (уровни В1, В2)

Сертификационное тестирование по русскому языку детей-билингвов — явление относительно новое в зарубежном образовательном пространстве. Отсюда необходимость информационно-разъяснительной работы с детьми и родителями, с одной стороны, а с другой — требование скоординированной деятельности коллектива школы, которая берет на себя ответственность за подготовку кандидатов к тестированию и организацию его проведения.

Подготовку детей к сертификационному тестированию в школе «Русское слово» проводят преподаватели, которые прошли специальное обучение, организованное Институтом им. А.С. Пушкина, и постоянно повышают свой методический уровень, участвуя в вебинарах, систематически проводящихся на портале института, в международных научно-практических конференциях и семинарах по проблемам билингвизма.

Необходимость подготовки детей к тестированию ставит перед педагогами школы новые требования. В первую очередь — это уточнение целей и задач обучения, приведение в соответствие содержания обучения в каждом классе с объектами контроля определенного уровня, распределение учебного времени, отбор учебников и пособий, разработка адекватной функционально-коммуникативной методики учебного взаимодействия.

Ориентиром для решения этих задач стал сборник информационно-методических материалов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Системный подход к обучению и тестированию детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды» и представленные в нем образовательные программы по русскому языку для детей, проживающих за рубежом [1]. Учебно-методическая поддержка некоторых модулей программы предусмотрена на сайте института «Русский язык для наших детей».

В начале учебного года проводится вводный контроль, цель которого — диагностика фактического состояния знаний, умений и навыков учащихся в разных видах речевой деятельности и отбор кандидатов на определенный уровень тестирования. Материалы для диагностики разработаны преподавателями школы по образцу сертификационных тестов Института им. А.С. Пушкина (сайт «Русский язык для наших детей») в соответствии с критериями каждого уровня. Анализ результатов вводного контроля позволяет уточнить общие задачи подготовки и индивидуальные проблемы детей-билингвов, помогает откорректировать учебную траекторию.

Основная подготовка учащихся к тестированию проходит на уроках русского языка и развития речи, литературного чтения, страноведения. В процессе подготовки преподаватели осуществляют текущий и

промежуточный контроль, мониторинг качества и динамики учебных достижений в каждом виде речевой деятельности, коррекцию результатов. С целью групповой и индивидуальной коррекции, «выравнивания» отстающих учеников, предусмотрены дополнительные занятия, на которых отрабатываются особенно сложные темы. Большое значение имеет взаимодействие учителей-предметников, работающих в одном классе, которое позволяет охватить все аспекты подготовки билингвов. Задача семьи — организовать условия для разговорной практики детей на русском языке вне школы, для самостоятельной работы по выполнению домашнего задания и подготовке к урокам.

Коммуникативно-функциональный подход предполагает обучение детей-билингвов языку не как лингвистической системе, а как инструменту общения для достижения целей коммуникации в устной и письменной речи. Такой подход ориентирует на формирование в процессе обучения не системы знаний о языке, а интегративных коммуникативно значимых умений. Методика каждого предмета должна обеспечить развитие всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, слушания и письма) и поэтапное формирование комплексных умений коммуникативной компетенции детей-билингвов в пределах возрастной нормы.

При подготовке детей-билингвов в качестве основных учебных источников использовались книги О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой, Т.Г. Рамзаевой, А.А. Акининой, Н.Ф. Баландиной, Е.А. Быстровой, Т.А. Ладыженской. Из дополнительной литературы особенно интересными считаем пособия М. Низник, Ю.Ю. Тюриной, Б.М. Синочкиной, С. Чернышова, Н.С. Новиковой, В.М. Соловьева, Д. Куматренко, Л. Саматовой, Е. Хамраевой, А. Сараевой и др.

Родители детей-билингвов рассматривают тестирование и получение сертификата прежде всего как итог определенного этапа обучения ребенка в школе выходного дня, авторитетное подтверждение учебных успехов по русскому языку, достигнутых общими усилиями и стараниями школы и семьи.

С целью выяснения отношения детей к тестированию в нашей школе было проведено небольшое констатирующее исследование, в котором применялись методы опроса, ранжирования, оценки. С участниками тестирования провели беседу по вопросам: *Как вы относитесь к сертификационному тестированию (положительно/отрицательно)? Нравятся ли вам задания тестирования; почему? Задания какого субтеста/субтестов вам показались самыми интересными?* Далее было предложено расположить шесть субтестов тестирования по степени сложности (от самого сложного до самого легкого) и оценить общую степень сложности тестовых заданий (от 1 до 10).

В исследовании приняли участие 25 человек. Анализ результатов опроса показал, что все дети положительно относятся к тестированию, задания считают интересными, нравится их оформление и иллюстрирование. При этом сложность тестовых заданий ребята оценивают по-разному: от 5 до 10 баллов. Самыми интересными называют субтесты «Страноведение» и «Говорение», трудности вызывает субтест «Аудирование» именно в той форме, в которой его предлагает ИРЯП. Самым сложным назван субтест «Письмо».

Наибольшую трудность у билингвов вызывает субтест «Письмо». Цель субтеста — определить уровень сформированности умений свободного письма в жанрово-тематических рамках, соответствующих когнитивному развитию детей каждого уровня. Как известно, письменная речь билингвов заметно отстает в своем развитии от устной: билингвы хорошо говорят, но плохо пишут, так как привыкли к редуцированной устной речи в ситуациях семейно-бытового общения. Особенности письменной речи детей-билингвов еще и в том, что они описывают происходящее подробно и детально, не стараются адаптировать текст и свести его к простым высказываниям. Дети пишут слишком длинные предложения (неумение вовремя поставить точку), употребляют многочленные конструкции, к грамотному оформлению которых еще не готовы. В результате речь плохо структурирована, в ней нет связности, что затрудняет восприятие содержания. Серьезную проблему представляют явление фонетического письма как следствие непонимания различий между устной и письменной речью, калькирование как результат межъязыковой интерференции, орфографические и пунктуационные ошибки. Работа над улучшением качества письменной речи билингвов — длительный и трудоемкий процесс. Знание типичных ошибок позволяет своевременно предотвратить и корректировать их в процессе обучения (методика учета зон потенциальных ошибок).

Рассмотрим подготовку учащихся к выполнению заданий по письму уровня В1. Это уровень систематизации знаний и умений, синхронизации грамматических норм с лексическими темами; учащиеся должны продемонстрировать взросление речи, умение создавать письменное высказывание, излагать свое мнение, отношение, аргументировать, передавать чувства, мысли, делать выводы. Субтест состоит из двух заданий:

1. Сочинение на предложенную тему с опорой на речевую программу;
2. Создание собственного рассказа на базе прочитанного и увиденного (иллюстраций).

Первое задание. Дети должны написать небольшое сочинение (100–150 слов) на предложенную тему с опорой на речевую программу, которая подсказывает, как строить сочинение и одновременно определяет его объем. В этом задании условно можно выделить три части и три типа умений, необходимых для его выполнения.

В первой части от тестируемого требуется умение точно ответить на так называемые анкетные вопросы (как его зовут, сколько ему лет, где он живет, где учится). Эта часть задания является своеобразным вступлением, предполагает использование простых синтаксических конструкций и, как правило, не вызывает затруднений у детей.

Во второй части учащиеся должны порассуждать, высказать свое мнение по предложенным вопросам и объяснить, почему они так думают, аргументировать свои ответы (*Какие профессии сейчас популярны среди молодых людей и почему? Какие из профессий, по-твоему, сейчас особенно нужны, актуальны? Кем ты хотел стать в детстве и кем хочешь стать сейчас? Что повлияло на твой выбор? Что необходимо, чтобы получить хорошую профессию?*). Это предполагает умение строить сложные синтаксические конструкции с союзами, предложения с вводными словами.

В третьей части, заключительной, детям предлагается несколько высказываний, одно из которых необходимо использовать в сочинении в качестве иллюстрации к своим рассуждениям: огласиться или поспорить с ним, прокомментировать его, доказать обратное и таким образом подытожить сказанное. Как правило, дети ограничиваются цитированием одного из высказываний, наиболее понравившегося, и выражением согласия с ним: «Больше всего мне нравится высказывание...», «Я согласен с высказыванием...». Хотя в устной беседе дети охотно комментируют высказывание, спорят, доказывают обратное. Это говорит об ограниченности письменной речи билингвов по сравнению с устной и о дефиците в ней навыков аргументации и дискуссии.

Подготовка к выполнению задания требует отработки каждого отдельного умения в упражнениях, а также моделирования ситуации, в которой необходимо применить интегративное умение. Выполнение подобных заданий в классе способствует уяснению алгоритма письменных высказываний, готовит к самостоятельному написанию сочинений, эссе и других творческих работ. Включать задания такого типа в учебный процесс можно на разных этапах, начиная с самых легких и доступных тем (рассказ о себе и своей семье, о своих увлечениях; о школе и классе; письмо другу в Россию) и заканчивая более сложными и дискуссионными («Русский язык в моей жизни», «Что значит быть настоящим другом?», «Какую профессию выбрать?»).

«Город, в котором я живу» и др.). Предлагаем образцы таких заданий [Приложение, с. 217].

Второе задание субтеста «Письмо» уровня В1 — описание истории, которая произошла с кем-то на выходных. Рассказ надо составить с опорой на запись в дневнике (то, что было запланировано) и на картинки — фотографии, на которых видно, как всё прошло на самом деле. Дети должны написать, что получилось не так, как планировалось, и почему. Здесь необходимо применить умение анализа на основе сопоставления, вербальной и визуальной информации. Часто дети просто описывают то, что видят на картинках, без сопоставления с запланированным и без анализа (что пошло не так и почему; что не удалось сделать так, как было задумано, и почему).

Подготовку к выполнению подобного задания необходимо начинать с уяснения поставленной задачи, сущности операции сравнения. Индивидуальному, самостоятельному выполнению задания данного типа должно предшествовать коллективное, письменному оформлению мысли — устная работа (прочитать и пересказать то, что было запланировано в дневнике, и рассказать с опорой на картинки, как всё было действительно; уточнение лексики). Дети сравнивают картинки с записью в дневнике, находят несоответствие и его причину, формулируют высказывание, оно анализируется, корректируется вопросами: *Как сказать лучше, точнее, короче? Как избежать повторения одних и тех же слов?* После соответствующей коррекции предложение записывается (сначала под диктовку, а позже самостоятельно). Только после проведения такой работы в классе аналогичное задание дается на дом.

Для большей наглядности и уяснения полезности умения выполнять такое задание (планировать и сравнивать реальные результаты деятельности с запланированными) ученикам предлагается составить подробный план своего выходного дня, а потом письменно провести анализ того, что удалось сделать, а что нет и по какой причине, какие изменения произошли и с чем они были связаны, на что не хватило времени и почему.

В обучении детей-билингвов письменным видам речевой деятельности особое внимание нужно уделять развитию не только умению излагать свои мысли грамотно, правильно строить сложные предложения и употреблять средства связи в них, но и способности выражать мысли разнообразно, умения сказать по-разному, передать один и тот же смысл разными лексическими средствами, прибегать к синонимическим заменам и синонимическому нанизыванию как средству создания стиля речи. Развивать такие способности помогают упражнения на лексико-грамматическую трансформацию: работа

со словами-синонимами и синонимичными конструкциями, перефразирование, пересказ и написание изложений небольших текстов.

Сформированность любых умений, в том числе и речевых, определяется готовностью и способностью человека применить их в новых, нестандартных условиях. В этой связи особую важность имеет создание для учащихся своеобразного практикума по применению русского языка вне учебной зоны с целью расширения сферы общения и закрепления полученных умений, практической реализации русскоязычной речевой деятельности. Создание такого практикума — дело совместных усилий школы и семьи. Это общение и переписка с русскоязычными родственниками и друзьями, поездки в Россию, экскурсии, организация отдыха детей в летних детских лагерях на территории России, организация досуговых мероприятий, просмотр русских кинофильмов с дальнейшим обсуждением, подготовка концертов и русских праздников, организация встреч с известными людьми, с родителями. В социально-психологическом аспекте желательно, чтобы класс русской школы, в котором учится ребенок-билингв, стал для него референтной группой.

В процессе формирования личности билингва роль семьи невероятно высока. Важным условием воспитания сбалансированного билингва (т. е. человека, у которого оба языка — язык среды и язык семьи/мамы/папы — находятся на паритетных началах в соотношении 50/50, 45/55) является благоприятный эмоциональный фон в семье и озвученная обоими родителями позиция, что изучение двух языков как родных — необходимое условие воспитания ребенка. Вполне естественно, что язык среды оказывает на ребенка большое давление, и такая ситуация сама по себе является нормой, но в связи с этим особо важно научить ребенка выражать разные эмоции и на русском языке тоже: речь идет о создании эмоциональных привязок. Русский язык ни в коем случае не должен стать лишь языком императивов (*Иди сюда, Не ешь это, Поторопись* и т.д.): это должно быть в том числе и средство близкого, доверительного общения с одним или обоими родителями (в зависимости от того, кто в семье говорит на русском), это язык, на котором можно поделиться секретом, спеть любимую песню, язык, который открывает двери к новой, неповторимой информации. Мы живем в век, когда информационный поток становится с каждым годом всё более плотным, и именно владение информацией и быстрый поиск ее определяет успешность человека на рынке труда и в сфере межличностных отношений, поэтому совершенно необходимо объяснить, а еще лучше показать ребенку, что овладение русским языком естественным образом в условиях семей-

ного общения позволит ему прочитать, послушать, обсудить новую информацию, порой недоступную на языке среды проживания. Русский язык должен восприниматься как язык «эксклюзивного» общения, в том числе и эмоционального.

Система тестирования Института русского языка им. А.С. Пушкина обязательно учитывает коммуникативные потребности эпохи, и ребенку во время экзамена предлагаются лишь те ситуации (устные и письменные), с которыми он реально может столкнуться в жизни. Может быть предложено написать СМС или электронное письмо, забронировать билеты, пересказать рецепт и т. д. Все ошибки делятся на две большие группы: коммуникативные неудачи, когда прагматический, целевой элемент высказывания не достиг своей цели или был понят обратным образом, и чисто лексико-грамматические, когда была использована неверная с формальной точки зрения словоформа, окончание и т. д. При подготовке к тестированию во главу угла ставится именно передача смыслов и реализация коммуникативных целей и допускается, являясь тем не менее нежелательной, некая грамматическая неточность при условии реализации прагматической составляющей высказывания. Данный подход имеет четко выраженную функциональную направленность и весьма оправдан в условиях быстро глобализующегося мирового пространства, а также является залогом психологического комфорта ребенка, поскольку каждая совершенная ошибка не является источником фрустрации, а становится стимулом для анализа, новой работы и личностного и языкового роста.

Еще одним важным условием формирования сбалансированного ребенка-билингва являются реальные контакты с русскоязычным миром, т.е. поездки на историческую родину. Стоит задуматься над тем, что даже у студентов факультетов иностранных языков обязательно предполагаются стажировки в стране, где проживают носители изучаемого ими языка, а ведь эти студенты изучают иностранные языки с нуля и начинают, как правило, не с младенчества, а тогда, когда вся когнитивно-ментальная система сформирована и язык уж точно не является средством познания мира, а лишь чистым предметом изучения. Что же тогда говорить о важности поездок в русскоязычные страны для детей, которые являются билингвами и способны думать на русском языке, не прибегая к дословному переводу? Одной из частых ошибок в речевой компетенции билингвов является неоправданное использование диминутивов, почерпнутых в детстве и перенесенных в подростковую речь. Забавно слышать, как девушка или парень пубертатного возраста совершенно серьезно заявляет, что у него/нее «болит ручка или головка», «ушки заложило в самолете»

или «глазки слипаются». Всегда стоит помнить, что язык — живой организм, и даже носители языка, проживающие в среде, где на этом языке говорят ежедневно, учатся всю свою жизнь и чутко реагируют на любое языковое изменение, впитывая его и делая частью своего идиолекта, так пускай же и дети-билингвы в условиях ограниченной языковой среды не будут лишены возможности отслеживать реальные изменения в русской лингвистической системе и реагировать на них, особенно когда одной из целей является прохождения тестирования по системе Института русского языка им. А.С. Пушкина, которая, как было сказано выше, четко ориентируется на требования современного нам мира и новые языковые режимы, явления и условия.

Литература

1. Системный подход к обучению и тестированию детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды. Сборник информационно-методических материалов/О.Н. Каленкова, Д.А. Горбатова, Л.Ю. Жильцова. — М., 2018. — 83 с. — Текст : непосредственный.

Приложение

Задание 1

В вашей школе проходит тематическая неделя «Страны. Города. Народы». Вы решили участвовать в конкурсе сочинений на тему «Город, в котором ты живешь».

В своем сочинении каждый участник должен написать:

- как его зовут;
- сколько ему лет;
- где он живет;
- где учится.

Далее в сочинении каждый участник должен рассказать:

- нравится ли ему город, в котором он живет;
- есть ли у него любимые места в городе; какие;
- хотел бы он что-либо изменить, улучшить в своем городе;

почему;

— что в городе он показал бы своему другу, приехавшему в гости.

Ниже вы найдете несколько высказываний на эту тему. Одно из них нужно использовать в сочинении (согласиться, прокомментировать, поспорить, доказать обратное).

«Что ни город, то норы, что ни деревня, то обычай» (русская народная пословица).

«Для города каждое деревце дорого» (Русская народная пословица).

«Если хочешь по-настоящему узнать город, надо ходить пешком» (Андре Моруа).

«Город — это люди, а не стены» (Фукидид).

«Города нужно строить в деревне, где воздух гораздо лучше» (Анри Мурье).

«Самый чудесный город — это тот, где человек счастлив» (Эрих Мария Ремарк).

Задание 2

В школе проходит неделя народных традиций. Напиши небольшую заметку в школьную газету в рубрику «Страны. Народы. Традиции». В статье расскажи о том, как русские празднуют Масленицу. Помни, что читать твою статью могут люди, которые никогда не были в России.

Можешь воспользоваться планом-подсказкой, а можешь написать по-своему.

План-подсказка

1. Название статьи.

2. Сведения об авторе (фамилия, имя, возраст, школа, класс).

3. Содержание статьи:

3.1. Вступление.

В каждой стране, у каждого народа есть свои традиции и праздники. У русского народа есть традиция праздновать Масленицу...

3.2. Основная часть.

— Чему посвящен праздник и почему он так называется?

— Как люди празднуют Масленицу ?

— Какие символы этого праздника?

— Почему этот праздник так любим в народе?

— Приходилось ли тебе участвовать в праздновании масленицы?

3.3. Заключение.

Объясни значение русской поговорки «Не всё коту масленица». Кому и когда ее уместно сказать?

Знаешь ли ты похожие по смыслу поговорки в итальянском или в других языках?

Задание 3

Ты хочешь попробовать свои силы, приняв участие в школьной олимпиаде по русскому языку и русской культуре. Каждому участнику необходимо написать небольшое сочинение на тему «Русский язык в моей жизни».

В своем сочинении каждый участник должен написать: как его зовут; сколько ему лет; где он живет; где учится.

Далее в сочинении каждый участник должен рассказать:

- сколько времени он изучает русский язык; почему он его изучает;
- на каком языке он говорит дома с родственниками, с одноклассниками на переменах, с друзьями;
- как он оценивает свое знание русского языка; что ему удается лучше, а что с трудом (понимать, говорить, читать, писать?);
- любит ли он читать книги русских писателей; почему;
- кто его любимый русский писатель или поэт; какое произведение ему особенно нравится и почему;
- есть ли у него друзья в России; как он с ними общается; (пишет письма, звонит, общается по интернету);
- какие еще языки он знает, изучает;
- сколько языков должен знать человек; почему.

Ниже вы найдете несколько высказываний на эту тему, которые можно использовать в сочинении (согласиться, прокомментировать, поспорить, доказать обратное).

«Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык» (Константин Паустовский).

«То имей, что можно всегда пронести с собой: знай языки, знай страны, знай людей. Пусть будет путевым мешком твоим — твоя память» (Александр Солженицын).

«Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек» (Антон Чехов).

«Вам никогда не понять один язык, если вы не понимаете хотя бы два» (Джозеф Уиланс).

«Другой язык — это другое видение жизни» (Федерико Феллини).

«Знать много языков — значит иметь много ключей к одному замку» (Вольтер).

«Владеть другим языком — значит иметь вторую душу» (Карл Великий).

**A.Yagodkina,
E. Malykhina,
O. Rusina**

CERTIFICATION TESTING IN THE SYSTEM OF TEACHING BILINGUAL CHILDREN IN A RUSSIAN WEEKEND SCHOOL

The article is based on the experience of testing bilingual children in school of the day discusses the preparation of balanced bilinguals, as well as problems of socio-emotional growth under conditions of limited Russian language environment and, based on the collective experience of teachers and children, gives a brief description and evaluation of the test system developed in the Pushkin State Russian Language Institute.

Keywords: bilingual children, testing.

Л.М. Саматова, канд. пед. н., доцент
Научный сотрудник Межвузовского центра
билингвального и поликультурного
образования РГПУ им. А.И. Герцена,
заведующий редакцией ООО «Русский язык. Курсы»
Москва — Санкт-Петербург,
Россия
samatova@yandex.ru

Е.В. Павлова, канд. ист. н.
Научный сотрудник
Межвузовского центра билингвального
и поликультурного образования
РГПУ им. А.И. Герцена, заместитель
директора по научной деятельности
English Nursery & Primary School
Москва — Санкт-Петербург,
Россия
pavlova@englishnursery.ru
pavlovaev@herzen.spb.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ДИАГНОСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Статья посвящена актуальным вопросам лингводидактической диагностики детей-билингвов. В работе приводятся примеры диагностических материалов по различным субтестам.

Ключевые слова: лингводидактическая диагностика, дети-билингвы, говорение, аудирование, чтение, лексика/грамматика, письмо.

Современные условия развития общества диктуют новые требования к языковому образованию. Это вызвано необходимостью учитывать процессы би- и полилингвального развития ребенка, изменением в определении возраста начала обучения ребенка, изменениями в подходах и целях развития ребенка, что указывает на актуальность разработки адекватных диагностических методик в области лингвистического становления личности. В частности, на содержание лингводидактических материалов влияет социолингвистическая ситуация, в которой происходит обучение и развитие ребенка. Это может быть ситуация билингвального становления ребенка в системах се-

мы, сообщества, государства или же ситуация миграции, когда возникает потребность освоения нового или сохранения родного языка.

Отмечается тенденция обеспеченности программ развития и образования ребенка средствами второго / иностранного языков, обеспечения поддержки родных языков. Эти процессы сопряжены с попытками выстроить эффективную и отвечающую психофизиологии ребенка и потребностям семьи и общества лингводидактическую систему обучения и развития ребенка средствами языков. Ее внедрение оправдано с позиций не только лингвистического, но и интеллектуального развития личности. Становление методик лингвистического образования детей требует и формирования методик диагностирования уровня языкового развития ребенка. Лингводидактическое диагностирование направлено на выявление целого спектра важнейших показателей эффективности лингводидактических систем в области образования и развития ребенка. Один из таких показателей — уровень владения языком, который является своего рода обратной связью для педагога.

Содержательная сторона диагностических материалов должна отвечать специфике обучения ребенка языку (методике), условиям освоения языка, учитывать возрастные особенности (6–14 лет), программный уровень.

Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена под руководством профессора Е.А. Хамраевой разработал систему контрольно-измерительных материалов, определяющую уровень не только языковой, но и общеучебной подготовки обучающегося.

В основе лингводидактической диагностики, предложенной Е.А. Хамраевой, лежит когнитивная, метапредметная, предметная и коммуникативная направленность заданий.

Когнитивная составляющая диагностики — это оценка умения осуществлять познавательные действия: умение находить, преобразовывать и передавать информацию, определять суть понятий, обобщать, находить аналогии, устанавливать причинно-следственные связи, логично выстраивать суждения, делать умозаключения и собственные выводы.

Метапредметная составляющая — это оценка универсальных учебных умений, с помощью которых ребенок сможет сам добывать информацию о мире и использовать свои знания в жизни.

Предметная составляющая — это проверка знаний по предмету «Русский язык» в соответствии с программой обучения по каждому классу/уровню и в соответствии с системой учебника русского языка. Диагностика выявляет не только языковой уровень, но и общеучебную подготовку обучающегося. Именно поэтому в формулировке

результатов диагностики присваивается квалификация: подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося в данном классе.

Коммуникативная — проверка умения поддерживать беседу, выслушивать собеседника и доходчиво доносить до него свои мысли и доводы, оценка культуры речи, способности взаимодействовать с другими людьми, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, владеть и осознанно применять речевые средства в зависимости от ситуации и задачи коммуникации.

Показатели диагностики создают условия для выработки единых стандартов качества функционирования школ русского языка, работающих в условиях ограниченной языковой среды, позволяют определить направления совершенствования профессионального мастерства педагогов.

Использование разработанных лингводидактических диагностических материалов имеет социальную значимость, поскольку позволяет выстроить взаимодействие образовательных организаций с научно-методическими центрами РФ; обеспечить анализ потребностей обучающихся в сфере русского языка; реализовывать координационные мероприятия по реализации образовательного процесса в регионе проведения диагностик, транслировать в педагогическое и родительское сообщества современные знания и требования к уровню владения русским языком; обеспечить языковое обучение экспертной оценкой; обеспечить всех участников образовательного процесса консультативной помощью.

Содержание диагностических материалов представлено 5 субтемами:

- восприятие речи на слух (аудирование),
- восприятие письменной речи (чтение),
- продуцирование письменной речи (письмо),
- устная речь (говорение),
- лексико-грамматическое задание.

Темы для тестирования детей подобраны с учетом интересов детей, актуальности для жизни ребенка, отражают особенности детского восприятия окружающего мира.

В результате диагностической проверки учащимся присваивается квалификация:

В1.1. — подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося в 1-м классе;

В1.2. — подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося во 2-м классе;

B2.1. — подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося в 3-м классе;

B2.2. — подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося в 4-м классе;

C1.1. — подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося в 5–6-м классе;

C1.2. — подготовка ребенка соответствует уровню носителя языка, обучающегося в 7–8-м классе.

Тестовые задания построены таким образом, что будут полезны в процессе обучения для текущего или итогового контроля, а также могут быть включены непосредственно в процесс обучения.

Приведем пример тестов уровня B1.2 для детей возраста 7–8 лет. Тесты соответствуют уровню подготовки носителя языка, обучающегося во 2-м классе.

Тема: Животные и их детеныши

Аудирование

Послушай текст и выполни задания.

Как появляются на свет детеныши животных?

У животных детёныши появляются на свет по-разному.

Некоторые детёныши рождаются у своих мам и сосут молоко, как дети. У кошки в животе котята живут два месяца. Рождаются котята слепыми и глухими. Сначала они только пьют молоко и спят. Через 10 дней у них открываются глазки. Котята начинают играть и мяукать.

У кенгуру малыш появляется на свет крошечным, размером с грецкий орех. После рождения кенгуренок живёт в сумке у мамы на животе еще семь месяцев. Там он растёт и набирается сил.

У птицы детёныши вылупляются из яиц. Утка высидивает яйца и согревает их своим теплом. Утята растут в яйце. Когда они готовы появиться, они разбивают скорлупу яйца клювом и сами выходят. Они уже умеют не только ходить, но и плавать. Поэтому утка ведёт их к воде.

Лягушки откладывают икру в воде. Из каждой икринки появляется маленький чёрный головастик. Он похож на рыбку. Постепенно у головастиков уменьшаются хвостики, вырастают лапки, и они превращаются в лягушат.

1. Что умеют делать котята сразу после рождения?

- А. играть и мяукать
- Б. спать и сосать молоко
- В. бегать и прыгать

2. Кто из животных вылупляется из яйца?

- А. кенгурёнок
- Б. утёнок
- В. лягушонок

3. Какого размера новорождённый кенгурёнок?

- А. крошечный, как грецкий орех
- Б. большой, почти как взрослый кенгуру
- В. такой же, как котёнок

4. Кто из животных является птицей?

- А. котёнок
- Б. утёнок
- В. лягушонок

5. Как появляются лягушки?

- А. рождаются живыми
- Б. вылупляются из яйца
- В. появляются из икры

Чтение

Прочитай текст и выполни задания.

У зайчихи родились малыши. Она покормила их своим молоком и спрятала их под кустом. Зайчиха прыгнула и поскакала в лес за кормом. Теперь звери не найдут зайчат по запаху.

Зайчата сидят тихо и ждут маму. Скоро она вернется, чтобы опять кормить зайчат. Если другая зайчиха будет пробежать мимо, она тоже накормит малышей. Поэтому зайчиха не волнуется. Она тоже накормит любых зайчат как своих. Вот какие добрые зайчихи! Они кормят всех зайчат в лесу.

1. Чем питаются зайчата?

- А. травой
- Б. морковкой
- В. молоком матери

2. Почему зайчиха ускакала в лес?

- А. она бросила своих детей

Б. она хотела есть

В. она пошла на охоту

3. Почему зайчиха отпрыгнула от зайчат?

А. чтобы звери не нашли зайчат по запаху

Б. она любит прыгать

В. чтобы другая зайчиха нашла зайчат

4. Почему зайчиха не волнуется?

А. зайчата сами найдут себе еду

Б. другая зайчиха накормит зайчат

В. когда-нибудь она вернется

5. Какое название больше всего подходит к тексту?

А. Зайчата

Б. Добрые зайчихи

В. Зайчиха

Лексика. Грамматика

Задание 1. Вставь слова, обозначающие маленькие предметы.

У малыша не нос, а **носик**,

не рот, а _____ ,

не глаза, а _____ ,

не зубы, а _____ ,

не руки, а _____ ,

не ноги, а _____ ,

не голова, а _____ .

Задание 2. Добавь слова и собери семейство домашних животных.

мама	папа	дети
	бык	телята
	козел	козлята
крольчиха		крольчата
индюшка		
	конь	жеребята
гусыня		
	петух	цыплята

Задание 3. Выбери правильный вариант ответа.

1. Отметь слово, которое обозначает предмет.

- А. светлый
- Б. свет
- В. светло
- Г. светит

2. Отметь слово, которое отвечает на вопрос: Что делает?

- А. книга
- Б. прочитал
- В. читает
- Г. пишем

3. Отметь слово, которое отвечает на вопрос: Кто?

- А. бабушка
- Б. дерево
- В. лето
- Г. город

4. Отметь слово, которое является именем собственным.

- А. фильм
- Б. мальчик
- В. Ирина
- Г. ромашка

Задание 4. Отметь строку, где неправильно связаны слова.

- А. На столе лежала ложка.
- Б. За столом обедал Лёшка.
- В. Над столом летала мошка.
- Г. Под столе лежала кошка.

Задание 5. Расставь предложения так, чтобы получился текст.

- о Вороны — умные и хитрые птицы.
- о Рыбу он бросал в ведро с водой.
- о Однажды рыбак ловил рыбу на берегу реки.
- о Она толкнула ведро головой.
- о Когда рыбак отошёл от берега, к ведру подлетела ворона.
- о Ведро упало, и рыба оказалась на земле.
- о Вот какая умная ворона!
- о Ворона выбрала крупную рыбу, схватила её и улетела.

Письмо

Задание 1. Напиши подходящие слова.

1. В траве ползет _____
2. В море плавает _____
3. Прыгает с ветки на ветку _____
4. По песку шагает _____
5. По небу летит _____
6. По лесу идет _____
7. У воды прыгает _____

Задание 2. Составь предложения из слов и запиши.

Домашнее корова животное

У вылупились курицы цыплята

В живут разные лесу звери

Голубая голубой бабочка цветок на села

Маленький сумке мамы у кенгуренок в живет

Задание 3. Вставь в текст пропущенные слова.

Ящерица сидела _____ камне, глаза закрыла, _____
грелась _____ солнышке. Вдруг _____ ней тихонь-
ко подошел щенок. Прыг — и схватил ее _____ хвост.
А ящерка выскочила, хвост _____ зубах _____ него
оставила, а сама спряталась _____ камнем!

По В. Бианки

под
за
у
к
на
в

Задание 4. Измени предложения так, чтобы они относились к тебе, и запиши.

Саша занимается спортом. Утром он делает зарядку. После уроков ходит в бассейн на плавание. Вечером он катается на велосипеде с ребятами. А в субботу Саша играет в волейбол на стадионе.

Я _____

Говорение

Задание 1. Расскажи о домашних животных по плану.

1. Каких домашних животных ты знаешь?
2. Почему их называют домашними?
3. Какие животные живут дома, а какие — на ферме?
4. Как люди ухаживают за домашними животными?
5. Что дает людям корова?
6. Что дает курица?
7. Каких домашних птиц ты знаешь?
8. Зачем люди заводят домашних животных?

Задание 2. Расскажи по рисунку о превращении икринки в лягушку.

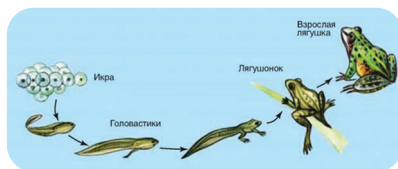


Рис. 1. Как появляются лягушки (Источник: <https://vchemraznica.ru/wp-content/uploads/2016/09/ll51.jpg>)

Задание 3. Расскажи о домашнем животном, которое у тебя есть, или о животном, которое тебе хотелось бы иметь. В своем рассказе опиши животное, расскажи, как нужно заботиться о животном.

Приведенный в данной статье вариант тестов был применен при диагностировании детей-билингвов в Италии и Греции в 2019 году. Дети и педагоги отметили, что предложенный материал для тестирования интересен. Дети с удовольствием работали с тестами. Тестеры — специалисты в области лингводидактической диагностики детей — отметили, что материал по содержанию и сложности соответствует программным требованиям и психофизиологии ребенка и позволяет определить и подтвердить уровень владения ребенком русским языком по субмодулям: аудирование, чтение, говорение, письмо, лексика/грамматика.

Lola Samatova, PhD, associate professor

Researcher of The Interuniversity center
of bilingual and multicultural education,
The Herzen State Pedagogical
University of Russia the editor-in-chief of
«Russian Language. Courses»
Moscow, Russia

samatova@yandex.ru

Elena Pavlova, PhD

Researcher of The Interuniversity
center of bilingual and multicultural education,
The Herzen State Pedagogical
University of Russia

Deputy Director for Science,
English Nursery & Primary School
Moscow, Russia

pavlova@englishnursery.ru

pavlovaev@herzen.spb.ru

LINGUO-DIDACTIC DIAGNOSTICS OF CHILDREN AS A TOOL FOR ASSESSING THE QUALITY OF THE LINGUO-DIDACTIC SYSTEM OF LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to lingua-didactic assessment of bilingual children, it contains the samples of the assessment materials.

Keywords: lingua-didactic diagnostics, bilingual children, speaking, listening, reading, vocabulary, grammar, writing.

Т.А. Шорина, канд. пед. н.

Ведущий научный сотрудник Межвузовского центра
билингвального и поликультурного
образования РГПУ им. А.И. Герцена

Рига,

Латвия

samatova@yandex.ru

Е.А. Андреюшина, канд. пед. н.

Старший научный сотрудник Межвузовского центра
билингвального и поликультурного образования

РГПУ им. А.И. Герцена

Рига,

Латвия

samatova@yandex.ru

АПРОБАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ

В статье описан опыт использования демо-версии тестовых материалов
для школ русского зарубежья, разработанных в РГПУ им. А.И. Герцена.

Ключевые слова: дети-билингвы, тестирование.

Что такое лингводидактическая диагностика? Зачем тестировать ребенка-билингва? Какие критерии должны лечь в основу концепции диагностики билингва? Эти и многие другие вопросы очень часто задают родители детей-билингвов, которые обучаются русскому языку в школах зарубежья. Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Опираясь на данные мониторинга системы обучения русскому языку в школах зарубежья, научные сотрудники Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена под руководством доктора педагогических наук Е.А. Хамраевой разработали и опубликовали демоверсию тестовых материалов «Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья», которые предназначены для тестирования детей-билингвов, проходящих обучение русскому языку в школах дополнительного и общего образования за рубежом. Данное комплексное диагностическое тестирование билингвов не только определяет уровень владения русским языком, но и учитывает специфику общего

развития ребенка в соответствии с его возрастом, этапом овладения программой по русскому языку за определенный класс.

Основной целью диагностических материалов является создание достаточных условий для вырабатывания единых стандартов функционирования школ русского языка, работающих в условиях ограниченной среды.

Основными задачами являются:

- организация взаимодействия образовательных организаций с ведущими научно-методическими центрами РФ;
- мониторинг адресных потребностей обучающихся в сфере русского языка;
- координация всех участников образовательного процесса в регионе или стране проживания;
- распространение современных знаний и требований к уровню владения русским языком в профессиональной образовательной среде;
- экспертиза языкового обучения в русских школах за рубежом;
- консультативная деятельность для участников образовательного процесса [1].

Л.М. Саматова, кандидат педагогических наук, автор многочисленных пособий для детей-билингвов, член авторского коллектива по созданию диагностических материалов, в своей статье поднимает такие вопросы, как:

- Какие показатели важны для тестирования детей-билингвов?
- Только ли уровень владения языком должен лечь в основу тестирования?

Проводя анализ концепции диагностических материалов, Л.М. Саматова делает акцент на том, что необходимо проверять усвоение знаний и навыков по русскому языку в соответствии с программой обучения русских билингвальных школ по каждому классу и в соответствии с системой учебника русского языка. Диагностика должна соответствовать не только языковому уровню, но и общеучебной подготовке обучающегося.

Диагностика проводится по трем направлениям:

- оценка уровня владения русским языком — **лингвистические умения**;
- оценка развития речи ребенка — **коммуникативные умения**;
- оценка когнитивных показателей развития ребенка — **метапредметные умения**.

Новизна созданных диагностических материалов состоит в том, что задания к тесту имеют когнитивную (метапредметную) и комму-

никативную направленность для детей-билингвов, владеющих русским языком как одним из родных [2].

Диагностический материал состоит из заданий по пяти основным аспектам:

- восприятие речи на слух — **аудирование**;
- восприятие письменной речи — **чтение**;
- продуцирование письменной речи — **письмо**;
- устная речь — **говорение**;
- **лексико-грамматические задания**.

Для апробации диагностических материалов был предпринят визит в Рижскую классическую гимназию, куда мы были любезно приглашены ее директором доктором философских наук Романом Саяфовичем Алиевым. Это современный образовательный комплекс, в основе образовательных программ которого заложены как традиции и ценности классического образования, так и современная концепция гимназического образования. Все преподаватели в этом коллективе — единомышленники, создающие и использующие собственные авторские учебные программы, учебники и учебно-методические пособия. В гимназии успешно действуют лаборатория педагогических инноваций, мультикультурный и билингвальный центры. Рижская классическая гимназия возникла, состоялась и развивается благодаря своему директору — Роману Саяфовичу Алиеву. Роман Саяфович — автор монографий, ученый-теоретик и практик, талантливый руководитель, сумевший создать хорошее учебное заведение для реализации собственных научных инноваций. Под его научным руководством в гимназии разрабатываются и создаются учебные пособия на двух языках: латышском и русском, причем это не параллельное воспроизведение одного и того же материала, а именно интегративное использование двух языков с целью передать основную идею параграфа и т. д. Под руководством Романа Саяфовича были созданы учебники для детей-билингвов по математике и естественным наукам, именно им была разработана методика преподавания на двух языках.

Рига встретила нас ярким солнцем и головокружительным ароматом рижской сирени. Ровно в 8:30 17 мая 2019 г. три класса начальной школы (7–9 лет) и три класса средней школы (10–13 лет) с интересом приняли участие в апробации наших диагностических материалов и, получив свой уровень языковой диагностики в зависимости от возраста, приступили к выполнению тестов. Замечу, что ребята отнеслись к апробации серьезно — как к важному научному эксперименту. Так как все варианты диагностических материалов составлены в виде

игровых и занимательных заданий, выполнять их было увлекательно и интересно.

Процедура тестирования была организована следующим образом: ребенок получал вариант с заданиями, которые включали чтение, письмо, лексику/грамматику и говорение, давался старт, и по мере окончания письменных заданий дети приходили на субтест «Говорение». Субтест «Аудирование» был проведен избирательно в некоторых классах. Но в дальнейшем, когда все тексты для аудирования будут записаны на диск и готовы к воспроизведению, возможность одновременного тестирования детей по всем субтестам будет абсолютно реальной. На все тесты был отведен всего лишь один урок, 45 мин. Работа кипела, каждый старался выполнить задания максимально. Было разрешено задавать вопросы в случае непонимания заданий и т. д., но такого практически не было. Ребята работали самостоятельно, с интересом и очень усердно. Через 45 минут работы были собраны, и началась проверка.

Хотелось бы привести некоторую статистику. Поскольку субтесты «Аудирование» и «Говорение» проводились не во всех классах, то приводим статистику только по 3 субтестам (см. таблицу 1).

Надо отметить, что, выборочно проводя субтест «Говорение», мы старались затронуть не одну, а несколько лексических тем, и ребята быстро переключались, живо реагировали на вопросы, высказывали свое мнение и размышляли (см. таблицу 2).

Таблица 1

Начальный уровень обучения				
	Всего учащихся, принимавших участие в тестировании	Чтение (количество учащихся, выполнивших тест с результатом более 60 %)	Лексика/грамматика (количество учащихся, выполнивших тест с результатом более 60 %)	Письмо (количество учащихся, выполнивших тест с результатом более 60 %)
7 лет	2	1	1	1
8 лет	20	16	14	13
9 лет	44	41	36	35
Примечания:	66	некоторые вопросы/задания после текста показались сложными/непонятными	чаще — присутствие грамматических ошибок, реже — некорректное употребление слова.	страдает орфография, наблюдается микс латиницы и кириллицы

Таблица 2

Средний уровень обучения				
	Всего учащихся, принимавших участие в тестировании	Чтение (количество учащихся, выполнивших тест с результатом более 60 %)	Лексика/грамматика (количество учащихся, выполнивших тест с результатом более 60 %)	Письмо (количество учащихся, выполнивших тест с результатом более 60 %)
10 лет	24	22	19	18
11 лет	25	24	19	20
12 лет	44	18	16	16
13 лет	18	16	16	16
Примечания:	83	Учащиеся отметили интересные познавательные тексты и задания к ним.	Хорошее знание предложно-падежной и глагольной системы русского языка. Ошибки: пропущены задания, в которых непонятны (на взгляд учащихся) условия выполнения.	Наблюдается слитное написание предлогов, ошибки в наречиях, а в целом хорошая письменная речь, присущая носителям русского языка.

Выводы. Лингводидактические материалы, представленные в демо-версии, отражают уровень владения языком ребенка-билингва. Изучение русского языка в школах зарубежья имеет ряд особенностей, которые учитываются в тестовых диагностических материалах. Эти особенности связаны с ролью русского языка как учебного предмета.

Русский язык как учебный предмет характеризуется:

- **межпредметностью** (содержанием речи на русском языке могут быть сведения из разных областей знания, например литературы, искусства, истории, географии, математики и др.);
- **многоуровневостью** (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой – умениями в четырех видах речевой деятельности);
- **многофункциональностью** (может выступать как цель обучения и как средство приобретения знаний в самых различных областях знания) [2].

Всеми этими особенностями учащиеся Рижской классической гимназии владеют в полной мере, в чем мы смогли убедиться во вре-

мя процедуры тестирования, при анализе и проверке диагностических материалов.

Можно утверждать, что лингводидактические материалы для тестирования детей-билингвов в школах зарубежья — это своевременный, важный и очень нужный инструмент в помощь учителям, преподающим русский язык за рубежом. Результаты диагностики — реальный показатель как уровня владения русским языком, так и общего уровня обученности детей-билингвов.

Еще раз от всей души выражаем искреннюю благодарность всему коллективу Рижской классической гимназии — этому храму науки, где царит атмосфера знаний, уважения, дисциплины, доброжелательности и взаимной любви. А традиция высаживать красные клены ежегодно в день последнего школьного звонка говорит о многом, в частности и о том, что учеба в гимназии — это ступенька в жизнь...

Литература

1. Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья : учебно-методическое пособие для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне РФ / Е.А. Хамраева [и др.]. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ, 2018. — 156. — Текст : непосредственный.
2. Саматова, Л.М. Лингводидактическое тестирование детей-билингвов на базе Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена / Л.М. Саматова. — Текст : непосредственный // Вестник РГПУ им. А.И. Герцена.

**T. Shorina,
E. Andreyushina**

TESTING OF DIAGNOSTIC MATERIALS FOR TESTING BILINGUAL CHILDREN IN A CLASSICAL GYMNASIUM

The article describes the experience of using the demo version of test materials for schools of the Russian abroad, developed at the Herzen Russian State Pedagogical University.

Keywords: bilingual children, testing.

Н.А. Дубинина

Специалист-тестор Центра языкового тестирования СПбГУ
Санкт-Петербург, Россия
dnadine@yandex.ru

И.Ю. Ильичёва

Специалист-тестор Центра языкового тестирования СПбГУ
Санкт-Петербург, Россия
ilicheva-irina@mail.ru

Д.В. Птюшкин

И.о. директора Центра языкового тестирования СПбГУ
Санкт-Петербург, Россия
d.ptyushkin@spbu.ru

СЕРТИФИКАТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ДЕТЕЙ (РАЗРАБОТКА ЦЕНТРА ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ СПБГУ)

Сертификат, подтверждающий уровень владения русским языком, — это не только один из документов об образовании. Это также важный мотивирующий фактор для детей, которые немало времени посвящают изучению русского языка: посещают уроки, в течение недели выполняют домашнее задание. Похвала преподавателя и родителей, конечно, очень важна для ребенка, но официальное подтверждение успехов сторонними экспертами из России имеет особое значение.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование по русскому языку как иностранному, тестирование детей по РКИ, сертификат по русскому языку как иностранному для детей.

Тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ) существует с 1992 г. и становится всё более востребованным в мире. Аудитория его расширяется, в том числе благодаря детям русскоязычных родителей. Сертификат ТРКИ не только подтверждает уровень владения русским языком и обеспечивает ряд преимуществ при обучении в университете и при трудоустройстве — для детей, которые, помимо уроков в общеобразовательной школе, посещают дополнительные занятия русским языком, сертификат также становится признанием достижений. Для многих школ дополнительного образования ТРКИ становится возможностью провести экзамен с участием

сторонних экспертов и выдать ученикам официальный документ по завершении курса.

Система ТРКИ была создана в начале 1990-х г. В основе ТРКИ — Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR), разработанные Советом Европы. Структура уровней ТРКИ следующая: Элементарный уровень (A1), Базовый уровень (A2), Первый сертификационный уровень (B1), Второй сертификационный уровень (B2), Третий сертификационный уровень (C1), Четвертый сертификационный уровень (C2). Для билингвов, многие из которых довольно хорошо говорят и пишут по-русски, в первую очередь интерес представляют уровни B2 и C1, как показывает наш опыт проведения тестовых сессий в различных странах мира.

Многие школьники планируют проходить ТРКИ на эти уровни в старших классах, но в процессе подготовки сталкиваются с рядом трудностей. ТРКИ разрабатывался в первую очередь для взрослой аудитории, например студентов вузов. Школьникам зачастую непонятны представленные в заданиях тексты и ситуации общения, продолжительность тестирования слишком велика для них. Были попытки предлагать детям 11–12 лет пройти ТРКИ на уровни A1 или A2, но для билингвов и инофонов, которые достигли определенных успехов в изучении русского языка, эти уровни не представляют интереса.

Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета была разработана специальная система тестирования по русскому языку для детей разных возрастов, билингвов и инофонов, цель которой — помочь им подготовиться к ТРКИ и с помощью сертификатов мотивировать к продолжению изучения языка [3].

Отметим, что большой вклад в развитие тестирования для детей ЦЯТ СПбГУ внесли зарубежные партнеры.

В разработке тестирования для детей принимали участие специалисты из Японии. В этой стране СПбГУ уже почти двадцать лет сотрудничает в проведении ТРКИ с Японской ассоциацией культурных связей (ЯАКС) [4] и университетом Токай. В 2012 г. в Токио было проведено первое тестирование для маленьких кандидатов. Контрольно-измерительные материалы разрабатывались Г.С. Хигаси-Шатохиной, которая была инициатором разработки тестирования для детей на основе ТРКИ, О.А. Лазаревой, Т.И. Поповой [4], [5]. В 2015 г. вышло пособие для подготовки детей к тестированию «Лесенка успеха» [6], включающее образцы тестов и подробные методические комментарии на русском и японском языках.

ЦЯТ СПбГУ проводит тесты «Оценка коммуникативных навыков дошкольников-билингвов» и «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников». В настоящее время тестирование включает уровни, представленные в таблице 1).

Рекомендации по возрасту не являются обязательными, их цель – помочь преподавателям и ученикам сориентироваться при выборе уровня тестирования.

Структура тестовых заданий для школьников, насколько возможно, соответствует ТРКИ. На каждом уровне тест включает пять частей – субтестов: «Письмо», «Говорение», «Чтение», «Аудирование», «Лексика. Грамматика».

Для дошкольников, которые еще не умеют писать по-русски, разработан тест «Оценка коммуникативных навыков дошкольников» (ОКН). Тестор ведет с ребенком беседу, также выполняются задания с использованием картинок. Оценка производится с использованием рейтинговых таблиц, разработанных специалистами СПбГУ и представителями учебных заведений и научных институтов Финляндии [7]. Этот вид тестирования пользуется особой популярностью в Японии, а также в ряде стран Западной Европы.

В отличие от многих систем языкового тестирования, ЦЯТ СПбГУ предлагает старшеклассникам пройти тест на уровень C1 [2]. Он был разработан специально для подростков, которые готовятся к ТРКИ-III/C1. Поскольку этот уровень является достаточно высоким и подразумевает уже сформированный, «взрослый» кругозор, возникла потребность в тесте с аналогичной структурой, но более близким подросткам содержанием. На специфические сложности, возникающие при подготовке подростков к ТРКИ-III/C1, обратили внимание преподаватели культурно-образовательного общества «Азбука» (Гамбург), где ТРКИ проводится уже пятнадцать лет,

Таблица 1

Уровень	Возраст	Продолжительность тестирования
ОКН	≈ 4–7 лет	10 минут
A1	≈ 8–9 лет	65 минут
A2	≈ 10–11 лет	110 минут
B1	≈ 12–13 лет	145 минут
B2	≈ 14–15 лет	165 минут
C1	≈ 15–16 лет	270 минут

а подготовка к тестированию интегрирована в учебный процесс. Так, в 2016 году на очередном семинаре русского языка в Тиммендорфер-Штрэнд участникам школьной секции был впервые представлен тест для школьников на уровень C1. Он успешно прошел апробацию и, что не менее важно, получил положительные отзывы ребят, которые выполняли тестовые задания.

При отборе текстов и медиаматериалов разработчики руководствуются не только их методической ценностью. Не менее важным фактором для нас также является содержательная привлекательность тестовых материалов — в работе с детьми это имеет особое значение.

Так как тестирование для детей предназначено для всех, кто желает подтвердить свой уровень владения русским языком, вне зависимости от того, каким образом он был усвоен, для выполнения тестовых заданий не требуются специальные знания, например в области страноведения. Мы стремимся использовать в наших тестах нейтральную с точки зрения культурных реалий информацию.

Содержание тестов мы продемонстрируем на примере заданий отдельных субтестов, а также приведем краткие описания уровней.

Таблица 2. Субтест «Письмо»

Уровень	Основные проверяемые навыки и умения
A1	построение предложения;
A2	владение основами графики, орфографии, пунктуации.
B1	построение связного письменного сообщения; оформление неформального письма; использование лексико-грамматических средств в соответствии с данным уровнем.
B2	построение связного письменного сообщения; выражение и аргументация своей точки зрения; оформление неформального письма; заполнение несложной документации в соответствии с нормами делового общения.
C1	построение связного письменного сообщения на основе предъявляемого текста; умение изложить представленные в прочитанном тексте факты и точки зрения; выражение и аргументация своей точки зрения; построение письменного сообщения с соблюдением норм официально-делового общения.

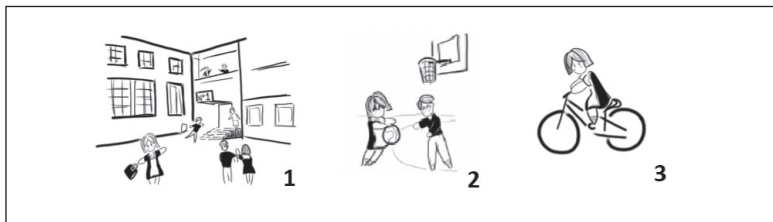
Примеры заданий субтеста «Письмо»

Уровень А2.

Субтест «Письмо» состоит из двух заданий. В Задании 1 тестируемому предлагается вписать в текст пропущенные слова с опорой на картинки. В Задании 2 необходимо составить из предлагаемых слов предложения, а затем — связный текст.

Фрагмент Задания 1.

...Наконец-то начались каникулы и можно не ходить в _____
(1)! Я сейчас только гуляю, _____ (2) и _____ (3)...



Уровень В1.

Субтест состоит из одного задания, в котором кандидату предлагается написать неформальное письмо в объеме 15 предложений.

Пример задания:

Твой друг из России интересуется, какой у тебя любимый праздник. Напиши ему письмо. Расскажи, когда и как отмечают этот праздник в твоей стране, как этот праздник отмечает твоя семья, почему ты любишь этот праздник. Спроси, какой любимый праздник у твоего друга.

Уровень С1.

Кандидату предлагается два задания. В Задании 1 нужно прочитать статью из популярных СМИ и написать на ее основе текст для предполагаемого небольшого выступления перед одноклассниками. Например, задание включает статью из интернет-газеты «Мел» «Как вырастить настоящего моряка»:

Задание 1.

В вашем классе планируется семинар по профориентации, на котором ученики будут готовить презентации на тему «Профессия и характер». Вы получили задание подготовить доклад о морях. Напишите текст вашего доклада:

- Напишите, о чём вы прочитали в статье (можно выбрать только ту информацию, которую вы считаете наиболее важной).
- Выразите своё мнение о прочитанной статье.
- Обязательно сообщите источник информации.

Таблица 3. Субтест «Чтение»

Уровень	Основные проверяемые навыки и умения	Типы текстов
A1 A2	Понимание общего содержания текста.	Адаптированные рассказы из популярных сборников для детей и хрестоматий, а также специально составленные тексты.
B1	Понимание общего содержания текста; понимание смысловых деталей; умение выделить информацию в соответствии с заданием.	Художественные и информационные тексты. Допускается адаптация.
B2	Умение выделить нужную информацию в соответствии с заданием, применяя различные стратегии чтения (просмотровое, поисковое, изучающее); понимание эксплицитно выраженной оценки автора.	Художественные и информационные тексты, новости. Допускается минимальная адаптация.
C1	Умение выделить нужную информацию в соответствии с заданием, применяя различные стратегии чтения (просмотровое, поисковое, изучающее); понимание эксплицитно выраженной оценки автора.	Оригинальные художественные и публицистические тексты.

Примеры текстов субтеста «Чтение»

Уровень А2.

Субтест состоит из двух заданий. Задание 1 — утверждения, относящиеся к предъявляемой картинке, с которыми кандидат должен согласиться или не согласиться. Задание 2 — текст (объём текстов — около 150 слов) и задания к нему. Задача кандидата — понять общее содержание текста и выполнить задания множественного выбора.

Фрагмент текста:

<...> — Ты куда идёшь, Маша? — удивилась учительница.

— Домой, — ответила Маша. — Мне не нужно ходить в школу, потому что я уже умею читать, писать и считать.

— Это хорошо, — сказала учительница. — Только мне кажется, что ты ещё не все умеешь и не всё знаешь. Например, сколько будет, если двадцать пять умножить на пять? Как по-английски будет «кошка»? Где живут пингвины?

— Всё это изучают в школе? — спросила Маша...

Уровень В2.

Субтест состоит из трех текстов и пятнадцати заданий к ним (задания множественного выбора). Тестируемый читает тексты, выбирает правильные ответы и отмечает их в матрице.

Текст 1 — статья, посвященная событию, мероприятию или явлению. Текст 2 — новости. Текст 3 — отрывок из произведения литературы XX — XXI вв. Используются аутентичные тексты.

Фрагмент текста 1.

...Рукопожатие как символ добрых намерений сохранилось в спорте. Например, боксёрыжимают друг другу руки перед поединком. Конечно, пожав друг другу руки, они сразу начинают друг друга бить. Но в этом случае рукопожатие означает, что игра будет честной...

Фрагмент текста 2.

...Бесперебойная работа самого быстрого городского общественного транспорта сделает новогоднюю ночь для петербуржцев максимально комфортной. Жители Северной столицы смогут погулять по яркому праздничному городу, принять участие в народных гуляниях — и всё это без опасения остаться без удобного транспортного сообщения...

Таблица 4. Субтест «Говорение»

Уровень	Типы заданий
A1 A2	Ответы на реплики-стимулы; описание и обсуждение картинки с тестором; свободная беседа с тестором.
B1	Ответы на реплики-стимулы; пересказ информационного текста небольшого объема; составление монолога в соответствии с предлагаемым заданием.
B2	Участие в диалоге в соответствии с заданной коммуникативной установкой; построение монолога в соответствии с заданной коммуникативной установкой; участие в ролевой игре; беседа с тестором в рамках заданной темы проблемного характера.
C1	Условно-речевые задания; построение монолога социально-проблемной тематики в соответствии с заданной коммуникативной установкой; участие в диалоге официально-делового характера; беседа с тестором в рамках заданной темы проблемного характера.

Примеры заданий субтеста «Говорение»

Уровень A1.

Субтест состоит из двух заданий. Задание 1 предполагает ответы на вопросы тестора (как правило, касающиеся повседневной жизни кандидата). Задание 2 предлагается в двух вариантах на выбор: беседа с тестором с опорой на картинку или беседа с тестором в рамках предложенной темы. Вариант задания выбирает сам ребенок. Темы могут быть следующими: «Мои друзья и одноклассники», «Мое хобби» и т. д.

Пример картинки.



Уровень С1.

Субтест включает 3 части: условно-речевой блок, монолог и ролевая игра, интервью.

Пример задания-ролевой игры:

Вы купили смартфон, пользовались им всего один месяц, но вдруг он перестал работать. Вы пришли в магазин, где вы купили смартфон, и хотите сдать его обратно или обменять на другой.

Вам нужно рассказать о неполадках в работе телефона, попросить о замене телефона или возврате денежных средств, узнать, какие есть ещё варианты решения этой проблемы, настоять на возврате денежных средств.

Тестирование для детей дошкольного и школьного возраста проводится ЦЯТ СПбГУ в 13 странах мира. По результатам тестирования выдается сертификат СПбГУ на номерном бланке с определенной степенью защиты, а также справка с указанием результатов по каждому субтесту. Организовать тестовую сессию возможно даже при небольшом количестве участников, принимая во внимание, что численность населения во многих городах Европы невелика и не во всех странах русский язык изучается повсеместно. Ценовая политика также учитывает особенности стран и является гибкой.

Для преподавателей, которые готовят учеников к тестированию, проводятся семинары, посвященные не только вопросам тестирования, но и преподавания русского языка взрослым и детям. Участники семинаров получают сертификаты. По просьбам зарубежных коллег мы проводим различные исследования, например состояния современной русскоязычной литературы для детей (этой теме посвящен один из наших семинаров).

Литература

1. Доктор, Р.М. Опыт подготовки школьников к ТРКИ / Р.М. Доктор, Э.А. Бюхнер, Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичева. — Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. — Специальный выпуск «Русистика Германии». — 2017. — С. 30–33.
2. Дубинина, Н.А. Субтест «Говорение» теста по русскому языку как иностранному для школьников (уровень С1) / Н.А. Дубинина. — Текст : непосредственный // Тестология : сборник статей по материалам XLVI Международной филологической конференции, 13–22 марта 2017 г. — Санкт-Петербург : Фонд «Университет», 2018. — С. 56–62.
3. Дубинина, Н.А. Тестирование по русскому языку как иностранному для школьников уровня С1 и подготовка к ТРКИ-III / Н.А. Дубинина. — Текст : непосредственный // От билингвизма к транслингвизму: про и

- контра = From Bilingualism to Translingualism: Pro and Contra : материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. — Москва, 2017. — С. 433–438.
4. Дубинина, Н.А. Тест по РКИ для школьников (разработка Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета) / Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичёва, Д.В. Птюшкин. — Текст : непосредственный // Русский тест: теория и практика. — № 6. — Москва, 2018. — С. 52–58.
 5. Ильичёва, И.Ю. Подготовка школьников к ТРКИ (субтесты «Письмо» и «Говорение») / И.Ю. Ильичёва. — Текст : непосредственный // От билингвизма к транслингвизму: про и контра = From Bilingualism to Translingualism: Pro and Contra : материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. — Москва, 2017. — С. 469–475.
 6. Хигаси-Шатохина, Г.С. Тестирование по русскому языку детей и взрослых в Японии (2002–2016 годы) / Г.С. Хигаси-Шатохина, Ё. Татибана. — Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. — Специальный выпуск «Русистика Японии». — Москва, 2016. — С. 53–57.
 7. Шатохина, Г.С. Тестирование по русскому языку детей-билингвов 6–10 лет / Г.С. Шатохина. — Текст : непосредственный // Проблемы преподавания русского языка : сборник статей Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка. — Осака, 2013. — № 4. — С. 117–124.
 8. Шутова, Т.А. Лесенка успеха / Т.А. Шутова, Г.С. Хигаси-Шатохина, Ё. Татибана. — Токио, 2015. — Текст : непосредственный.
 9. Юрков, Е.Е. Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования / Е.Е. Юрков, Е.Ю. Протасова, Т.И. Попова [и др.] ; под редакцией А. Никунласси. — Санкт-Петербург : МИРС. 2012. — 640 с.

Nadezhda Dubinina

Language Testing Specialist of the Language
Testing Centre at Saint Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
dnadine@yandex.ru

Irina Ilicheva

Language Testing Specialist of the Language
Testing Centre at Saint Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
ilicheva-irina@mail.ru

Dmitry Ptyushkin

Acting Director of the Language
Testing Centre at Saint Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
d.ptyushkin@spbu.ru

**RUSSIAN LANGUAGE CERTIFICATION FOR CHILDREN
(DEVELOPED BY THE LANGUAGE TESTING CENTRE
OF SAINT PETERSBURG STATE UNIVERSITY)**

Russian language proficiency certificate is not merely one of educational documents, but a good motivation for young learners, who give much of their time to Russian language studies attending lessons and doing their homework. Teachers' or parents' praise is important for children and adolescents, but official certification from Russian experts has a special value.

Keywords: Test of Russian as a Foreign Language, TORFL, Russian language test for young learners, Russian language certificate for young learners.

И.И. Осипова
Заместитель директора Globus.Ru
Неаполь, Италия
osipova.irina@gmail.com

ЧТО НАМ ДАЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЕ СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ? НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ЦЕНТРА РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ GLOBUS.RU В ИТАЛИИ (НЕАПОЛЬ) (ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ СПБГУ)

В статье отражены цели проведения тестирования, подготовка к нему, проведение тестирования и итоги.

Ключевые слова: тест, центр языкового тестирования, СПБГУ, РКИ, естественные билингвы.

В настоящее время нет единой признанной вне России модели русской зарубежной школы, соответственно, нет унифицированных программ и разработанных стандартизированных промежуточных и итоговых аттестационных работ для обучающихся, посещающих занятия в таких языковых центрах. Однако потребность в периодическом контроле для отслеживания динамики усвоения русского языка учениками школ есть. Руководителям эти данные необходимы для планирования учебной деятельности школы, учителям — для составления образовательного маршрута для конкретных групп или индивидуальных учеников, родителям — для того чтобы понять, на каком уровне находится ребенок и есть ли польза от занятий. Вопрос диагностики, сертификации и аттестации учащихся является одной из самых острых проблем русской зарубежной школы сегодня.

Принимая решение о прохождении/организации тестирования, и учителя, и родители русских школ за рубежом, как правило, преследуют три цели:

1. Первая и безусловно доминирующая — это собственно оценка лингвистического развития детей, их готовности к общению с носителями языка, выявление языковых проблем.

2. Вторая — это мотивирование детей, которые на определенном этапе развития языковых навыков теряют интерес к языку как таковому. Начинают считать, что достигли уже достаточно высокого уровня, возникает непонимание необходимости дальнейшего разви-

тия «второго языка», который не является доминирующим в социальной среде. Не понимают перспективы обоих языков в собственном будущем.

3. Третья — это оценка самой школы, преподавателей, выбора используемой программы обучения. В Италии, например, с этой целью ученики 2-х и 5-х классов начальной школы пишут так называемые «Prove Invalsi».

Все эти три задачи стояли и перед центром русского языка и литературы GLOBUS.RU в Неаполе. Руководители и педагогический совет центра внимательно изучили существующие на данном этапе варианты языковой диагностики речевого развития естественных билингвов и остановили свой выбор на государственной системе сертификации. Данный вид тестирования ориентирован на зарубежных школьников, изучающих русский язык как второй родной или как иностранный. Это позволяет избежать дискуссий по поводу того, является ли конкретный ученик школы билингвом или нет, насколько сбалансирован его билингвизм, как давно он начал освоение русского языка (с рождения, с детского сада, со школы). Данный вид тестирования является универсальным и позволяет оценить уровень владения русским языком у всех занимающихся в центре, начиная со старших дошкольных групп. Другой причиной, по которой наш центр остановил свой выбор на государственной системе тестирования и, в частности, на сотрудничестве с Центром тестирования СПбГУ, является то, что государственное тестирование признается и в Российской Федерации, и в Италии (СПбГУ вошел в список вузов, чьи сертификаты признаются Итальянской Республикой). Необходимо отметить, что в число головных вузов, которые могут проводить государственное тестирование и выдавать государственные сертификаты ТРКИ, в настоящее время входит 13 российских университетов. Но не все они признаются Министерством образования Италии. Сотрудничество с СПбГУ — ведущим вузом Российской Федерации — повышает авторитет Центра дополнительного образования не только в глазах родителей, но и среди местных организаций. Необходимо отметить, что Центром тестирования СПбГУ под руководством Д. Птюшкина разработаны для школьников тесты всех уровней — от А1 до С2. Кроме того, есть тест для оценки коммуникативных навыков (ОКН) для старших дошкольников.

Прежде, чем заключать соглашение о регулярном сотрудничестве, мы решили провести пробную сессию. Особенность нашего опыта состоит в том, что пробную сессию мы собрались провести не в Италии, в нашем центре, а непосредственно в Санкт-Петербургском государственном университете. Почему такое решение? Планируя туристиче-

скую поездку в Санкт-Петербург в июле 2019 г., мы, конечно, не могли не воспользоваться возможностью провести тестирование троих наших учеников в одном из крупнейших специализированных учебных заведений России — в Институте русского языка и культуры СПбГУ, в составе которого уже более 20 лет работает Центр языкового тестирования. Мы решили, что посещение такого известного вуза окажется для наших учеников дополнительным стимулом и будет способствовать дальнейшему развитию сотрудничества в этом направлении. Мы не ошиблись.

Необходимо отметить, что Центр тестирования оказал нам всестороннюю методическую поддержку при подготовке наших кандидатов. Помимо основных учебных материалов, Центром тестирования были предоставлены демонстративные варианты тестов, которые в привычной (школьной и домашней) обстановке не вызвали видимых трудностей у наших учеников. Хотя в итальянской школе тестирование проходит регулярно, мы, конечно, немного волновались, так как незнакомая обстановка могла напугать ребят. Кроме того, мы воспринимали данное тестирование не только как проверку уровня владения русским языком наших учеников, но и как экзамен нашего центра, оценку итогов нашей работы.

Понимая, насколько важным для нашей дальнейшей деятельности будет результат первой встречи с ТРКИ, мы также уделили особое внимание психологическому состоянию детей и выбору даты проведения теста: учебный год в итальянской школе остался позади, ребята получили высокие оценки по основным предметам, и шли они не столько протестировать собственные знания, сколько оказать поддержку школе в новом направлении деятельности.

С первого момента, как наши ученики оказались в институте на набережной Лейтенанта Шмидта, они окунулись в атмосферу студенчества: по лестницам сновали бесконечные вереницы иностранных студентов (китайцы, корейцы, французы, итальянцы), сдающих экзамены по русскому языку. Всё это вызвало у ребят безусловный восторг и ощущение причастности к чему-то взрослому и важному. При встрече учеников разделили на две группы: Федерика (12 лет) и Франческо (13 лет) сдавали тест на уровень В1, София (8 лет) сдавала тест на уровень А2. Тестируемых ознакомили с правилами проведения теста и объяснили их основную задачу (рис. 1). Тест проходил в два этапа с небольшим перерывом в 30 минут, во время которого дети могли выйти из аудитории и погулять по институту. В первой части теста сдавали грамматику, письмо и чтение, во второй — аудирование и говорение. Задания по уровню сложности полностью соответствовали демонстрационным вариантам теста.



Рис. 1. К тесту готовы!



Рис. 2. Тест сдан!

Наибольшую трудность у всех тестируемых вызвала часть теста «Письмо», о чем говорили и сами ученики, и организаторы при вручении сертификатов. Для нас это не стало неожиданностью, ведь центру русского языка GLOBUS.RU всего год, наши ученики занимаются у нас недавно и всего раз в неделю. Тест безошибочно выявил пробелы в языковом развитии и указал, на что необходимо обратить особое внимание в дальнейшем. В целом же и ребята, и учителя остались довольны результатами тестирования, полученный опыт оказался позитивным, и думаем, что благодаря ему и атмосфере, царящей в стенах Института русского языка, наши ученики не будут в дальнейшем испытывать страха перед экзаменами (рис. 2).

Как показал этот первый опыт нашей школы, а также наблюдения других школ, которые проходят тестирование в СПбГУ, русские зарубежные школы могут и должны планировать свою учебную деятельность, опираясь на европейские уровни владения языком. Согласно требованиям к уровням ТРКИ (стандарты, выпущенные издательством «Златоуст») и Приказу № 255¹, уровни С1 и С2 соответствуют уровню владения русским языком взрослых образованных носителей. Таким образом, мы можем предположить, что выпускники русских зарубежных школ дополнительного образования могут ориентироваться на уровень В2 (С1 в случае с особо подготовленными школьниками), а для учащихся предыдущих ступеней уровни распределяются соответствующим образом:

А1 — для учеников 7–10 лет;

А2 — для учеников 9–11 лет;

В1 — для учеников 12–14 лет;

В2 — для учеников 15 лет и старше.

Конечно, многое зависит от конкретного ребенка, могут быть отклонения в обе стороны, но при составлении учебных планов и программа преподаватели могут ориентироваться примерно на такое распределение уровней. Описание уровней и лексические минимумы помогут учителям правильно построить свою работу с билингвами.

Необходимо отметить, что тесторы и тестологи Центра тестирования СПбГУ учитывают возрастные особенности кандидатов на прохождение ТРКИ в каждом отдельном случае. Это означает, что содержание заданий в субтестах «Аудирование», «Чтение», «Письмо», «Говорение» будет соответствовать возрастным особенностям сдающих. Такой индивидуальный подход нас окончательно убедил в том, что лучших партнеров нам не найти!

Одним из важнейших результатов нашей поездки оказалось достижение договоренности с руководством СПбГУ о проведении официального тестирования на базе нашей школы в Неаполе весной 2020 г. Тестирование будет проходить для детей 6–17 лет, уровни А1–С1. Надеемся, что сотрудничество на этом не закончится и сможет развиваться в несколько дополнительных проектов, таких как, например, проведение мастер-классов и лекций известных преподавателей, авторов методик преподавания РКИ, специалистов по детскому билингвизму.

¹ Приказ Минобрнауки России № 255 от 01.04.2014 г. «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требования к ним».

В завершение хочется выразить особую благодарность за организацию тестирования, поддержку в процессе подготовки и общее внимание к нашей школе Надежде Дубининой и и.о. директора Центра языкового тестирования Дмитрию Птюшкину.

Irina Osipova

Development center of Russian language for bilingual children
in Naples GLOBUS.RU

Italy
osipova.irina@gmail.com

TESTING OF STUDENTS OF THE CENTER OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE GLOBUS.RU AT THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE, ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

The report tells about the purpose of testing, preparation for it, testing and results.

Keywords: bilingual children, testing.

А.В. Жукарева

Тестор ТРКИ, преподаватель РКИ RISF, центр сертификационного
тестирования ТРКИ по договору с СПбГУ

Корденонс (Порденоне),

Италия
info@risf.it

ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМА ТРКИ

В статье рассматривается вопрос обучения РКИ в государственных школах Италии, положение системы ТРКИ, приводится пример учебной программы по предмету «Русский язык и культура» в старшей школе, выдержка из материалов государственного выпускного экзамена текущего года. Кроме того, дается обзор методической учебной литературы, а также описывается положение преподавателей-русистов старшей школы в системе общего образования в Итальянской Республике.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык в государственных школах Италии, ТРКИ, ЕГЭ по русскому языку.

Всё, что существует в природе,
существует в каком-либо количестве,
а всё, что существует в каком-либо количестве,
может быть измерено.

Н.А. Цатурова [1]

В некоторых школах Италии русский язык преподается уже более 17 лет, но официальной датой начала распространения обучения русскому языку как иностранному в государственных общеобразовательных учреждениях Италии (старшая школа) следует считать 5 ноября 2003 г., когда в Риме было заключено «Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Итальянской Республики об изучении русского языка в Итальянской Республике и итальянского языка в Российской Федерации» [2]. В истории полно примеров, подтверждающих духовную и культурную близость двух народов, благодаря чему правительства двух стран пришли к выводу, что «углубление знаний русского и итальянского языков и культур России и Италии в общеобразовательных учреждениях обоих государств будет способствовать расширению сотрудничества и взаимопонимания между народами Российской Федерации и Итальянской Республики» [2]. В октябре 2007 г. закон был ратифицирован [3] итальянской стороной, а с 5 июня 2008 г. вступил в силу и на территории Российской Федерации.

Динамика положения Российской Федерации в глобальном экономическом и геополитическом континууме, интенсивные процессы глобализации и глокализации в соседних с Россией государствах и странах дальнего зарубежья приводят к росту заинтересованности официальных структур различных стран и их граждан в сотрудничестве с государственными структурами РФ и российскими компаниями [4]. Кроме того, с каждым годом растет интерес со стороны иностранных учащихся к получению высшего образования на территории РФ, особенно по магистерским программам. В связи с этим встал вопрос о подтверждении уровня владения русским языком как иностранным соответствующим документом, выданным уполномоченным органом РФ, что послужило толчком к развитию и распространению национальной системы сертификационного тестирования ТРКИ по русскому языку как иностранному, в том числе и на территории Итальянской Республики.

Как отмечает Т.Э. Корепанова, «...всё больше студентов принимают участие в системном тестировании, которое проводится в тестовых центрах, созданных как в России, так и за рубежом. Тестирование, позволяющее точно определить уровень владения русским

языком по единой Европейской шкале уровней, служит мощнейшим средством мотивации для дальнейшего обучения, позволяет определить конкретные цели этого обучения» [5].

Долгое время сертификационное тестирование в системе ТРКИ и сертификаты, выдаваемые соответствующими российскими головными центрами, не признавались итальянским Министерством образования, в связи с чем количество желающих принять участие в экзамене по русскому языку как иностранному, особенно среди учащихся общеобразовательных школ, было минимальным.

Согласно Декрету от 8 ноября 2018 года № 1549 [6] Министерство образования Итальянской Республики внесло в списки официальных сертификационных центров шесть вузов Российской Федерации:

- Казанский федеральный государственный университет;
- Российский университет дружбы народов (Москва);
- Институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва);
- Московский государственный университет;
- Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);
- Санкт-Петербургский государственный университет.

Таким образом, итальянские школьники получили дополнительную мотивацию для участия в сертификационных экзаменах ТРКИ. Стоит также отметить, что сертификация по любому иностранному языку в школе — это обычная практика, благодаря чему учащиеся получают дополнительные баллы, учитывающиеся при итоговой оценке на государственных выпускных экзаменах в старшей школе.

На территории Итальянской Республики около 90 лицеев и колледжей включили в свою программу обучения иностранным языкам и русский. В отличие от других иностранных языков РКИ преподается как третий иностранный язык только в старшей школе с лингвистическим профилем (некоторые колледжи, в основном туристические, также включают русский язык в программу обучения, но в минимальном часовом объеме), уступая по популярности испанскому, немецкому и французскому (английский язык является обязательным во всех итальянских школах, начиная с первого класса). В среднем по Италии каждый год лицеи набирают 1–2 новых первых класса (15–20 человек), в программу которых РКИ входит как третий иностранный.

Русский язык изучается на протяжении 5 лет по программе двухциклового обучения III + II: первые три года посвящены изучению грамматики, лексики и синтаксиса, а следующие два — знакомству с русской культурой и страноведению. Согласно Приложению «D» к Декрету № 211 от 7 октября 2010 г. [7] количество учебных часов

РКИ в неделю в первые 2 года обучения составляет 3 урока, один из которых посвящен практике речи с носителем языка — лектором (всего 99 часов в год). В следующие три года обучения добавляется еще один час в неделю (всего 132 часа в год). После почти 600 учебных часов согласно вышеуказанному декрету учащиеся должны достигнуть уровня B1.

В 2019 г. третий иностранный язык был обязательным предметом на выпускных экзаменах в старшей школе. Предлагаем ознакомиться с выдержкой из официальных материалов экзамена по РКИ [8]. Учащиеся сдавали вместе английский и русский языки на протяжении 6 часов. Можно было пользоваться двуязычным словарем.

Sessione ordinaria 2019 Seconda prova scritta Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

ESAME DI STATO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

Indirizzi: LI04, EA03 — LICEO LINGUISTICO

(Testo valevole anche per le corrispondenti sperimentazioni internazionali e quadriennali)

Tema di: LINGUA E CULTURA STRANIERA 1 (INGLESE) e

LINGUA E CULTURA STRANIERA 3 (RUSSO)

Русская ученица рассказывает о школьном обмене в Бразилии

Я ездила по программе школьного обмена в Бразилию и жила там 11 месяцев. Поездка была организована фондом «Интеркультура» (AFS). Школа в Бразилии — это не одно учебное здание, как мы привыкли видеть в России, а целый комплекс зданий. В нём находятся корпуса для учеников младшей, средней и старшей школы, для уроков информатики, лаборатории, актовый зал, спортзал и даже стадион.

Одно из самых важных различий между российской и бразильской школами — более свободные отношения между учителями и учениками. Например, мой учитель истории очень часто не только объяснял тему урока, но и шутил с ребятами, выражал своё личное мнение и слушал мнения учеников. Иногда в перерывах мы даже завтракали или обедали вместе с учителями. Своих любимых учителей ученики ласково называют «prof». Кроме того, домашнюю работу бразильским ученикам почти не задают.

Учебный год в Бразилии начинается с середины февраля и заканчивается в начале декабря. Декабрь, январь и половина февраля — каникулы в самое жаркое время года.

В Бразилии 10-балльная оценочная система. Всё, что меньше 7 баллов, считается нехорошим.

За весь год обучения в Бразилии у меня были две принимающие семьи. В первой семье я прожила около 4-х месяцев, но у нас были разные характеры и разные привычки. Было очень трудно привыкнуть к образу жизни, к правилам этой семьи. Это особенно трудно, когда человек находится один в чужом месте и все проблемы нужно решать самому, а помочь никто не может. Однако это хорошо закаляет характер. Это было для меня школой жизни, и сейчас мне кажется, что нет такой проблемы, которую я бы не смогла решить!

Потом я поменяла семью и очень её полюбила. Они всегда с пониманием относились ко мне, помогали, мы много путешествовали и общались. Я им очень благодарна за это. Когда думаю о своей бразильской семье, в мыслях появляются очень тёплые воспоминания о моей бразильской маме. У них дома атмосфера была всегда хорошая и радостная.

[312 слов]

(по материалам сайта

<https://gradstudyabroad.ru/educational-resources/school-exchange-programm>)

Выберите правильный вариант (А, Б, В или Г).

1) Из чего состоит бразильская школа, где была русская ученица?

- А) Из одного здания
- Б) Из разных зданий
- В) Из одного корпуса
- Г) Из одного этажа

2) В бразильских школах

- А) максимальная оценка — 10
- Б) минимальная оценка — 7
- В) хорошая оценка — 6
- Г) удовлетворительная оценка — 5

3) В первой семье ученице было не очень хорошо потому, что

- А) в семье не понимали её
- Б) семья жила далеко от её школы
- В) ей не нравилось, как её кормили
- Г) в семье не любили друг друга

Ответьте своими словами на следующие вопросы. Напишите полные предложения.

1) Объясните, почему ученица считает, что в бразильских школах отношения между учениками и учителями более свободные, чем в русских.

2) Почему ученице понравилось больше во второй принимающей семье, чем в первой?

Письмо (около 150 слов). Напишите e-mail вашему русскому другу/вашей русской подруге и расскажите ему/ей о вашей школе и о вашей школьной жизни.

Проанализировав лексическую составляющую экзаменационного варианта, можно сделать вывод, что материал соответствует лексическому минимуму Первого сертификационного уровня (B1) в российской системе тестирования ТРКИ. Кроме того, наблюдается сходство со структурой субтестов «Чтение» и «Письмо». Казалось бы, что при таком раскладе после 5 лет обучения в лингвистическом лицее в Италии многие из учеников должны не испытывать затруднений и быть в состоянии сдать экзамен ТРКИ уровня B1. Ведь к школьным экзаменам преподаватели смогли их подготовить — значит, смогут подготовить и к ТРКИ. К сожалению, на деле всё не так просто.

Итальянские преподаватели кафедры русского языка и культуры в старшей школе работают «вслепую», опираясь только на собственные знания и опыт, в связи с тем что в последнее время Министерством образования Итальянской Республики не только не предусмотрено никаких программ повышения квалификации по специальности преподавателя РКИ, но и долгое время отсутствует возможность получить законное право преподавать, поскольку профессия *docente* (преподаватель средней и старшей школы) в Италии предполагает необходимость прохождения аттестации и подтверждения квали-

фикации для ведения преподавательской деятельности (*abilitazione all'insegnamento*).

Последняя на сегодняшний день возможность получить официальный статус преподавателя для работы в государственной школе, пройдя государственную аттестацию, была предоставлена Минобром Италии в 1999–2000 гг. [9]. В течение следующих 12 лет у преподавателей, не допущенных к участию в квалификационном экзамене по причине отсутствия всех необходимых документов, была возможность получить квалификацию после прохождения соответствующих учебных программ. Высшее образование в Италии платное, поэтому данные учебные программы с последующей государственной аттестацией были доступны немногим.

К сожалению, между прохождением аттестации и работой в школе иногда проходят годы, потому что желающих работать в государственных общеобразовательных учреждениях Италии очень большое количество (желающие разделены на три категории и внесены в соответствующие списки). В 2012 г. действующий на тот момент министр образования объявил новый конкурс на замещение вакантных должностей учителей в старшей школе. Преподаватели кафедры «Русский язык и культура» старшей школы к этому конкурсу допущены не были.

В 2016 г. был объявлен новый конкурс, к которому преподавателей РКИ также не допустили. В своем открытом письме [10] группа из 14 преподавателей-русистов, прошедших в свое время аттестацию и уже подтвердивших квалификацию преподавателя старшей школы обратились к министру с просьбой прояснить ситуацию: *«Обращаемся к Вам с просьбой уточнить причины отсутствия дисциплины «Русский язык и культура», надеясь, что это всего лишь формальное недоразумение, которое будет исправлено в окончательном официальном постановлении»*. Призывы были услышаны только в 2018 г., когда был проведен новый национальный конкурс среди «квалифицированных» преподавателей РКИ в средней и старшей школе, к участию в котором допустили чуть больше 60 человек со всей Италии (в их число вошли также преподаватели, находящиеся в ожидании подтверждения квалификации).

Такая же плачевная ситуация и с методическим обеспечением преподавателей РКИ в старшей школе. Только в сентябре 2019 г. впервые были опубликованы общие рекомендации (**Sillabo lingua russa**) Министерства образования Италии по обучению русскому языку как иностранному. До этого разработка учебной программы по РКИ была прерогативой каждого отдельного преподавателя.

Приведем пример учебной программы, составленной преподавателем кафедры русского языка и культуры лингвистического лица в г. Маддалони А. Ди Санто [11] для первого и пятого курса (перевод программы в сокращенном варианте).

Учебная программа по предмету «Русский язык и культура»

2016/2017 учебный год

I курс

доцент А. Ди Санто

Язык

- Вводный курс: буквы и звуки кириллического алфавита (слушаю, повторяю, читаю, пишу). Научная транслитерация

- Русский алфавит: отличие графемы от фонемы, сопоставление с латинским алфавитом. Печатные и прописные буквы русского алфавита

- Чтение и орфография
- Произношение и интонация (утверждение, восклицание, вопрос)

- Твердый и мягкий знак: написание и правила употребления

- Гласные: соответствие твердых и мягких гласных звуков

- Согласные: глухие и звонкие, артикуляция согласных звуков

- Ударение и редуция

- Личные местоимения в именительном падеже

- Род существительных

- Инфинитив глаголов на -ИТЬ

- Глагол «быть» в настоящем, прошедшем и будущем времени

- Тире и пунктуация. Вопросы «Что это?», «Кто это?»

- Глаголы: I спряжение. Глагол «читать» и ему соответствующие.

Чередование согласных в глаголах I спряжения: «писать», «жить»

- Глагол: II спряжение. Глагол «говорить» и ему соответствующие. Чередование согласных в глаголах II спряжения: глаголы «любить», «готовить», «спать» и т. д.

- Грамматическая конструкция «У меня есть» в настоящем, прошлом и будущем времени

- Русские существительные: флексии, падежи

- Местоименные и возвратные глаголы на -СЯ: «заниматься», «родиться», «учиться»

- Наречия времени и места: «где», «когда», «всегда», «часто», «редко», «никогда», «иногда», «справа», «слева», «прямо», «направо», «налево»

- Порядковые и количественные числительные
- Понятие логического и грамматического субъекта. Предложения с логическим субъектом в дательном падеже: безличные предложения, оборот «Мне нравится», «Мне 14 лет»
- Общее представление о предложно-падежной системе русского языка
 - Прошедшее время глаголов
 - Будущее время глаголов несовершенного вида
 - Прилагательное: мягкая и твердая основа слова в именительном падеже
 - Именительный падеж множественного числа существительных и прилагательных
 - Предложный падеж: обстоятельство места и выражение объекта речи или мысли
 - Предлоги предложного падежа: «в» и «на» (место); «о/об» (объект речи/мысли)

Учебная программа по предмету «Русский язык и культура»

2016/2017 учебный год

V курс

доцент А. Ди Санто

Язык:

- Употребление глаголов движения с приставками
- Глаголы движения в переносном значении
- Употребление частицы «ли»
- Выражение синтаксических отношений в сложном предложении: причина, уступка, условие

Литература

- Золотой век русской литературы: проза, литературные шедевры
- Реализм в России: Гоголь, Достоевский, Толстой: фигура «маленького» и «лишнего» человека
 - Жизнь и творчество Гоголя: «Шинель», фрагмент
 - Жизнь и творчество Достоевского: «Преступление и наказание», глава VI, Т. 1
 - Жизнь и творчество Толстого: «Анна Каренина», фрагменты романа
- Модернизм: новое понимание языка, литературы и искусства
 - Короткая проза и драматургия конца XIX — начала XX вв.: русский балет С.П. Дягилева

- Жизнь и творчество Чехова: «Смерть чиновника», «Человек в футляре», «Толстый и тонкий»
- Серебряный век русской литературы: поэзия
- Русский символизм и А. Блок: «Тебя скрывали туманы...», «Вхожу я в темные храмы»
- Акмеизм и А. Ахматова: «Сжала руки под темной вуалью...», «Хочешь знать, как все это было...», «Мужество»
- Русский футуризм и В. Маяковский: «Все-таки»
- СМИ в советскую эпоху, пропаганда, манифесты Маяковского и агитпоезда Луначарского
- Судьба советской интеллигенции и проблемы публикации: САМИЗДАТ и ТАМИЗДАТ
- Жизнь и творчество М. Булгакова: «Мастер и Маргарита», 1 глава
- Диссиденты: А. Солженицын и «Архипелаг ГУЛАГ», избранные главы

История и культура:

- 40-е года XIX века: рождение философско-политических и литературных кружков
- Славянофилы и западники
- Почвенничество и народники
- Отмена крепостного права
- Терроризм в России, убийство императора Александра II
- Война в Манчжурии и первая русская революция
- Конец династии Романовых: Февральская и Октябрьская революции 1917 г.
- Гражданская война и рождение СССР (1922 г.)
- Личность Троцкого (просмотр двух последних серий сериала «Троцкий»)
- Культ Сталина: раскулачивание, сталинизм, учреждение ГУЛАГа
- Оттепель Хрущева и перестройка Горбачева: выход в печать запрещенной литературы. Нобелевская премия Пастернака и Солженицына.

Следует отметить, что программа V курса по культуре и истории России соответствует учебному пособию «Поговорим о России» С. Кокетти, изданном в Милане в 2009 г. [12]. В своей рецензии [13] на данное издание И.А. Гончар отмечает, что *«С. Кокетти... сумела создать весьма ценный методический продукт, в основе которого лежит обобщение практики преподавания русского языка и культуры в итальянской аудитории»*.

Другой учебник, используемый в учебном курсе по русской культуре в старшей школе в Италии, — «Мир тесен. Основы русской культуры», авторов Д. Бончани, Р. Романьоли и Н. Смыкуновой, изданный в 2016 г. [14]. Специалисты С.Г. Персиянова и Е.Г. Ростова в своей рецензии [15] подчеркивают, что «...пособие представляется интересным, методически продуманным, стоящим на фундаменте авторского опыта преподавательской и исследовательской работы».

Интересное исследование было проведено М. Фуганти-Педони (Падуанский университет), которая в своей магистерской диссертации [16] в третьей главе представила обзор основных учебников по РКИ, используемых в итальянской аудитории, в частности в старшей школе, куда вошли 4 издания:

- Ю. Добровольская, «Русский язык для итальянцев», изд-во Cafoscarina, 1988;
- Ю. Овсиенко, «Русский язык. Базовый курс», изд-во Il punto editoriale, 2002;
- С. Чернышов, «Поехали!», часть 1, часть 2, изд-во «Златоуст», 2009;
- Д. Маньятти, Ф. Леджитимо «Давайте», часть 1, часть 2, изд-во Hoepli, 2017;

В целом методическое обеспечение учебной литературой как преподавателей-русистов, так и учащихся старшей школы достаточно хорошее, что позволяет дойти до Первого сертификационного уровня в системе ТРКИ и сдать соответствующий экзамен.

Именно уровень В1 является самым востребованным среди учащихся старшей школы в Италии. Большую трудность вызывают субтест «Письмо» и лексическая часть субтеста «Лексика. Грамматика», в частности, лексическая сочетаемость, синонимы и паронимы.

Не последнюю роль играет также интерференция родного языка. Приведем несколько примеров:

- *Мы с братом похожи, потому что мы запонки.* (в итальянском языке слово «близнецы» и «запонки» переводится одинаково).
- *По характеру я доступная девушка* (в итальянском языке слово «disponibile» («доступный») характеризует человека как открытого, готового всегда оказать помощь и поддержку).
- *Я похожа внешне на отца, потому что у нас синие очки* (в итальянском языке слово «очки» и «глаза» имеют один и тот же корень: occhi — occhiali).

К сожалению, мало внимания уделяется практике устной речи, в связи с минимальным количеством учебных часов (33 часа в год, согласно учебному плану).

Несмотря на трудности, учащиеся с удовольствием изучают русский язык. Причин, по которым они выбирают именно русский, до-

статочно много, и они совершенно разные. Студент третьего курса лингвистического лицея в г. Мадалони Микеле дал интересный ответ на этот вопрос: *Я выбрал русский язык, потому что меня всегда поражала русская культура и русский фольклор. В алфавите имеется большое число букв, что впечатлило меня с того момента, когда я впервые увидел его. Что касается литературы, то она считается одной из самых известных и не менее важных во всем мире.*

Другой, не менее интересный ответ дала студентка-третьюкурсница того же лицея Эмануэла: *Я выбрала русский язык, потому что мне всегда нравился русский курсив. Кроме того, я считаю, что Россия с каждым годом становится всё более сильным игроком на мировой арене, как Америка, поэтому знание русского языка, несомненно, даст мне преимущество при устройстве на работу.*

Преимущество при устройстве на работу — это одна из основных причин, почему студенты выбирают русский язык. Именно эти студенты в конце обучения сдают экзамен ТРКИ, чтобы подтвердить официальным сертификатом уровень владения иностранным языком.

Среди прочих причин преподаватели в старшей школе выделяют также:

- личные интересы: любовь к русскому балету, авиация, политика;
- любопытство, связанное с отличием русского алфавита и речи от привычных европейских языков;
- наличие друзей из смешанных семей;
- влияние родителей;
- любовь к путешествиям и знакомство с новыми людьми;
- большое количество русских туристов на курортах Италии.

В заключение хотелось бы привести слова К.Г. Паустовского [17], который говорил: *Русский язык — народен. Он является наилучшим выражением сущности русского человека. Из народных глубин, из подчас непротраченных и неведомых истоков расцвел этот изумительный язык. И сколько бы мы его ни изучали, как бы мы ни определяли законы его образования, он всегда будет производить на нас впечатление радостного чуда.*

Литература

1. Цатурова, Н.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом / Н.А. Цатурова. — Таганрог, 1982. — Текст : непосредственный.
2. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Итальянской Республики об изучении русского языка

- в Итальянской Республике и итальянского языка в Российской Федерации. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/901889361> (дата обращения: 30.07.2019). — Текст : электронный.
3. Sito ufficiale della Camera dei Deputati della Repubblica Italiana : сайт. — URL: http://documenti.camera.it/leg15/dossier/testi/es0174.htm#_Toc180812397 (дата обращения: 30.07.2019). — Текст : электронный.
 4. Нормативно-правовое обеспечение подготовки и тестирования иностранных граждан различных категорий по системе ТРКИ / О.А. Грачева, Н.В. Комиссарова, П.Г. Матухин, О.В. Салтыкова. — Текст : электронный // Правозащитник. — 2017. — 6. — URL: <http://pravozashitnik.net/ru/2017/6/8> (30.07.2019).
 5. Корепанова, Т.Э. Тестирование по русскому языку как иностранному: типология и принципы конструирования тестовых заданий / Т.Э. Корепанова. — Текст : непосредственный // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / автор-составитель Н.В. Кулибина. — Москва : ГИРЯП, 2010. — С. 144.
 6. Sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca : сайт. — URL: <http://www.istruzione.it/allegati/2018/AOODPIT1549.pdf> (дата обращения: 30.07.2019). — Текст : электронный.
 7. Sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca : сайт. — URL: <https://www.miur.gov.it/liceo-linguistico> (дата обращения: 30.07.2019). — Текст : электронный.
 8. Il sito di riferimento per universitari italiani LiveUniversity, Catania : сайт. — URL: https://images.liveuniversity.it/sites/2/2019/06/EA03_INGLESE-RUSSO.pdf (дата обращения: 31.07.2019). — С. 4. — Текст : электронный.
 9. L'archivio della Pubblica Istruzione : сайт. — URL: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/concorsi/bandi3a.htm> (дата обращения: 31.07.2019). — Текст : электронный.
 10. Sito ufficiale dell'Associazione professionale GILDA degli insegnanti : сайт. — URL: <https://www.gildavenezia.it/lingua-russa-al-concorso-2016/> (дата обращения: 31.07.2019). — Текст : электронный.
 11. Sito ufficiale dell'Università di Napoli L'Orientale : сайт. — URL: http://docenti.unior.it/index2.php?user_id=adisanto&content_id_start=1&fbclid=IwAR0uZDMFLRHY1Dh7LXA60Xk4p-VXZeMLAgeybcqb8J2KaqD_Y9VCK6mJKOQ (дата обращения: 31.07.2019). — Текст : электронный.
 12. Cochetti, S. Поговорим о России. Introduzione alla cultura russa / S. Cochetti. — Milano : НОЕПЛИ, 2009. — Текст : непосредственный.
 13. Гончар, И.А. [Рецензия] / И.А. Гончар — Текст : электронный // Мир русского слова. — 2009. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/koketti-s-pogovorim-o-rossii-vvedenie-v-russkuyu-kulturu-milan-2009> (дата обращения: 19.02.2020). — Рец. на кн.: С. Кокетти. Поговорим о России. Введение в русскую культуру. — Милан, 2009.

14. Bonciani, D. Мир тесен. Fondamenti di cultura russa / D. Bonciani, R. Romagnoli, N. Smikunova. — Milano : HOEPLI, 2016. — Текст : непосредственный.
15. Официальный сайт Института русского языка им. Пушкина ГИРЯП : сайт. — URL: https://www.pushkin.institute/science/russkiy_yazyk_zarubezhom/RYAZR_Italiya.pdf (дата обращения: 19.02.2020). — Текст : электронный.
16. Sito ufficiale dell'Università di Padova : сайт. — URL: http://tesi.cab.unipd.it/57648/1/Marianna_Fuganti_Pedoni_2018.pdf (дата обращения: 19.02.2020). — Текст : электронный.
17. Сайт о творчестве Константина Паустовского : сайт. — URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/public/velikij-yazyk.htm> (дата обращения: 19.02.2020). — Текст : электронный.

Arina Zhukareva

Testor TRKI, RKI-teacher
RISF, center of the TRKI exams, under
the agreement with St. Petersburg state University
Cordenons (PN), Italy
info@risf.it

THE DIFFICULTIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ITALIAN STATE HIGH SCHOOL AND THE TRKI TEST

Keywords: Russian as a foreign language, Russian in the state high school of Italy, TORFL in Italy, methodical material, state exam of Russian language.

ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЯПОНИИ

Статья описывает практику проведения экзаменов ТРКИ в Японии. Особое внимание уделено тестам для детей, которые являются важным мотивирующим фактором изучения русского языка.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование по русскому языку как иностранному, сертификат, тестирование детей по РКИ, образование в России.

ТРКИ (тест по русскому языку как иностранному) проводится Центром языкового тестирования СПбГУ в Японии с 2002 г. Ответственными организаторами являются Японская ассоциация культурных связей с зарубежными странами (ЯАКС) и университет Токай. Желаящие пройти ТРКИ приезжают в Токио, чтобы принять участие в тестовой сессии. В последние годы количество участников составляет более 160 человек в год. Среди кандидатов довольно много детей и подростков, которые с 2012 г. получили возможность сдавать тесты, предназначенные специально для них: «Тест элементарного, базового, первого и второго уровня по русскому языку для детей» и тест «Оценка коммуникативных навыков». О необходимости разработки тестов, по структуре аналогичных ТРКИ, но учитывающих особенности детского и подросткового возраста, впервые заговорили именно в Японии. Таким образом, специалистами из Японии и Санкт-Петербургского государственного университета были разработаны первые тесты для этой категории кандидатов.

Русский язык в Японии считается экзотическим, так же как и японский — в странах Европы. При приеме на работу сертификат, подтверждающий уровень владения русским языком, существенно повышает шансы соискателя, а для сотрудников компаний, сотрудничающих с Россией, способствует карьерному росту.

В Японии формирование профессионального портфолио начинается еще в детском саду, когда появляются первые достижения, например в спорте, рисовании или музыке, в традиционных видах японского искусства. Дети получают дипломы и сертификаты, подтверждающие их успехи, — эти документы помогают при поступлении в школу с тем или иным статусом. В престижных школах Японии



Фото 1. Тестеры и сотрудники ЯАКС после тестовой сессии

(и частных, и государственных) очень высокий конкурс. Отсеивание происходит уже на стадии приема документов. Ребенок должен не только успешно сдать вступительные экзамены, но и доказать во время собеседования членам приемной комиссии, что у него есть то, чего нет у других кандидатов.

Образование в Японии довольно дорогое, здесь очень внимательно относятся к документам, его подтверждающим. Сертификат также важен для родителей, которые вкладывают в обучение не только деньги, но также время и силы. Кроме того, японцы очень трудолюбивы и к результатам труда относятся с большим уважением. Именно поэтому школьники и их родители заинтересованы в ТРКИ.

В тестовых сессиях в Токио принимают участие как дети из смешанных семей, для которых русский является вторым родным языком, так и дети, которые изучают русский язык как иностранный. Когда ТРКИ в Японии завоевал определенную популярность, пройти тест и получить сертификат выразили желание и совсем юные любители русского языка. Стало очевидно, что для детей необходим специальный тест, который учитывает их возрастные особенности и имеет структуру, аналогичную ТРКИ. Так, для школьников были разработаны тесты уровней A1–B2 (в соответствии с Общоевропейскими компетенциями владения иностранным языком, CEFR), а затем и тест «Оценка коммуникативных навыков» для малышей, которые еще не умеют читать и писать.

В 2015 г. вышла книга «Лесенка успеха» авторов Т.А. Шутовой, Г.С. Хигаси-Шатохиной, Ё. Татибана, результат совместной работы специалистов из Японии, сотрудников ЯАКС и Санкт-Петербургского государственного университета. Помимо тестовых материалов, в книге приводятся комментарии для учеников, преподавателей и родителей с переводом на японский язык и список учебных пособий для подготовки к тестированию.

Со временем ЦЯТ СПбГУ внес в тесты ряд изменений, руководствуясь опытом тестирования детей в разных странах, и тест получил название «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников». А позже, в 2016 г., ЦЯТ СПбГУ был разработан тест уровня C1 для старшеклассников, которые готовятся сдавать ТРКИ-III/C1.

Тестирование является для детей важным мотивирующим фактором. Дети, которые изучают русский язык как иностранный, как правило, интересуются русской культурой, классической музыкой и мультфильмами. Девочек восхищают русский балет, фигурное катание, художественная гимнастика и синхронное плавание. Некоторые дети увлекаются научными открытиями, и интерес к изучению космоса привел их на уроки русского языка. Дети из смешанных семей интересуются жизнью в России, русской кухней, слушают русский рок и смотрят российские сериалы и фильмы, подписываются на русскоязычных видеоблогеров, участвуют в российских конкурсах и олимпиадах, ездят в летние русскоязычные лагеря. Многие дети хотят поехать в Россию учиться. Сертификат об очередном пройденном уровне владения русским языком становится для них шагом, приближающим их к осуществлению планов. Есть семьи, где из-за финансовых трудностей родители не могут дать высшее образование своим детям в стране проживания, но такой шанс им может дать Россия: в настоящее время существуют бюджетные места в российских вузах для иностранных граждан на программах бакалавриата и магистратуры.

G. S. Shatokhina, E. Tachibana

Japan cultural Association relations with foreign countries
Tokyo, Japan

TESTING OF CHILDREN IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN JAPAN

The article describes the practice of conducting trki exams in Japan. Special attention is paid to tests for children, which are an important motivating factor for learning Russian.

Keywords: trki, testing in Russian as a foreign language, certificate, testing of children in RFL

МОТИВАЦИЯ К УЧЕБЕ? ОТВЕТ: ТЕСТИРОВАНИЕ!

В статье описывается практика проведения экзамена ТРКИ для детей и взрослых в скандинавских странах, а также роль этого экзамена в повышении мотивации при изучении русского языка.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование детей по русскому языку, мотивация.

Тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) мы начали проводить в 2018 г. Нас привлекла возможность организовать для наших выпускников и учеников независимое тестирование с участием экспертов из России. У нас был опыт использования пробных тестов ТРКИ с другими центрами тестирования, но нам не подошли материалы тестов, и презентация этой темы не вызвала интереса среди учителей русского языка. В противоположность этому совместный семинар с Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета, который мы провели в 2017 г. для учителей Скандинавского региона: Дании, Норвегии, Швеции, Исландии, прошел успешно и открыл перспективу нашего сотрудничества с университетом. Эксперт Центра языкового тестирования СПбГУ Н.А. Дубинина на семинаре подробно осветила многие вопросы структуры и организации тестирования, также для школьников бесплатно был проведен претест. Тема ТРКИ вызвала интерес, а представленные в пробном тесте материалы — доверие.

Молодежь, в соответствии с возрастом и уровнем знаний, записывается на уровни ТРКИ-I/V1 — ТРКИ-III/C1, а дети и подростки — на «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников» уровней A1–C1. Ребятам понравилось, что тестовые материалы были разнообразными и интересными по содержанию, понятными по форме. Старшеклассники, которые проходили ТРКИ-III/C1, отметили, что выполнять тестовые задания было непросто, но интересно. По их словам, подготовка к тестированию помогает систематизировать грамматику, проверить и потренировать свои навыки в письме и устной речи, как разговорной, так и официально-деловой, а также расширить словарный запас и получить новые знания при работе с текстами (субтест «Чтение»).

Сам экзамен, тестирование, проходит в доброжелательной атмосфере. При организации тестовых сессий коллеги из СПбГУ идут нам



Фото 1. Преподаватели, родители и ученики

навстречу, учитывая пожелания и временные возможности соискателей: у кого-то плотный учебный график, другие приезжают издалека, третьим дорого добираться до Копенгагена. Благодаря руководителю Центра языкового тестирования СПбГУ Дмитрию Викторовичу Птюшкину, который всегда внимателен к нашим потребностям, экзамен проходил не только в Копенгагене, на острове Зеландия, но и на другом конце Дании, на полуострове Ютландия, в городе Орхус. Также мы смогли провести там семинар для преподавателей и родителей общества «Датско-русский Дом в Ютландии» (председатель — Татьяна Сёренсен) и русской субботней школы «Детский центр «Творчество» (директор — Елена Бузинова).

На наш взгляд, от обстановки, в которой проводится экзамен, зависит очень многое. Дело в том, что дети в Дании учатся в психологически комфортной среде, чему датская педагогика придает огромное значение. Кроме того, в педагогике скандинавских стран отсутствует отметка, контрольные работы проводятся редко и только в старших классах школы. У учеников датских школ не сформирована устойчивость к экзаменационному стрессу, поэтому мы должны позаботиться о том, чтобы опыт экзаменационного тестирования по русскому языку стал для них положительным. В этом вопросе мы нашли понимание со стороны экзаменатора Н.А. Дубининой, которая смогла организовать удобную последовательность выполнения заданий, а также расписание, позволяющее включить обеденный перерыв.

Экзамен ТРКИ, проводимый в сотрудничестве с экспертами Центра тестирования СПбГУ, оказался для нас успешным опытом и при-



Фото 2. Церемония вручения сертификатов

нес немало поводов для приятного удивления. Так, например, молодые люди, выпускники субботних школ, были очень воодушевлены во время экзамена уже самой возможностью его сдать! Они были рады попробовать свои силы в официальном тесте, сдать экзамен на знание русского языка преподавателям российского университета. Ситуация реального экзамена такого высокого уровня вдохновила их на то, чтобы мобилизоваться, актуализировать свои знания и подготовиться.

ТРКИ был воспринят молодежью, нашими билингвами, как шанс, во-первых, увидеть ощутимый результат своих занятий «непризнанным» языком в не имеющей официального статуса школе, во-вторых, придать своему «родному» языку легитимность, получить официальное признание своих достижений, тем более таким известным учреждением, как Санкт-Петербургский государственный университет.

Для школьников этот экзамен приобрел иное значение. Так, у ребят, прошедших тестирование, появилась своя собственная мотивация обучения — в отношении к урокам в русской школе появилось яркое «Я». Мотивация «иду в школу, потому что мама сказала» сменилась на мотивацию «пойду в школу, потому что мне надо экзамен сдавать». Для субботней русской школы смена мотивации с «маминой» на свою собственную — это победа. Таким образом, мы можем говорить о ТРКИ как о серьезном мотивирующем факторе при обучении.

Понимая значимость этого события, мы проводим вручение сертификатов ТРКИ в торжественной обстановке — на сцене Российского

центра науки и культуры, в присутствии учеников и родителей русской субботней школы. Сертификаты вручает собственноручно директор РЦНК А.А. Маркарян, с личным поздравлением и напутственной речью каждому. Так что торжественность момента чувствуют все — и сами виновники торжества, и их родители, и учителя, и товарищи.

Отметим неоспоримую ценность для нашей молодежи и самого сертификата ТРКИ. Молодые европейцы вполне прагматично относятся к получению документации, подтверждающей их компетенции, и оценивают такой документ как дополнительное преимущество в конкуренции на рынке труда. И это действительно актуально, учитывая, что языковые компетенции, подтвержденные сертификатом, стоят сегодня на первом месте в списке ключевых компетенций Европейского Совета работодателей.

Надо отметить, что существует интерес к ТРКИ в Дании и со стороны тех, кто изучает русский язык как иностранный. Так, в РЦНК не раз обращались датчане и проживающие в стране иностранцы с вопросом о возможности сдать экзамен по русскому языку в Дании. Поэтому в наших планах — развивать эту деятельность, и мы делаем новые шаги в этом направлении. Так, нами создан специальный сайт russisktesten.dk для продвижения этого проекта. В этом году проводятся Летняя международная школа русского языка (при содействии фонда «Русский мир»), День открытых дверей, открыты курсы подготовки к ТРКИ.

Мы очень рады сотрудничеству с Центром языкового тестирования СПбГУ и хотим поблагодарить его сотрудников за разработку системы тестирования, которую мы считаем релевантной как для билингвов, так и для изучающих РКИ, а также за подбор интересных тестовых материалов.

Хотелось бы отметить оперативность сотрудников центра, внимание к нам и открытость к диалогу. У нас всегда есть возможность связаться с экспертами центра и задать интересующие вопросы, а мероприятия планируются четко и быстро. Несмотря на то что Дания — маленькая страна и масштаб обучения русскому языку соответствующий, очень отличающийся, например, от соседней Германии, Центр тестирования откликнулся на нашу просьбу о сотрудничестве и счел возможным направлять к нам специалиста-тестора для проведения экзаменационной сессии вне зависимости от количества записавшихся на экзамен. Сертификационное тестирование по русскому языку в Дании создает благоприятные условия для обучения, придает самому обучению русскому языку в Дании вес, авторитетность и повышает статус русского языка в Дании как иностранного и как второго родного.

Н.А. Басенко-Кормали

Директор групп РКИ, преподаватель русского языка
школы «Славянка» при «Всеславянском союзе Греции»

Афины, Греция
jfi2006@otenet.gr

Н.А. Сапарова

Руководитель школы «Славянка» при «Всеславянском союзе Греции»,
преподаватель русского языка

Афины, Греция
slaviavka-gr@mail.ru

ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКОВ

Статья посвящена вопросам подготовки школьников к тесту по русскому языку как иностранному (ТРКИ) и его значению для детей соотечественников, живущих в Греции и обучающихся русскому языку в школе дополнительного образования. Решение ряда методических и организационных задач стало возможным благодаря различным сопутствующим тестированию мероприятиям, которые организуют для преподавателей и учеников «Всеславянский союз Греции» и Центр языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование по русскому языку как иностранному, сертификат, тестирование детей по русскому языку.

На базе «Всеславянского союза Греции» Центр языкового тестирования СПбГУ проводит тестовые сессии вот уже несколько лет. Офис организации и действующая при ней школа дополнительного образования «Славянка» находится в Афинах, однако тестирование проходит не только в столице Греции, но и на Пелопоннесе и Крите. В среднем количество кандидатов за одну сессию составляет 80 человек. Они сдают тестирование на уровне ТРКИ от Элементарного (A1) до Четвертого сертификационного (C2), а дети и подростки также имеют возможность пройти «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников» и тест «Оценка коммуникативных навыков дошкольников-билингвов» разработанные Центром языкового тестирования СПбГУ. Официально подтвердить свой уровень владения русским языком приходят люди разных возрастов, но всё же наиболее многочисленная категория кандидатов — это школьники и студенты, а среди школьников большую группу составляют дети из русскоговорящих семей.



Фото 1. Ученики школы «Славянка»



Фото 2. Вручение сертификатов

ТРКИ (тест по русскому языку как иностранному) в Греции пользуется популярностью. Во-первых, сертификат ТРКИ, особенно уровней ТРКИ-II/B2–ТРКИ-IV/C2 в этой стране придает ощутимый вес профессиональному портфолио, так как Россия и Греция тесно сотрудничают во многих сферах. Во вторых, благодаря этому документу для молодых людей открываются новые перспективы для получения образования. Например, в данный момент в Санкт-Петербургском государственном университете, одном из старейших университетов России, известном во всем мире, учатся наши ученики, которые успешно прошли ТРКИ и поступили на места, финансируемые из государственного бюджета Российской Федерации. Кроме того, для нашей организации и наших коллег из аналогичных учреждений ТРКИ — это возможность предоставить ученикам официальный документ.

Преподаватели, в свою очередь, отмечают методическую значимость ТРКИ и несомненную пользу занятий по подготовке к тестированию. Дети из русскоговорящих семей часто свободно общаются на русском языке в бытовых ситуациях, но учителям хорошо известно, как нелегко им порой дается письмо и чтение — например, литературных произведений и статей в СМИ.

В процессе подготовки к ТРКИ школьники выполняют задания, которые способствуют развитию навыков чтения и письма, а также расширяют кругозор. Например, подготовка к уровням ТРКИ-II/B2 и ТРКИ-III/C1, которые являются целью многих старших учащихся школ дополнительного образования, подразумевает изучение всех функциональных стилей русского языка и их разновидностей, умение читать тексты различных жанров, писать дружеские и официальные письма, эссе. В устной коммуникации на данных уровнях требуется умение общаться в различных ситуациях и на различные темы, представлять и аргументировать свою точку зрения.

Для многих детей из русскоговорящих семей тестирование на ТРКИ-I/B1 является промежуточным этапом на пути к ТРКИ-II/B2 или ТРКИ-III/C1. Но в заданиях ТРКИ-I/B1 уже проверяются необходимые для развития устной и письменной речи навыки. Например, нужно уметь пересказывать текст и составлять монолог, писать неформальное письмо и в письменной форме выражать свое мнение о прочитанной статье. Для успешного выполнения таких заданий школьник должен обладать достаточно большим лексическим запасом, правильно использовать грамматические средства и уметь композиционно оформить создаваемый им устный или письменный текст.

Дети, которые собираются сдавать ТРКИ, но в силу возраста еще не могут выполнить все задания, рассчитанные в первую очередь на взрослых и старших подростков, проходят «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников». Например, на тест уровня B1 записываются дети 11–12 лет, на уровень B2 — 12–13 лет. А некоторых пятнадцатилетних успешно пройденные задания уровня C1 вдохновили готовиться к ТРКИ-III/C1. По мнению наших преподавателей и родителей учеников, готовиться к ТРКИ стоит начинать заранее, и тест для школьников является важным этапом подготовки.

Для детей 5–7 лет, которые посещают группы дошкольного обучения, проводится тест «Оценка коммуникативных навыков дошкольников-билингвов». Тест проходит в устной форме с использованием картинок и длится не более десяти минут. По отзывам родителей, задания вызывают у детей положительные эмоции, и они гордятся тем, что так же, как и старшие ученики, сдают экзамен. Преподаватели отмечают, что на данном этапе важно не только оценить коммуникативные навыки ребенка, но и показать ему важность его достижений.

Подготовка к тестированию для школьников включает претест. Он проводится Центром языкового тестирования СПбГУ бесплатно, и его цель — познакомить детей с процедурой проведения тестирования и структурой заданий. После претеста участникам выдается справка с результатами.

Для преподавателей нашей организации и коллег из других школ Центр тестирования проводит бесплатные семинары, посвященные сугубо практическим вопросам. Обсуждается структура заданий и анализируются наиболее распространенные ошибки кандидатов. Преподаватели совместно с лектором моделируют варианты устных ответов и письменных работ на материале заданий прошедших тестовых сессий. Участники семинаров получают сертификаты СПбГУ.

Сотрудники Центра языкового тестирования СПбГУ приезжают к нам только на тестовые сессии и семинары, однако в течение всего учебного года мы получаем поддержку организации, на наши во-

просы всегда отвечают оперативно и подробно. Например, нередко бывают сомнения при выборе уровня тестирования, учебных пособий для подготовки, и в таком случае мы отправляем выполненные учеником задания по электронной почте, иногда даже аудиозапись, и тестеры помогают нам, дают полезные рекомендации.

В работе с СПбГУ мы особенно ценим доброжелательный подход и внимание к нашим ученикам и преподавателям. Тестовые сессии проходят в дружелюбной атмосфере, поэтому даже дети, едва узнав результаты, которые сообщают нам через несколько дней после тестирования, не хотят останавливаться на достигнутом и сами выражают желание готовиться к тестированию на следующий уровень.

Литература

1. Доктор, Р.М. Опыт подготовки школьников к ТРКИ / Р.М. Доктор, Э.А. Бюхнер, Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичева. — Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. — Специальный выпуск «Русистика Германии». — 2017. — С. 30–33.
2. Дубинина, Н.А. Тест по РКИ для школьников (разработка Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета) / Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичёва, Д.В. Птюшкин. — Текст : непосредственный // Русский тест: теория и практика. — № 6. — Москва, 2018. — С. 52–58.
3. Глазунова, О.И. Программа по русскому языку как иностранному / О.И. Глазунова [и др.]. — Москва : Русский язык. Курсы, 2017. — 216 с. — Текст : непосредственный.

Natalia Basenko-Kormali

Russian as a Foreign Language branch Director, Russian Language Teacher
at the «Slavyanka» school attached to the All-Slavic Union of Greece
Athens, Greece
ifi2006@otenet.gr

Natalia Saparova

Head of the «Slavyanka» school attached to the All-Slavic Union of Greece,
Russian Language Teacher
Athens, Greece
slaviavka-gr@mail.ru

RUSSIAN LANGUAGE TESTING FOR SCHOOL STUDENTS. ARRANGEMENT AND STUDENTS PREPARATION EXPERIENCE

The article is devoted to the issues concerning schoolchildren preparation for the Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) and its significance for the children of compatriots living in Greece and studying the Russian language in a

school of supplementary education. The solution to a number of methodological and organizational problems has become possible thanks to various related testing activities for teachers and students organized by the All-Slavic Union of Greece and the Language Testing Center of Saint Petersburg State University.

Keywords: TORFL, Test of Russian as a Foreign Language, certificate, Russian Language Testing for children.

Р.М. Доктор

Преподаватель русского языка как иностранного,
член правления Гамбургского
культурно-образовательного общества «Азбука»
Гамбург, Германия
rmdoktor@googlemail.com

Э.А. Бюхнер

Преподаватель русского языка как иностранного,
Гамбургское культурно-образовательное общество «Азбука»
Гамбург, Германия
eleonora_buechner@t-online.de

СЕРТИФИКАТ ТРКИ: ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ, МОТИВАЦИЯ И ЦЕЛИ

Гамбургское культурно-образовательное общество «Азбука» и Гамбургская ассоциация преподавателей русского языка проводят сессии ТРКИ уже более пятнадцать лет. За это время накоплен опыт подготовки учеников, определена роль ТРКИ в образовательном процессе как мотивирующего фактора, а также важного компонента курса обучения русскому языку детей и подростков, для которых русский язык является вторым родным.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование по русскому языку как иностранному, сертификат, тестирование детей по русскому языку, мотивация.

Гамбургское культурно-образовательное общество «Азбука» и Гамбургская ассоциация преподавателей русского языка проводят сессии ТРКИ с 2003 г. С 2016 г. тестирующей организацией стал Центр языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета. Тестовые сессии проходят ежегодно. В 2016 г. количество участников составило около 30 человек, а в 2019 г. — 90 человек это ученики школы «Азбука» и других школ Северной Германии. Дети и подростки проходят ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному), в основном на уровни от ТРКИ-1/B1 до ТР-



Фото 1. На семинаре в Тиммендорфер-Штранде

КИ-III/C1, а также «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников», разработанный СПбГУ, на уровни от B1 до C1.

Нас часто спрашивают, почему дети соотечественников сдают тест по русскому языку как иностранному и для чего им вообще нужен такой экзамен по русскому языку. Сертификаты, подтверждающие уровень владения языком, стремятся сейчас получить практически все школьники в Германии. Они знают, что при европейской мобильности в образовании сертификат об уровне владения иностранным языком открывает дополнительные возможности обучения в различных странах мира, и сертификат ТРКИ не является исключением. Большинство детей соотечественников, которые учатся в «Азбуке» и других школах, сотрудничающих с нами, ставят себе цель получить сертификат уровня ТРКИ-II/B2 или ТРКИ-III/C1. Это достаточно высокие уровни владения русским языком. Чтобы их успешно пройти, необходимо владеть навыком медленного чтения, чтобы хорошо понимать тексты различных жанров, уметь вести на русском языке деловую и дружескую переписку, писать аргументированное эссе, посвященное глобальным проблемам, принимать участие в дискуссии, представляя и отстаивая свою точку зрения, а также вести беседу в рамках типичных для деловой сферы общения ситуаций. Дети,



Фото 2. Участники группы ТРКИ в Тиммендорфер-Штранде

которые учатся в России, получают большую часть этих навыков благодаря языковой среде, а нашим ученикам для этого необходимы соответствующие уроки и серьезная самостоятельная работа.

Еще одним мотивирующим фактором для получения сертификата ТРКИ является возможность поехать учиться в Россию на бюджетной основе, например в СПбГУ. Многие старшеклассники, у которых русский является вторым родным языком, оценивают свои навыки русской речи в сравнении с немецким языком, который у них доминирует. Они не хуже преподавателей знают, что их ахиллесова пята — это письмо, в первую очередь деловая переписка и эссе на русском языке, а также понимание письменного и звучащего текста, особенно если необходимо понять подтекст, имплицитно выраженную точку зрения говорящего, например в интервью, правильно интерпретировать художественный или публицистический текст. Именно поэтому ребята по собственному желанию записываются на курс подготовки к ТРКИ и внимательно изучают задания типовых тестов выбранного уровня.

Для учеников помладше, которые старательно занимаются, но в силу возраста еще не могут выполнять задания ТРКИ, СПбГУ предлагает «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников». Как правило, дети 10–12 лет записываются на уровень В1, подростки 13–14 лет сдают В2, а 14–15 лет проходят С1. Тест,

специально разработанный для школьников с учетом их возраста и структуры ТРКИ, мы считаем важным этапом подготовки к ТРКИ.

Старшеклассники, ранее уже получившие сертификаты ТРКИ-II/V2 и ТРКИ-III/C1, заявили о своем желании пройти в 2019 г. «Тест по русскому языку как иностранному в сфере делового общения». Интерес к деловому русскому языку возник у ребят, потому что для подростков это новая сфера общения, многие хотели бы проходить практику в одной из компаний, сотрудничающих с Россией, и, возможно, затем получить там же работу. На наш взгляд, курс русского языка в сфере делового общения обогащает как русскую, так и немецкую речь учеников, расширяет кругозор.

Подготовка к ТРКИ в «Азбуке» не ограничивается только учебным курсом. Общество «Азбука» и Гамбургская ассоциация преподавателей русского языка с 2007 г. проводит в Тиммендорфер-Штранде выездной семинар для школьников, планирующих пройти ТРКИ. На семинаре проводятся занятия, на которых преподаватели «Азбуки» и сотрудник Центра языкового тестирования СПбГУ обсуждают с учениками задания различных уровней ТРКИ. Таким образом, мы помогаем ребятам решить, какой уровень ТРКИ они могли бы сдавать, и определить, над какими аспектами еще необходимо поработать.

Помимо семинара для учеников, с 2017 года в Гамбурге проходит ставший уже традиционным методический семинар для преподавателей с участием представителя Центра языкового тестирования СПбГУ. На семинаре обсуждаются практические проблемы подготовки к ТРКИ: нюансы выполнения заданий, разработка тренировочных тестовых заданий для уроков, особенности подбора текстов для подготовки к тестированию и многие другие вопросы, которые возникают у преподавателей в процессе работы. Участники семинара получают сертификаты СПбГУ.

Отметим, что семинар сотрудники Центра языкового тестирования СПбГУ готовят специально для преподавателей Гамбурга. Мы заранее сообщаем, какие вопросы хотелось бы осветить на семинаре, и получаем обстоятельные ответы. В разработке тестов для школьников также удалось поучаствовать преподавателям «Азбуки»: идея создания теста уровня C1 появилась по итогам одной из первых тестовых сессий, и на семинаре в Тиммендорфер-Штранде тест был апробирован и представлен ученикам и преподавателям. Совместные с СПбГУ мероприятия, будь то тестовая сессия или семинар, проходят в доброжелательной и деловой атмосфере. К потребностям преподавателей всегда прислушиваются и с уважением относятся к нашему мнению, в основе сотрудничества наших организаций — творческое взаимодействие.

Литература

1. Аверьянова, Г.Н. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова, Л.Г. Беликова, И.Н. Ерофеева [и др.]. — Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. — 112 с. — Текст : непосредственный.
2. Аверьянова, Г.Н. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова, Л.Г. Беликова, И.Н. Ерофеева [и др.]. — Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. — 112 с. — Текст : непосредственный.
1. Доктор, Р.М. Опыт подготовки школьников к ТРКИ / Р.М. Доктор, Э.А. Бюхнер, Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичева. — Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. — Специальный выпуск «Русистика Германии». — 2017. — С. 30–33.

Rakhil Doktor

Teacher of Russian as a Foreign Language,
Board member of The Hamburg
Cultural and Educational Society «Asbuka»

Hamburg, Germany
rmdoktor@googlemail.com

Eleonora Büchner

Teacher of Russian as a Foreign Language,
The Hamburg Cultural and Educational Society «Asbuka»

Hamburg, Germany
eleonora_buechner@t-online.de

TORFL CERTIFICATE: PREPARING STUDENTS, MOTIVATION AND PURPOSES

The Hamburg cultural and educational society «Asbuka» and the Hamburg Association of Russian Language Teachers have been conducting TORFL sessions for more than fifteen years. During this time, much experience in student teaching and training has been gained, and the role of TORFL in the educational process as a motivating factor, as well as an important component of the Russian language training course for children and adolescents, for whom Russian is a L2, has been determined.

Keywords: TORFL, Test of Russian as a Foreign Language, certificate, Russian Language Testing for children, motivation.

Н.М. Азарян
Директор, преподаватель русского языка
и литературы школы
дополнительного образования
«Русская речь»
Мюнхен, Германия
info@russkaja-retsche.de

ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БАВАРИИ

Изучение русского языка в Баварии носит особый характер: русский язык изучают в основном дети из билингвальных семей в свободное от основной учебы время. Для них тестирование стало как важным мотивирующим фактором в изучении русского языка, так и возможностью получить независимую экспертную оценку своих коммуникативных навыков со стороны центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета. «Тест по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников», разработанный специалистами ЦЯТ СПбГУ, играет мотивирующую роль при изучении русского языка учениками младших и средних классов.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование детей по русскому языку, независимая аттестация.

Преподавание русского языка детям из русскоязычных и смешанных семей в Баварии имеет давнюю традицию. Русский язык изучают в основном билингвальные и полилингвальные дети из семей эмигрантов стран бывшего СССР, где один или оба родителя — носители русского языка. В целом ситуацию можно описать следующим образом. Уровень владения русским языком у детей из русскоязычных семей изначально варьируется от самого высокого до элементарного уровня. Несмотря на различные концепции и подходы к обучению, практически все школы сталкиваются с одной проблемой: отсутствует возможность официальной аттестации знаний учеников и независимой экспертной оценки. Школы выдают свои собственные таблицы и дипломы, не подтвержденные никакой официальной инстанцией, что, несомненно, снижает значимость как выдаваемых свидетельств, так и самого обучения, что, в свою очередь, может стать причиной снижения мотивации у учащихся.

В нашем случае важным мотивирующим фактором стало тестирование по русскому языку как иностранному, по итогам которого выдается сертификат государственного образца.

Школа «Русская речь» при культурном центре «Немецко-русский культурный диалог» в Мюнхене, основанная 2012 г., ежегодно проводит подготовку своих учеников к государственному тестированию. С 2017 г. школа является официальным партнером Санкт-Петербургского государственного университета в Баварии по проведению государственного тестирования. С тех пор выпускники школы «Русская речь», других русских школ Баварии, а также все желающие имеют возможность пройти ТРКИ, а учащиеся начальных и средних классов имеют возможность сдать экзамен «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников», разработанный ЦЯТ СПбГУ в рамках мероприятий по поддержке русского языка за рубежом. Если государственный сертификат дает ощутимые преимущества в дальнейшей учебной или профессиональной деятельности, то тестирование для школьников мотивирует детей к дальнейшему изучению русского языка, повышает в их глазах значимость его изучения, является показателем достигнутого уровня и, наконец, служит подготовкой для сдачи ТРКИ по окончании школы, так как в основу тестирования для школьников положена система ТРКИ.

Ежегодно ученики четвертых и пятых классов проходят тестирование для школьников по рекомендации преподавателей. Наши ученики сдают уровни В1 и В2, причем кандидатов на уровень В2 с каждым годом становится больше.

Количество школьников, проходящих этот вид тестирования, растет из года в год. В этом году в тестовой сессии принимало участие 20 школьников, в следующем учебном году свои силы будут пробовать более 30 школьников.

Со следующего учебного года сдача «Теста по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников» включена в обязательную программу школы и внесена в договор, заключенный с родителями учеников. Тем самым наша школа признала тест по «Русскому языку в сфере повседневного общения для школьников» как официальную аттестацию знаний учеников и условие для перехода в среднюю школу.

В школе «Русская речь» подготовка как к ТРКИ, так и к тестированию школьников интегрирована в учебный процесс таким образом, чтобы не нарушать его, а наоборот, делать его более продуктивным и интересным. В этом нам помогают семинары и консультации, проводимые сотрудниками ЦЯТ СПбГУ как в очном, так и в заочном порядке. Мы в любой момент можем обратиться с вопросом и получить на него ответ. Такая методическая и информационная поддержка позволяет быть в курсе новаций в подходах к изучению языка, помогает намечать цели и выстраивать учебный процесс преподава-

телям, а также привлекать новые учебные центры к сотрудничеству в проведении тестирования.

Огромная заслуга в эффективном проведении тестирования принадлежит руководителю, тесторам, всему коллективу ЦЯТ СПбГУ.

Профессионализм, ответственность, оперативность и гибкость — качества, определяющие тестора И.Ю. Ильичёву, которая на протяжении трех лет проводит тестирование в школе «Русская речь». Уже на следующий день после тестирования становятся известны результаты, а в течение недели мы получаем готовые сертификаты из Санкт-Петербурга.

Сотрудничество с Центром языкового тестирования СПбГУ — гарантия качества и надежности, пример образцового партнерства, которое, несомненно, будет развиваться дальше и находить новые грани для своего проявления.

Литература

1. Доктор, Р.М. Опыт подготовки школьников к ТРКИ / Р.М. Доктор, Э.А. Бюхнер, Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичева. — Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. — Специальный выпуск «Русистика Германии». — 2017. — С. 30–33.
2. Дубинина, Н.А. Субтест «Говорение» теста по русскому языку как иностранному для школьников (уровень С1) / Н.А. Дубинина. — Текст : непосредственный // Тестология : сборник статей по материалам XLVI Международной филологической конференции, 13–22 марта 2017 г. — Санкт-Петербург : Фонд «Университет», 2018. — С. 56–62.
3. Дубинина, Н.А. Тестирование по русскому языку как иностранному для школьников уровня С1 и подготовка к ТРКИ-III / Н.А. Дубинина. — Текст : непосредственный // От билингвизма к транслингвизму: про и контра = From Bilingualism to Translingua: Pro and Contra : материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. — Москва, 2017. — С. 433–438.
4. Дубинина, Н.А. Тест по РКИ для школьников (разработка Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета) / Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичёва, Д.В. Птюшкин. — Текст : непосредственный // Русский тест: теория и практика. — № 6. — Москва, 2018. — С. 52–58.
5. Ильичёва, И.Ю. Подготовка школьников к ТРКИ (субтесты «Письмо» и «Говорение») / И.Ю. Ильичёва. — Текст : непосредственный // От билингвизма к транслингвизму: про и контра = From Bilingualism to Translingualism: Pro and Contra : материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. — Москва, 2017. — С. 469–475.

6. Хигаси-Шатохина, Г.С. Тестирование по русскому языку детей и взрослых в Японии (2002–2016 годы) / Г.С. Хигаси-Шатохина, Ё. Татибана. — Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. — Специальный выпуск «Русистика Японии». — Москва, 2016. — С. 53–57.
7. Шатохина, Г.С. Тестирование по русскому языку детей-билингвов 6–10 лет / Г.С. Шатохина. — Текст : непосредственный // Проблемы преподавания русского языка : сборник статей Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка. — Осака, 2013. — № 4. — С. 117–124.
8. Шутова, Т.А. Лесенка успеха / Т.А. Шутова, Г.С. Хигаси-Шатохина, Ё. Татибана. — Токио, 2015. — Текст : непосредственный.

Narine Azaryan

Headmaster of «Russkaja-Retsch»

School for Supplementary Education,

Teacher of Russian Language and Literature

Munich, Germany

info@russkaja-retsche.de

RUSSIAN LANGUAGE TESTING FOR SCHOOLCHILDREN IN BAVARIA, GERMANY

Teaching of Russian in Bavaria has one distinguishing feature: Russian is mainly studied by children from bilingual families during their free time from basic studies, namely on Saturdays or Sundays. For them, Russian language testing has become both an important motivating factor in Russian language learning and an opportunity to obtain an independent expert assessment of their communication skills from St. Petersburg State University (SPbSU). For our graduates passing the Russian as a Foreign Language Test (TORFL) and obtaining state-certified certificate at the Language Testing Centre of SPbSU will be most independent final certification. While the Russian Language Testing for Schools, developed by the specialists of the Language Testing Centre of SPbSU plays a motivating role in Russian language learning among the junior and secondary classes of our school.

Keywords: Russian as a Foreign Language Test (TRKI), Russian language testing for children, independent certification.

ТЕСТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ РАБОТЫ ЦЕНТРА РУССКОГО ЯЗЫКА RUSMER

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование по русскому языку как иностранному, тестирование детей по РКИ, сертификат по русскому языку как иностранному для детей.

Мы проводим ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному) совместно с Центром языкового тестирования СПбГУ уже много лет. Тестированием школьников как отдельным направлением ТРКИ наш центр занимается три года.

Система тестирования школьников, предложенная коллегами из СПбГУ, достаточно полно отражает знания тестируемых и в то же время является простой и понятной детям. Иногда приходится немного помогать с объяснением задания. Тестирование проходит в официальной, но в то же время комфортной обстановке, ребята сидят за индивидуальными столами, в классе присутствуют тестор и ассистент.

Экзамену предшествует специальная подготовка в школе на дополнительных занятиях с преподавателем, куда приходят дети, же-



Фото 1. Преподаватели и студенты центра RUSMER с коллегами из СПбГУ

лающие сдать экзамен. Несмотря на определенную сложность подготовки, дополнительное время занятий, волнение непосредственно перед экзаменом, школьники регистрируются на экзамен, причем некоторые каждый год повышают свой уровень знания языка. Это говорит о высокой мотивации, о желании детей и их родителей видеть результаты обучения русскому языку и о возможных перспективах получить образование в вузах Турции или России.

Преимущественно школьники сдают уровень A1 и A2. B1 значительно реже. Возраст тестируемых — от 12 до 16 лет.

Анализ результатов тестирования говорит о том, что лучшие показатели по субтестам «Чтение» («Okuma») и «Письмо» («Yazma») (уровень A1, рис. 1) и «Аудирование» («Dinleme») и «Чтение» (уровень A2, рис. 2). Сложнее всего даётся субтест «Говорение» («Konuşma»).

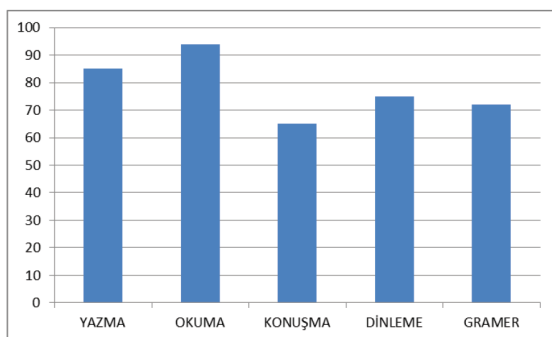


Рис. 1. A-1

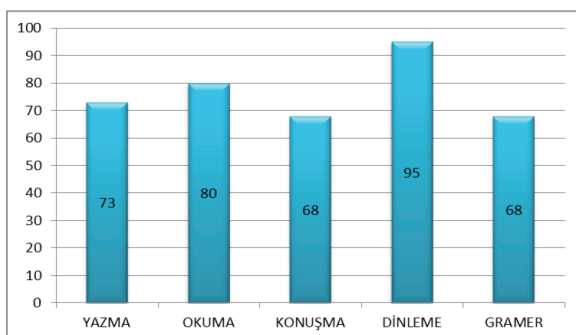


Рис. 2. A-2



Фото 2. На экзамене

Это говорит о том, что на уроках преподавателю не удастся уделить больше внимания устной речи, а кроме школы, детям вне языковой среды тренировать и совершенствовать язык подчас негде. Возможно, сказывается волнение.

Преподаватели центра RUSMER дают рекомендации и материалы для дополнительной работы с ребятами, помогают в организации различных мероприятий и разговорных клубов.

Полученные сертификаты вручаются в школах в торжественной обстановке в присутствии директора, преподавателей и родителей детей, что, конечно же, является дополнительным мотивирующим фактором.

И.Н. Горина

Педагог, специалист по работе с детьми-билингвами,
завуч по организационной работе
школа русского языка «Глагол»
Роттердам, Нидерланды

ОПЫТ ТЕСТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье кратко описывается опыт сотрудничества в сфере языкового тестирования школы русского языка «Глагол» в Роттердаме с Санкт-Петербургским государственным университетом. При организационно-техническом обеспечении «Глагола» были успешно проведены две экзаменационные сессии, в которых приняли участие как дети и подростки, изучающие русский язык, так и билингвы.

Ключевые слова: ТРКИ, сертификат, тестирование детей по русскому языку, мотивация.

Мы начали проводить тестирование по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников в 2018 г. Самое первое, что нас привлекло, — это готовность Центра языкового тестирования СПбГУ к обсуждению условий сотрудничества и высокая скорость их работы. Наше решение заниматься тестированием было достаточно спонтанным, и мы даже не рассчитывали на то, что экзамены удастся провести уже в текущем году. Тем не менее, Санкт-Петербургский государственный университет убедил нас, что всё возможно. Буквально за месяц была организована первая сессия, в которой приняли участие более 20 ребят разных возрастов. С учетом сжатых сроков подготовки эта цифра показалась нам очень внушительной. В этом году количество участников ожидаемо выросло еще больше. К нам приезжают не только из других городов, но даже из других стран! Самыми популярными уровнями в нашем центре в силу его специфики остаются А1 и А2, которые сдают ребятами в возрасте 6–10 лет, но мы успешно проводим тестирование абсолютно на все уровни.

Все участники отмечают очень доброжелательную атмосферу экзамена и позитивный настрой тестора. Это очень важный фактор как для малышей, так и для подростков. После общения с нашим экзаменатором дети выходят довольные, уверенные в себе и уже говорят о том, что хотят попробовать через год сдать экзамен на следующий уровень. В этом смысле тестирование для наших ребят стало действительно стимулирующим фактором и дополнительной мотивацией к продолжению обучения, чему мы, как их учителя, очень рады.

Еще один наш общий повод для радости — это сами сертификаты о прохождении экзамена. СПбГУ присылает результаты тестирования очень быстро, буквально в течение трех дней, а сами сертификаты оказываются у нас уже через две недели. Второй год мы делаем из их вручения маленький праздник. Ребята потом вешают эти сертификаты на стенку, хвастаются ими перед друзьями и очень ими гордятся. Это приносит большое удовольствие также и их родителям, которые видят наглядный результат труда своего ребенка и его успехи.

В этом году перед началом тестовой сессии экзаменатор СПбГУ также провела для нас очень интересный и познавательный семинар, посвященный методике преподавания русского языка за рубежом. Семинар собрал преподавателей более чем из 25 школ страны и получил прекрасные отзывы от его участников, которые уже с нетерпением ждут новых подобных мероприятий. На семинаре мы смогли задать интересующие нас вопросы и получить рекомендации, связанные с подготовкой к тестированию. По нашему опыту ребята без особых проблем справляются с говорением, чтением и аудированием, но письмо и грамматика обычно требуют дополнительной работы. Экзаменатор познакомила нас с пособиями и интернет-ресурсами, которые можно использовать в этих случаях. Перед тестированием мы обязательно разбираем на занятиях пробные экзаменационные варианты, которые нам также присылает СПбГУ.

Мы очень благодарны Центру языкового тестирования за такое плодотворное сотрудничество, которое надеемся развивать и дальше!

Литература

1. Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. — URL: <https://rm.coe.int/1680697fc9> (дата обращения: 20.02.2020). — Текст : электронный.
2. Бюхнер, Э.А. Проблемы двуязычных детей в межкультурном общении / Э.А. Бюхнер. — URL: http://www.russisch-fuer-kinder.de/de_start/blog/texte.php?auswahl=problem_bilingvov (дата обращения: 20.02.2020). — Текст : электронный.
3. Глазунова, О.И. Программа по русскому языку как иностранному / О.И. Глазунова [и др.]. — Москва : Русский язык. Курсы, 2017. — 216 с. — Текст : непосредственный.
4. Дубинина, Н.А. Тестирование по русскому языку как иностранному для школьников уровня C1 и подготовка к ТРКИ-III / Н.А. Дубинина. — Текст : непосредственный // От билингвизма к транслингвизму: про и контра = From Bilingualism to Translingualism: Pro and Contra : материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. — Москва, 2017. — С. 433–438.

5. Шатохина, Г.С. Тестирование по русскому языку детей-билингвов 6–10 лет / Г.С. Шатохина. — Текст : непосредственный // Проблемы преподавания русского языка : сборник статей Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка. — Осака, 2013. — № 4. — С. 117–124

И.В. Горькова

Директор русской школы «Азбука» при
Центре русского языка и культуры им. Ф. Достоевского
Таррагона, Испания
radugabcn@gmail.com

Н.В. Лоскутова

Директор русской школы при ассоциации «Радуга»
Барселона, Испания
radugabcn@gmail.com

КОМПЛЕКСНОЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ РУССКО-ИСПАНСКИХ БИ- И ПОЛИЛИНГВОВ

Результаты проведенного комплексно-диагностического тестирования русско-испанских билингвов позволяют сделать выводы о ситуации с уровнем русского языка у детей, у которых русский язык — один из родных, а также об их общем уровне развития в условиях многоязычия и поликультурной среды.

Ключевые слова: тестирование, билингвы, диагностика, межкультурная коммуникация.

С 2015 г. в рамках договоров с Елабужским институтом Казанского федерального университета (КФУ) Центр русского языка и культуры им. Ф. Достоевского (Таррагона) и ассоциация «Радуга» (Барселона) проводят комплексное диагностическое тестирование русско-испанских би- и полилингвов.

Впервые в Испании тестирование детей по данной инновационной технологии было проведено в рамках проекта «Школа раннего развития для испано-русских билингвов», реализованного «Центром русского языка и культуры им. Ф. Достоевского» при поддержке фонда «Русский мир», Федерации центров русского языка Испании и Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации в 2015–2016 гг.

По мнению руководителя проекта Ирины Горьковой (Центр русского языка и культуры им. Ф. Достоевского), тестирование прошло



очень успешно, вызвало много положительных эмоций как со стороны детей, так и со стороны родителей. Никакой специальной подготовки детей к тестированию не требовалось. Были протестированы 20 детей от 4 до 12 лет, участвовавших в проекте. В тестировании принимали участие специалисты, прошедшие аккредитацию, более десяти лет работающие с дву- и многоязычными детьми, их педагогами и родителями. Речь идет о тесторах из центров тестирования билингвов КФУ в Испании, а именно Елене Хаджи (Центр русского языка и культуры им. Ф. Достоевского, Таррагона) и Анаре Ибраевой (ассоциация «Радуга», Барселона).

В качестве ведущего тестора выступила автор инновационных модульных дидактических материалов (игротека «Дети мира», «Календарь-портфолио дошкольника», «Сказкотекста» и др.), коммуникативных тестов для билингвов от 3 до 14 лет, научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (РФ, Чехия, Хорватия, Германия, Казахстан, Испания), известный специалист в области билингвизма и межкультурной коммуникации к.пед.н. Е.Л. Кудрявцева.

Тестирование являлось диагностическим, комплексным, на уровень общего развития и сбалансированности коммуникативной компетенции на русском и испанском языках. Результаты тестирования детей младшей группы, участвовавшей в проекте, оказались намного выше результатов детей старшей группы, не проходивших обучение в рамках проекта. Было совершенно очевидно, что дети младшей группы (4–7 лет), работавшие по календарю-портфолио с двумя пе-

дагогами два раза в неделю, показали более высокий уровень владения русским языком (в большинстве случаев соответствующий уровню В1 или В2) по сравнению с детьми, не проходившими обучение в экспериментальных группах.

Кроме того, в процессе тестирования детей-билингвов с 4 до 7 лет по тестам КФУ были выявлены такие результаты системной работы по календарю-портфолио и игротке «Дети мира», как: творческий подход и свободная вариативность в решении предложенных заданий, позволяющая сделать предположение о дестандартизации мышления и более многогранном видении поставленной задачи.

Последующие тестирования русско-испанских билингвов и полилингвов состоялись на протяжении 2017–2018 гг. При подготовке к тестированию специалистами по билингвизму русской школы «Радуга» и ее руководителем Натальей Лоскутовой совместно с профессионалами русской школы «Азбука» при центре им. Ф. Достоевского и ее руководителем Ириной Горьковой была проведена работа по вопросам методического сопровождения и этнолингвокультурной адаптации тестов для билингвов (испано-русский страноведческий блок).

Результаты тестирования, проведенного в мае 2018 г. в Барселоне и Салоу (Таррагона), показали, что 57 % детей владеют русским языком на уровне В1 или В2, т. е. их уровень соответствует норме; 13 % детей показали более высокий уровень, т. е. уровень С1; 22 % детей показали уровень ниже нормы, т. е. уровень А2/А1 и 8 % детей не сдали тест и не получили официального сертификата. Таким образом, уровень русского языка и общего развития у 70 % протестированных русско-испанских би- и полилингвов, обучающихся в школах дополнительного образования Каталонии, соответствует возрастной норме или превышает ее.

Важно отметить, что многие дети показали достаточно высокий уровень владения устной речью (75–92 %), но при этом письмо, чтение и аудирование у них могло быть на сравнительно низком уровне, а у некоторых тестируемых результаты не превышали 40 % (при минимальном значении для сдачи теста 60 %), что отрицательно сказалось на общем результате.

При написании текста многие дети пишут как слышат, не соблюдая правил орфографии. Самые низкие оценки были получены именно по письму. Также у некоторых детей возникли проблемы с пониманием текста при чтении. Помимо вопросов на понимание текста, были вопросы на его логическое восприятие, культурные и языковые компетенции. Прочитать текст умеют практически все дети, обучающиеся в школах дополнительного образования, а вот понять текст и правильно ответить на вопросы, к сожалению, получается не у всех.

С восприятием текста на слух (аудирование) справилось большинство детей, хотя у некоторых все же были проблемы с незнакомой лексикой.

Результаты тестирования показали нам, на что в первую очередь необходимо обратить внимание родителей и педагогов, чтобы повысить уровень знаний у учеников, помочь им с расширением лексического запаса, с усвоением правил грамматики и т. д.

Для повышения уровня аудирования необходимо как можно чаще давать ребенку слушать небольшие тексты, рассказы и беседовать с ним об услышанном, задавая вопросы на понимание. То же самое касается и чтения текстов. Рекомендуется давать детям читать короткие рассказы для данного возраста, например Усачева, Яснова, Александрова и других, и потом задавать ребенку вопросы по прочитанному тексту, обсуждая с ним, что он понял. С детьми младшего возраста хорошо читать по очереди: сначала мама или учитель, потом ребенок, также можно читать по ролям.

На встречах с коллегами и руководителями образовательных проектов возник несомненный интерес к данным комплексным диагностическим, а не узколингвистическим тестам (для детей 3–14 лет), а также к полифункциональным играм и игровым технологиям, разработанным международными сетевыми лабораториями «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» под руководством Екатерины Кудрявцевой. Время кластерного мышления прошло, сменившись трансдисциплинарным и сетевым, требующими соответствующего подхода. И пока что подобных материалов в сфере обучения русскому языку явно недостаточно.

Интерес к результатам именно комплексного тестирования испано-русских би- и полилингвов в Каталонии и Испании вызван и современной ситуацией борьбы за сохранение и распространение малых языков (в т. ч. каталонского) в Европе и в мире. Демонстрируемые детьми, прошедшими комплексное диагностическое тестирование и являющимися относительно сбалансированными билингвами, экстралингвистические преимущества билингвизма (креативность, вариативность решений; способность к переключению точек зрения, открытость к коммуникации и т. д.) — прекрасное доказательство того, что важно качество инпута, соответствие языков погружения (иммерсионный подход) родным языкам и культуре реального окружения ребенка. И тогда, например, каталонский язык в Каталонии, баварский диалект в Германии, татарский язык в Татарстане и т. д. дадут больший прирост компетенций с раннего возраста, чем английский в тех же регионах. Данный вывод — ключ к успешности сохранения поликультурного и многоязычного мирового сообщества.

Е.Л. Кудрявцева, канд. пед. н. (PhD)

Международная сетевая лаборатория
с распределенным участием «Инновационные технологии
в сфере поликультурного образования»,
Международный методсовет
по многоязычию и межкультурной
коммуникации ОЦ ИКаРус
Гутов, Германия
info@bilingual-online.net

Л.Б. Бубекова, канд. фил. н., доцент

Д.А. Салимова, д. фил. н., проф.

Ю.Ю. Данилова, канд. фил. н., доцент

Международная сетевая лаборатория
с распределенным участием «Инновационные
технологии в сфере поликультурного образования»,
Елабужский институт ФГАОУ ВО КФУ
Елабуга, Россия
bular@yandex.ru
daniya.salimova@mail.ru
daniilovaespu@mail.ru

**А. Мартинкова, магистр философии, докторант
(отделение славистики)**

Международная сетевая лаборатория с распределенным участием
«Инновационные технологии в сфере поликультурного образования»
Университет имени Масарика
Брно, Чехия
anastasiatimofeeva@seznam.cz

Н.Л. Смирнова, канд. пед. н.,

доцентмагистр философии, докторант

Институт развития образования Свердловской области,
ФГБОУ ВО Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
smirnova1606@rambler.ru

С.С. Калинин

Аспирант кафедры лингвистики и переводоведения
ФГБОУ ВО Кемеровский государственный университет
Кемерово, Россия
rage_of_gods@inbox.ru

А. Уорд

Основатель и директор онлайн-школы «Место»
Голкост, Австралия
mestorussian@gmail.com

«КОМПЛЕКСНОЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ БИЛИНГВОВ 3–14 ЛЕТ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПОМОЩНИК РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ

В современной образовательной организации практически не представлены моноэтнические группы учащихся. Возможны три варианта: 1. В регулярной группе объединены моно- и би-(поли-)лингвы, имеющие общие задачи и цели с точки зрения усвоения учебной программы и приблизительно общий уровень предварительной подготовки. 2. В регулярной группе находятся разноуровневые моно- и би-(поли-)лингвы с общими (государственная школа) или различными (допобразование) целями. 3. Наряду с регулярными группами, в пропедевтических целях (подготовка по языку страны для посещения регулярных занятий) создаются вспомогательные (разноуровневые) учебные группы. Во всех трех случаях педагоги сталкиваются с многоязычием, будучи зачастую не готовы к определению (входное и итоговое тестирование, промежуточный мониторинг) характера воздействия билингвальной составляющей на уровень развития отдельного взятого учащегося и использованию поликультурной составляющей аудитории как основы для становления толерантности и роста уровня межкультурной коммуникативной компетенции группы в целом.

Для оптимизации взаимодействия педагогов с би-(поли-)лингвальными воспитанниками и их семьями необходимо внедрение в практику инновационных комплексных (не только лингвоориентированных) инструментов для оценки уровня этнолингвокультурной компетенции воспитанников в системе проверки общего развития детей/подростков для их целевого и индивидуального психолого-педагогического сопровождения. Инструментов, учитывающих этнолингвокультурную комбинацию каждого ребенка и его семьи и системно (преемственно) сопровождающих ученика с дошкольного возраста до возраста сдачи государственных экзаменов страны постоянного пребывания по другому (чем страновой) родному/неродному языку. Инструментов, опирающихся на правовые нормы (в т. ч. образовательные стандарты) и реалии страны постоянного пребывания ребенка и страны носителей его другого родного/неродного языка.

Мы предлагаем свой вариант тестового инструмента для реализации системной (преемственной) работы с детьми — би-/полилингвами, способствующий созданию индивидуальных образовательных маршрутов для развития у них относительно сбалансированного естественного билингвизма (вкл. отработку переключения этнолингвокультурных кодов на вербальном и невербальном уровне).

Ключевые слова: билингв, этнолингвокультура, измерительные инструменты и технологии, тест, дорожная карта билингва, треугольник взаимной интеграционной сохранности.

Паспорт теста. Название: «Комплексное диагностическое тестирование билингвов 3–14 лет».

Разработчики: международные сетевые лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Казанского федерального университета и Международный методсовет по многоязычию и межкультурной коммуникации при ОЦ ИКаРус (ФРГ, Чехия).

Тесторы: авторы тестов из РФ, ФРГ, Чехии; обученные авторами педагоги-практики с высшим филологическим и/или психологическим образованием и опытом работы с билингвами вне РФ не менее 10 лет. Центры проведения тестирования (2 тестора минимум) есть в РФ (Елабуга, Екатеринбург), ФРГ (Райнфельден, Гюстров, Дюссельдорф, Ганновер), Испании (Барселона, Таррагона), Чехии (Прага, Градец-Кралове, Брно), Австрии (Клагенфурт), Австралии и др.

Адресаты: дети и подростки 3–14 лет с миграцией в истории семьи, русско-национальные и национально-русские би- и полилингвы за рубежом и в РФ.

Состав (4 субтеста): говорение (с и без визуальной составляющей; для ОВЗ — с объектом, например игрушкой); чтение и аудирование (с визуальной составляющей для детей до 7 лет), письмо (или его замена для непишущих). Тесты с коммуникативной направленностью, с этнолингвокультурной доминантой.

Ориентация нашего теста — на возраст тестируемого, с учетом его другого родного языка и культуры страны ПМЖ. Уровни владения (A1–C2) определяются на основе прохождения возрастного теста, а не до тестирования. Причина: уровни A1–C2 могут быть достигнуты разными детьми в разном возрасте (и рассматриваются как возрастные: А-уровни — ниже уровня носителя языка данного возраста, В-уровни — соответствует уровню носителя языка данного возраста; С-уровни — выше уровня носителя языка данного возраста); поэтому тест изначально — возрастной (грамматика, лексика, ситуации и темы возраста). Градация по уровням происходит по результатам тестирования (на основании подсчета % выполненных задач; пороговый минимум 60 %).

Цель — определение уровня общего развития, лакун (точек роста) и точек экспертизы (в т. ч. потенциала одаренности) тестируемого с учетом специфики становления и проявления его речевого развития. Это помогает консультированию педагогов и родителей по направлениям поддержки и развития ребенка на будущее.

Задачи: определить не только уровень речевого развития тестируемого на русском языке, но и проверить компенсаторность с другим его языком; определить осознанность применения и сбаланси-

рованность поведенческих характеристик в коммуникации на языке в рамках соответствующей этнолингвокультуры; выявить задачи, требующие коррекции образовательного маршрута данного ребенка/подростка; предложить варианты такой коррекции (при необходимости с психологом или логопедом); дать педагогу и родителям индивидуальные рекомендации по развитию ребенка с учетом его личностных особенностей, интересов и потребностей.

Что получают в результате: при успешном прохождении тестирования — сертификат, который можно вложить в свой языковой портфель, как подтверждения компетенции портфеля; Он учитывает стандарты для подобных документов, принятые в стране ПМЖ тестируемого: есть варианты для ФРГ, Австрии, Испании, Греции, Чехии и др.; может приниматься школами как рекомендательный документ (об использовании портфеля можно подробно прочитать на сайте Совета Европы: www.coc.int/en/web/portfolio); при несдаче одного или двух субтестов — справку о сдаче с указанием результатов и возможностью пересдачи без повторной оплаты в течение 1 года. Кроме того, до и после тестирования проводится индивидуальное консультирование с родителями тестируемого с выдачей письменных рекомендаций по дальнейшему обучению тестируемого, особенностям его развития (при необходимости с привлечением логопеда и психолога — соавторов тестов); даются дополнительные материалы, расписывается индивидуальный образовательный маршрут именно этого ребенка.

Онлайн-регистрация на индивидуальное тестирование (возможна с 2018 г.): <http://bilingualkidstest.tilda.ws/>

Опыт внедрения: 2006–2012 гг. — период создания и апробации, с 2013 г. — регулярное тестирование в ФРГ, Чехии, Испании, РФ, Австрии, Австралии, США и др. Более 1500 протестированных.

Оплата — 30 евро с тестируемого вне зависимости от возраста и уровня владения — расходуется на подготовку и проведение тестовой сессии (распечатки, оплата площадки, оплата информационной поддержки). Существуют открытые (опубликованные, пробно-ознакомительные) и закрытые (собственно предназначенные для тестирования) варианты тестов [Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет..., 2015].

Введение. Актуальность темы связана с феноменом XXI века — многоязычием (базирующимся на билингвизме), которое в условиях глобализации неразрывно от стремления каждого этноса к самоидентификации и самопрезентации. Так, разные поколения мигрантов стремятся сегодня к возрождению своей этнолингвокультурной самобытности и изучению своих исторических корней. Уровень сбалансированности дву-/многоязычия определяет «качество» самопрезентации и глубину **самоидентификации би- и полилингвов**

на каждом языке и относительно каждой этнолингвокультуры, носителями которых они являются. При этом язык является лишь своеобразным «термометром», демонстрирующим состояние (уровень сформированности) коммуникативной компетенции носителя в ситуации общения. Термин «билингв» в этом плане несколько узковат; термин «бинациональная (язык как неродной) или интернациональная (родные языки) личность», отражающий не только наличие би- или интернациональной картины мира, но и тип взаимовлияния двух этнолингвокультур, вплоть до их синтеза, но на новом уровне восприятия и сознания, вполне приемлем и даже рекомендован для характеристики нынешнего поколения билингвов [Ibrahim Raphiq, Schwartz Mila, Kahn-Horwitz Janina, Leikin Mark, 2013, 64-88; Schwartz Mila, Kozminsky Ely, Leikin Mark, 2009, 14–17] (см. рис. 1).

Если принять во внимание, что **коммуникативная компетенция** включает 5 ключевых составляющих (содержательно-формирующих, стабилизационных: Я-компетенцию и этнокомпетенцию; содержательно-интеграционных: социо- (в т. ч. профессиональный социум) и межкультурную компетенцию; инструментальных: лингвокомпетенцию и медиакомпетенцию), то можно предположить, что выбор языка общения происходит, основываясь на возможности/невозможности и качестве/уровне реализации каждой из данных компетенций на каждом из имеющихся в распоряжении би- и полилингва языков (см. рис. 1, 2).

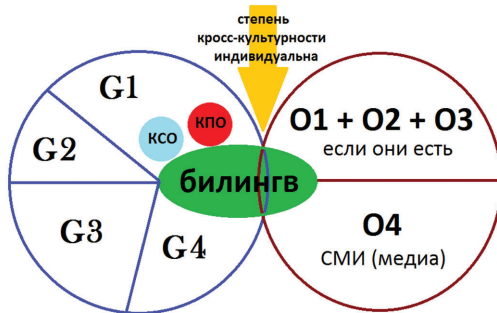


Рис. 1. Среды реализации коммуникативной компетенции (Я-, социо-, этно-, межкультурная компетенции в лингво- и медиа-форматах) (формула билингвизма) — учет при развитии и тестировании. КПО: капсула «привнесенного общества». КСО: капсула «субъективного общества»

Прим к рис. 1. Здесь представлены среды реализации коммуникативной компетенции естественным билингвом, в связи с чем использованы обозначения на латинице (G — die Gesellschaft, нем. «общество») для среды страны проживания и на кириллице (О — как общество) для среды страны исхода старшего поколения (вкл. или искл.

ребенка-билингва). Так как КСО и КПО формируются в семейной среде и на языке семьи, они также обозначены кириллицей.

Условные обозначения: G1, Общество 1 (O1) — ближайший социум (для дошкольников — семья; для средних и старших школьников — одноклассники); первичный (непосредственный); G2, Общество 2 (O2) — удаленный социум (для дошкольников — ДОУ, 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 ДОУ — к школе/ 6–7 лет, от начального — к среднему образованию/ 10–12 лет) G1 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 ПМЖ 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 «субъективного 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.

«Переключение кодов» в процессе коммуникации би- и полилингвов определяется преимущественно экстралингвистическими показателями (биографическая история семьи и ребенка, ситуация коммуникации, желание и реализация самопрезентации), лингвистика же лишь отражает более-менее не искаженно внутреннее Я вовне (см. рис. 3).

Наша задача — выяснить, какие именно параметры индивидуального развития, ситуации коммуникации, биографии семьи и т. д. являются основополагающими при выборе языка общения (причем под «языком» мы понимаем здесь и далее как вербальные, так и **невербальные, поведенческие характеристики**) [Кудрявцева Е., Корин И., 2012, 66–78].

До настоящего времени исследователи обращали внимание на следующие аспекты, способствующие или препятствующие становле-



Рис. 2. Ключевые составляющие коммуникативной компетенции¹

¹ Схема разработана на основании собственных исследований: Кудрявцева Е.Л. (Само)диагностика уровней владения языком на основании коммуникативной компетенции: приглашение к размышлению// Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия) / Отв. ред. Е.А. Журавлева. — Астана : Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2014. — 280 с. — С. 159–164; Кудрявцева Е.Л., Корин И.В. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции// РЯЗР № 3-2013. — С. 14–25; Koudrjajtseva E. Interkulturelle Kompetenz im Unterricht vermitteln und erwerben als Mobilitätsvorbereitende Maßnahme// Mügge, Regina [Hrsg.] Gekonnt, verkannt, anerkannt? Sprachen im Bologna-Prozess. Dokumentation der 27. Arbeitstagung 2012. — Bochum: AKS-Verl., 2013. — 437 S. (Ill., graph. Darst.; Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute; 13). Kudrjajtseva E, Zhizhko E. Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education// Cross-Border Tertiary education, Mexico, 2011, Vol. 11(55). — pp. 50–57, 113–120. Подтверждается результатами исследований:

Michael Byram (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. — Multilingual Matters, 124 p.

Andre Moritz (2017) Kommunikative Kompetenz. Soft skills würfel. — URL: <https://www.soft-skills.com/wp-content/uploads/kommunikative-kompetenz-soft-skills-wuerfel-1-580x629.jpg?ezimgfmt=rs:365x395/rscl1/ng:webp/ngcb1>

Landesinstitut für Schulentwicklung BW. Bildungsplan 2016: Spanisch Klassenstufe 8. Inhaltsbezogene Kompetenzen: Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. — URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/spanisch/gym/bp2016/fb4/5_inh-komp/1_inter/

Christopher Mischke (2009) Kompetenzorientierter Unterricht in den modernen Fremdsprachen. — URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/franzoesisch/gym/bp2004/fb1_3/plan/kompetenzen/sprache.html

Также содержательно не противоречит основам CEFR в редакции 2014 г. — URL: <https://www.slideshare.net/EkaterinaKoudrjajtse/cefr-71011035>

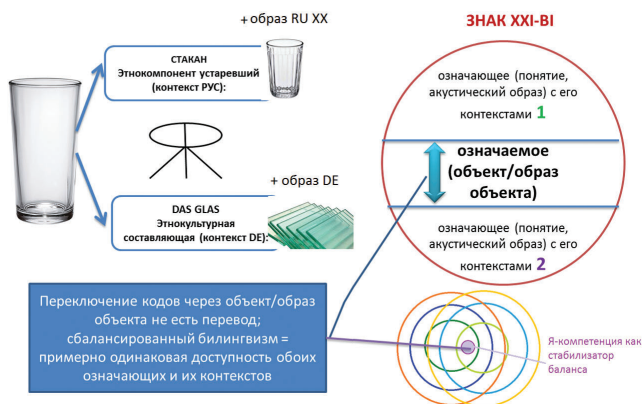


Рис. 3. Билингв — личность в двух культурах. ЗНАК: означающее — объект или образ объекта (объективизация реальности, практичность); к 1 объекту в разных культурах — разные понятия и разные акустические образы

нию и развитию сбалансированного би- и полилингвизма и определяющие тем самым свободу выбора языка коммуникации, языковые предпочтения естественных би- и полилингвов: возраст билингва на момент формирования данных; смешанная или монокультура семьи, язык общения в семье, посещение ребенка занятий на языке семьи; язык страны проживания; наличие у ребенка взрослого или детского круга общения на этом языке; ситуация общения (комфортность, типичность и др.) Причем нерусскоязычные ученые обращают внимание на чисто лингвистические факторы, тогда как их русскоязычные коллеги вне зависимости от страны своего ПМЖ учитывают также в разной (хотя чаще и незначительной) степени социоэтнокультурные и психолого-педагогические компоненты. Общими являются подчеркнутые всеми: языки общения в семье; интенсивность общения на каждом из языков ребенка в семье, стремление быть понятым, ситуация общения [Salimova D.A., Koudrjajtseva E.L., 2017].

Новый подход к вопросу переключения естественными би- и полилингвами этнолингвокультурных (а не только лингвистических) кодов, предлагаемый нами, базируется на комплексном **социолингво-этнопсихокультурологическом анализе личности билингва 3–14 лет** (возрастные показатели, **онтогенез как точка отсчета**). В нашем исследовательском поле оказались с самого начала около 200 детей и подростков, с которыми (с согласия родителей) была проведе-

на многоплановая работа по выявлению уровня их коммуникативной компетенции (межкультурная Я-, социо-, медиа- и лингвосоставляющие) с доминантой на их этнокультурных и языковых предпочтениях.

Проводившиеся нами исследования основывались на анализе уже существующих способов оценивания состояния лингвокультурного развития билингвов: растровый, анализ профиля, тесты, листы наблюдения и опросные листы для родителей и педагогов [Выборка измерительных инструментов для оценивания уровней лингвокультурного развития дошкольников приведена в: Мазунова Л.К., Кудрявцева Е.Л., Данилова Ю.Ю., Мартинкова А.А., 2016, 38–42].

Из всех перечисленных выше способов в мире наиболее интенсивно родителями и педагогами используются сегодня наблюдение и опросные листы, так как часто нет возможности провести формализованное тестирование. Наблюдения индивидуального процесса физического, психического и речевого развития ребенка документируются, но часто на документальном закреплении работа заканчивается, и даже системный анализ записей с учетом специфики развития ментальной би- и полилингвальной личности не проводится. Учитывая, что развитие детей (особенно билингвов) и процедуры его измерения определяются как внешними (время пребывания в эмиграции, статус родителей, ситуация общения и др. (см. рис. 2), так и внутренними факторами (физиологическим, психологическим, психосоматическим и др.), эти способы следует использовать более осознанно (см. рис. 4, 5).



Рис. 4. Факторы, определяющие развитие и проявление сбалансированного билингвизма



Рис. 5. Пазловый (модульный) портрет би- и полилингва с зонами ресурсного потенциала (нижняя по горизонтали) и потенциала вариативного развития/переключения кодов (последняя по вертикали)

Краткий обзор позволяет выделить основные проблемы, не решенные в существующих способах диагностирования и мониторинга лингвокультурного развития билингвов 3—14 лет:

- 1) декларация учета возрастных особенностей детей без ее последовательной реализации;
- 2) отсутствие лингвокультурного анамнеза другого языка;
- 3) игнорирование принципа компенсаторности, срабатывающего у естественных би-/полилингвов;
- 4) отсутствие учета этнокомпонента;
- 5) тестирование формально-языкового аппарата языка в отрыве от ситуаций пользования им;
- 6) неучет уровней детского Европейского языкового портфеля;
- 7) привязка возраста тестируемого к уровню владения языком (до 12 лет — уровни А, после 12 лет — В и т. д.).

Технология. В результате проведенных исследований описанных выше прототипов нами разработана система «**Road Map Bilingual**» (**RoMBi©**), или «**Дорожная карта билингва**» (ДКБ). Это диагностическо-развивающая система, состоящая из трех частей:

- 1) опросника для родителей и педагогов, совмещаемых автоматически в единую электронную ДКБ/RoMBi©;

2) тестов, диагностирующих наличие естественного двуязычия и уровня его сбалансированности, включающих листы анализа сложностей билингвов с определенными этнолингвистическими комбинациями (русско-немецкий, русско-казахский и пр.);

3) интерактивного **«Календаря-портфолио дошкольника-билингва»** и **«Компетентностного поля личности»** для всех ступеней школы, вуза и поствузовского (само)образования.

Кратко остановимся на первых двух компонентах этой системы. В ДКБ/ RoMBi© учитывается специфика возрастного и психического развития естественного билингва, а также роль в нем этнокультурного и биографического (биография семьи и ребенка) компонента. Опросные листы совмещают в себе информацию листов наблюдения за ребенком и информацию о деятельности самодиагностики семьи и педагога ДОО/начальной школы. ДКБ/RoMBi© успешно прошла апробацию в 2011–2014 гг. в ФРГ, Италии, Казахстане, РФ и др. странах (более 300 протестированных) и существует как электронный дневник на 12 основных языках мира.

Наибольший же интерес в связи с данной статьей для нас представляет второй компонент системы — **тесты на сформированность коммуникативной компетенции**, позволяющие объективировать и сравнивать наблюдения и выводы родителей и педагогов, зафиксированные или не зафиксированные в ДКБ/«RoMBi©», с результатами тестирования самого билингва. Тестирование детей и подростков проводится в первую очередь **с учетом возрастных групп (онтогенез возраста, проблемы и темы возраста) и конкретной этнолингвокультурной комбинации** (компенсаторность как один из ключевых показателей би- и полилингвизма). Тесты включают также лист анализа сложностей билингвов с определенными этнолингвистическими комбинациями (русско-немецкий, русско-казахский, и пр.) для помощи педагогам в классификации ошибок тестируемых как типичных для данного возраста или данной языковой комбинации. Компетентностно и личностно ориентированный анализ ответов целевой аудитории проводится дифференцированно в зависимости от возраста, места проживания, региона страны исхода и др. параметров респондентов (при необходимости с привлечением психолога, логопеда). По его результатам выдается сертификат международного образца с учетом требований к подобным документам в стране проживания тестируемого (сдавшим все 4 субтеста в составе теста), письменное резюме от тестора для родителей и/или школы на русском, немецком или английском языке и устная индивидуальная консультация для родителей тестируемого по дальнейшему обучению и развитию их ребенка.

Для тестирования нами используются материалы, точно соответствующие «паспортному» возрасту тестируемых и разработанные с участием педагога-психолога (для дошкольников и учеников начальной школы также с привлечением логопеда-консультанта), что позволяет выявить:

- относительное соответствие общего развития учащихся — мигрантов и с миграцией в истории семьи уровню общего развития их ровесников, родившихся и постоянно проживающих в РФ;
- уровень развития языка и речи опрошенных (в т. ч. объем лексического запаса и опыт использования его в реальной коммуникации);
- качество этнолингвокультурного инпута на русском и другом языке, получаемого учащимися в семье и в образовательной организации;
- влияние отдельных компонентов анамнеза билингвизма на становление би-, моно- или полуязычия учащихся (роль семьи, роль школы, роль окружающего сообщества РФ) и необходимость специализированной подготовки педагогов, работников социальной сферы, психологов и целенаправленной работы с родителями воспитанников с учетом этнолингвокультурной составляющей каждого из названных сообществ.

В данные тесты включен ряд вопросов, опосредованно и непосредственно затрагивающих тему выбора языка коммуникации; кроме того, весь тест основан на необходимости выбора языка и окаямляющей его этнокультуры (т. е. учитывались не только непосредственные ответы детей, но и данные по их реальному **коммуникативному поведению** в процессе тестирования). Часть вопросов комплексного диагностического тестирования направлена на выяснение объема словарного запаса тестируемого по ключевым темам возраста. При этом тестируемому дается право переключения кодов (перехода на другой язык, если словарного запаса на русском языке недостаточно). С этой целью на устной части тестирования присутствует ассистент тестора — носитель другого, нерусского языка тестируемого как родного; а тесты существуют как на русском языке с учетом этнолингвокультуры России (как страны носителей русского языка как родного и государственного), так и на другом языке тестируемого или с учетом этнолингвокультуры страны его исхода. Это позволяет определить уровень развития речи и общего развития детей и подростков, учитывая обязательное для них **явление компенсаторности** и позволяя им выбирать язык (этнолингвокультуру) акции и реакции.

Выбор языка также обусловлен стремлением говорящего быть понятым всеми окружающими или только непосредственным собеседником (собеседниками), принадлежащими к его социальной, этнической и т. д. группе. В этом случае нередко в функции жаргона используется **пиджинообразная форма языка** (смешение элементов из нескольких языков). Правда, по нашим наблюдениям, к таким формам общения чаще прибегают дети из семей с низким социальным статусом (низкий уровень образования в истории семьи, родители и окружение не владеют ни одним из языков коммуникации в достаточной степени/ выше уровня B1).

Выполнять или не выполнять задания, решают сами учащиеся (добровольность тестирования как важный параметр для оценивания уровня сложности тестовых заданий для конкретных учащихся с возможным выходом на последующее глубокое интервью о причинах сложности — иногда лежащих в области психологии и социологии).

В 2018 г. исполнилось 10 лет, как тесты проводятся в Германии. В последние годы разработаны варианты для испано-русских, польско-русских, чешско-русских, итальяно-русских, казахско-русских билингов. На основании результатов тестов создана «Дорожная карта билингва» для 21 этнолингвокультурной комбинации. Открыты центры тестирования в 14 странах мира. Тестируют обученные педагоги на местах (ибо тест — раскрытие потенциала ребенка; а кто знает его лучше педагога, живущего в той же этнолингвокультурной среде).

Дальнейшие цели и задачи «RoMBi©»:

- привлечение семьи к активному участию в образовательном процессе путем информирования родителей о роли семьи в становлении и развитии дву- и многоязычия (при заполнении — самоанализ; совместно с педагогом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение ребенка, анализ материала);

- привлечение внимания педагогов, социальных работников, оказывающих услуги психолого-педагогического сопровождения детей и семей, а также родителей к особенностям развития ребенка и важности взаимодействия семьи, социума и образовательного учреждения для их поддержки или коррекции;

- отслеживание динамики становления и развития би-/полилингвизма в связи с динамикой общего возрастного развития ребенка и особенностями этнолингвокультурного окружения;

- отслеживание причин и механизмов дебилингвализации ребенка или, наоборот, становления сбалансированного би-/полилингвизма;

- определение типа владения (русский язык как родной, неродной, иностранный или др.) в связи с самореализацией и самопрезентацией;

	РКР	Я владею русским языком.	МЛ1	непроизвольность, бессознательное освоение	Русский язык как единственная реальность	единственн ость РЯ	Я
	РКД Р	Я могу (умею) говорить на двух языках.	МЛ ²	непроизвольность, бессознательное освоение (один центр мозга отвечает за 2 языка)	Оба языка как неосознанная насущная потребность	единство в двойствен ности («двуликий Янус»)	образование новой формы на пересечении 2х существующих языков
	РКН	Я обязан знать русский язык.	МЛ2	произвольно-непроизвольное, бессознательно-осознанное усвоение (зависит от языка окружений, ближайшего и отдаленного)	Русский язык как осознанная потребность	двойствен ность	Я Я (при родственности культур) или Я R (при отдаленности культур); статусный язык – в сильной позиции
	РКИ	Мне нужно или я хочу учить русский язык.	МЛ1 (+1 на уровне С1-С2)	произвольное, осознанное изучение	Русский язык как осознанная необходимость	дополнител ьность	Я Я (культуры даже близкородствен ные находятся под влиянием языка общества, нерусского)

Рис. 6. Монолингвизм и 3 типа билингвизма у второго и последующих поколений мигрантов на примере национально-русского и русско-национального билингвизма

Прим. к рисунку 6: Расшифровка аббревиатур: РКР – русский как (единственный) родной (в англ. соответствие – L1), РКДР – русский как другой родной (один из родных, херитажный; в англ. соответствие – 2L1; термин «второй родной» для нас неприемлем, так как не отражает ментальной и языковой реальности естественного билингва); РКН – русский как (осознанно) неродной (в англ. соответствия нет); РКИ – русский как иностранный (в англ. соответствие – L2). МЛ – ментальная личность (связано с формированием национального характера и национальной картины мира, самореализацией в них в связи с данной этнолингвокультурой).

² katerina L'vovna Koudrjajtseva, Daniya Abuzarobna Salimova & Ludmila Anatolievna Snigireva. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency.// Asian Social Science; Vol. 11, No. 14; 2015. – pp. 124–132 ISSN 1911-2017 E-ISSN 1911-2025. Published by Canadian Center of Science and Education Received: December 20, 2014 Accepted: March 27, 2015 Online Published: May 22, 2015 doi:10.5539/ass.v11n14p124 URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n14p124>; Кудрявцева Е.Л. Русский язык как продукт экспорта: РКИ, РКН и РКДР в России// Материалы Научно-педагогического собрания преподавателей русского языка государств-участников СНГ и стран Балтии «Русский язык—общечеловеческий код культурного содружества и исторической взаимосвязи» (4–5 октября 2013 г.)/ Отв. редактор С. В. Лапшин. – Ульяновск: УлГПУ, 2013. – 192 с. – С. 45–54. – ruskod73.ru/sites/sobranie/files/sbornik_state.pdf

тацией тестируемого, причин реализации именно данного варианта и проистекающих отсюда шагов по развитию всех составляющих билингвизма у данного ребенка/подростка (см. рис. 6);

- наблюдение за взаимовлиянием языков и культур в окружении ребенка (в семье, образовательном учреждении) и их воздействием на этнолингвокультурное самоопределение ребенка.

Целевые группы для использования «RoMBi©» в практической профессиональной деятельности:

- сотрудники образовательных учреждений всех типов с поликультурным составом учащихся/воспитанников (в т. ч. направленные на развитие искусственного двуязычия);

- логопедические и психологические специализированные медицинские учреждения;

- специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение семей мигрантов;

- родители детей-би-/полилингвов;

- исследователи, занимающиеся изучением аспектов становления и развития двуязычия.

И актуальным подарком для сотрудников международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» и онлайн-школы «Место» (Австралия) стала возможность проведения тестов «Комплексного диагностического тестирования билингвов» в режиме онлайн (по скайпу и zoom). Что это дает тестируемым:

- снятие значительной доли стресса, возникающего из-за смены привычного пространства дома или школы на незнакомое помещение центра тестирования;

- экономия времени и финансов для всех участников процесса (нет необходимости оплаты дороги, проживания, аренды помещения для тестирования и пр.;

- использование привычных и мотивирующих детей и подростков ИТ-технологий (с учетом возраста тестируемого);

- индивидуальный контакт с тестором 1:1 каждого ребенка (нет отвлекающих факторов);

- автоматическая запись всего теста для дальнейшей самопроверки тестора и помощи при консультировании педагогов и родителей;

- прозрачность всего процесса тестирования;

- возможность проведения тестирования в удобное время (мобильность всех участников), небольшие сроки предварительной записи и т. д.

Интерес к результатам именно комплексного, а не лингвистического тестирования би- и полилингвов в мире и в РФ вызван и со-

временной борьбой за сохранение и распространение малых языков, и политической ситуацией, и **образовательными концепциями с учетом миграции** (признание документов) и **компетентностного подхода**. Демонстрируемые детьми, прошедшими комплексное диагностическое тестирование и являющимися относительно сбалансированными билингвами, экстралингвистические преимущества билингвизма (креативность, вариативность решений; способность к переключению точек зрения, открытость коммуникации и т. д.) — прекрасное доказательство того, что важно качество инпута, соответствие языков погружения (**иммерсионный подход**) родным языкам и культуре реального окружения ребенка. Данный вывод — ключ к успешности сохранения поликультурного и многоязычного мирового сообщества.

Иные размышления авторов комплексных диагностических тестов, приведшие к их сегодняшнему формату:

1) Диагностическое тестирование би- и полилингвальных детей не может не учитывать родные языки и культуры тестируемых. Каждый из двух тесторов, имеющих специальную подготовку (базирующуюся на их основном, педагогическом или филологическом, образовании), должен владеть одним из языков ребенка как родным. И именно на этом, родном языке реализовывать с ним процесс коммуникации в процессе тестирования (принцип 1 человек: 1 язык соблюдается и здесь).

Учитывать ли нерусскоязычные ответы детей и как это делать — отдельный вопрос. У нас с коллегами есть как опыт учета (например, если для поступления ребенка в школу требовалось подтвердить уровень сбалансированности двуязычия), так и неучета (если родителей волновал лишь уровень владения русским языком).

2) Диагностика ребенка и подростка до 14 лет может быть только комплектной (чисто лингвистические тесты не являются таковыми, так как, представляя результат, не дают информации о его причинах и последующих вариантах реализации образовательного маршрута). Соответственно, авторами диагностических тестов могут и должны быть психологи, логопеды, методисты, лингвисты — как единая команда, имеющая опыт преподавания и консультирования детей-билингвов, знающая их специфику и на этом знании выстраивающая содержание и процесс тестирования.

3) Диагностика не может быть просто ради диагностики или удовлетворения эго родителей для получения сертификатов и пр.). Она — ради ребенка, его успешного развития в той среде, в которой он живет и будет жить после теста. Значит, содержание теста должно отражать страновые требования к ребенку (возрастной уровень раз-

вития) и подтверждать их реализацию или необходимость коррекции у тестируемого (помогая поступить ему в школу, перевестись из начальной школы в гимназию...). Тест — это работа в первую очередь тестируемого (хотя и максимально оформленная нами в формате игры). Значит, его продукт должен удовлетворять потребности ребенка, мотивировать и поддерживать его.

4) Диагностические тесты для билингвов не могут базироваться на уровнях ТРКИ или иных чисто языковых тестов, направленных на измерение лингвокомпетенции. Почему? Тестируя (диагностируя, т. к. тесты диагностические) детей 3–14 лет, мы должны иметь тесты, отвечающие уровню развития ребенка — носителя языка (каждого из языков как родных) именно в данном возрасте (слишком велики скачки между уровнем развития детей 3 и 4 лет или 11 и 12 лет; чем больше амплитуда вариативности, тем больше возможность ошибки, нанесения вреда ребенку). Следовательно, мы идем не от абстракции (относительной, о чем говорится даже в CEFR, на котором базируются все языковые тесты в ЕС, в т. ч. тест ТРКИ) уровня, а от конкретики возраста. **От возраста к уровню, а не наоборот.** Уровни B1–B2 — для нас это соответствие уровню возраста, A1–A2 — ниже уровня возраста, C1–C2 — выше уровня возраста.

5) Итоги (подсчет результатов диагностических тестов) должны базироваться на чистой математике, чтобы результаты ребенка, а не мнение педагога-тестора превалировали при выставлении оценки (кстати, тоже в параметрах государства проживания ребенка).

6) Диагностические тесты не могут быть продолжительнее времени, которое способен концентрироваться ребенок данного возраста. Они должны давать возможность частой смены видов деятельности и типов заданий внутри одного вида деятельности с периодичностью, оптимальной для данного возраста. Мы отказались от субтеста «Лексика. Грамматика» как от излишнего (тесты созданы так, что лексика и грамматика возраста включены во всех субтесты и исчисляемы из них). Кроме того, мы использовали т. н. «задания-ловушки» — на ускоренное выявление проблемных зон в лексике, грамматике, синтаксисе детей данного возраста с данной этнолингвокультурной комбинацией.

7) Конечный результат тестирования: понять, насколько сформирована коммуникативная компетенция во всех ее составляющих на каждом из языков ребенка. Если не сформировано что-то, то необходимо выяснить, распространяется ли этот дефицит на один из языков или на оба (недоработка ли это педагога и родителей или отставание ребенка в развитии). Языки при этом рассматриваются и как инструмент для передачи содержания, усвоенного и присвоенного ребенком

в связи с каждой из культур, и как «термометр»: насколько комфортно ребенку в данной культуре с данным сообществом. Психолог во время тестирования и по результатам беседы по его следам не раз выявляла проблемы в семье, в ДОО, в школе и связанный с ними отказ ребенка от общения на одном из языков и консультировала родителей и педагогов по путям преодоления данных проблем.

Практическое применение результатов тестирования. Наши данные предлагаются не только для обозначенных выше практических целей, но и для координации научных исследований в области культурного, лингвистического и исторического взаимодействия народов России и др. стран мира, а также разработки совместных научно-исследовательских программ по **изучению этнолингвокультурных феноменов**, например «российских немцев» [Salimova D.A., Koudrjajtseva E.L. (2017); Мартинкова А.А., Данилова Ю.Ю., Салимова Д.А., Кудрявцева Е.Л., 2015, 325-329] и иного национально-русского дву- и многоязычия. Для практикующих педагогов нами разработаны рекомендации [Koudrjajtseva E., Volkova T., 2014] и целый пакет инновационных материалов [Кудрявцева Е.Л., Чибисова М.Ю., Мартинкова А.А., Кулькова Р.А., 2018: упомянутые выше комплексные тесты, портфолио, игровые технологии и дидактические материалы к ним и т. д., позволяющие отрабатывать, например, **механизм переклечения вербальных и невербальных кодов**, повышать **уровень межкультурной коммуникативной компетенции** и т. д.; всё это — **с учетом лингвокультурной доминанты**. В частности, нами выявлена важность таких моментов в работе, как 1) привлечение родителей и центров допобразования на языке страны исхода к активному участию в преемственном образовательном процессе и в развитии дву(многоязычия («треугольник взаимной интеграционной сохранности»);

2) необходимость отслеживания вектора становления и развития би-/полилингвизма и измерения компетенций в каждой из этнолингвокультур не в связи с уровнями ТРКИ, а в связи с динамикой общего возрастного развития ребенка и с учетом особенностей его этнолингвокультурного и социокультурного окружения;

3) процесс образования длиною в жизнь вместо обучения — на русском языке в стране проживания ребенка, учитывающий специфику странового контекста;

4) последовательное внимание (родительское, методическое, исследовательское) к языку предков, исторических корней детей-билингвов способствует возрождению в них генной памяти, толерантности, развитию востребованной в XXI-м веке личности «человека мира».

Выводы, которые позволяют сделать полученные данные, касаются различных аспектов проблемы обучения билингвов в современной общеобразовательной школе и центрах допобразования, Это и готовность детей и подростков с миграционной историей к обучению на неродном/другом родном языке; уровни социализации и добровольной интеграции в принимающее сообщество у относительно сбалансированных билингвов и у полулингвов; **уровень сбалансированности билингвизма** и проистекающий отсюда **экстралингвистический потенциал билингвальной личности** (более подробно см. об этом [Черниговская Т.В., Балонов Л.Я., Деглин В.Л., 1983, 62–83; Russell Harriet, 2018], о проблеме взаимосвязи языка, мозга и мышления см. также [Deason 1997], [Черниговская Т.В., 2013, 65–75, 251–261]; Важна и готовность учителей к осуществлению педагогической деятельности в группах, объединяющих носителей языка как родного и детей, для которых русский язык является неродным; готовность учителей, психологов, работников социальной сферы к активному превентивному (на опережение) взаимодействию с семьями, в личной истории или в истории семьи которых был факт миграции (т. н. «диаспорами»).

Наши дети живут сегодня в большинстве случаев не в системном диалоге этнолингвокультур, а в этнолингвокультурном хаосе, который родители не способны систематизировать в силу недостаточности своего образования и отсутствия временного ресурса, равно как и понимания необходимости подобной систематизации. Педагоги же не систематизируют, поскольку не владеют информацией о методике и необходимости подобной систематизации и об этнолингвокультурах воспитанников. Все группы учащихся, участвующие в диагностике, различаются: неоднородностью возрастного, социального и этнокультурного состава; проистекающим отсюда различным уровнем общего развития и мотивации к реализации образовательного процесса; различным уровнем владения русским языком / неравномерностью владения различными видами речевой деятельности на русском языке; особенностями языковой личности (обучаются монолингвы, билингвы и дети с полуязычием); степенью адаптированности к социокультурным реалиям страны ПМЖ; степенью владения этнокультурным компонентом обоих языков. Всё это существенно осложняет работу учителя. Ключевая педагогическая задача состоит сегодня в создании условий для овладения школьниками не только языком обучения (русским языком как неродным, другим родным), но и представленной в нем этнолингвокультуры как основы процесса успешной **кросс-культурной коммуникации** и интеграции в окружающее **диаспоральное и коренное сообщество**. А стало быть,

необходимо привлекать в образовательный процесс все ресурсы, доступные коренному жителю страны, и выстраивать данный процесс как основанный на деятельности и потребностях ребенка-инофона (что предполагает самообразование педагога, освоение им методик и технологий преподавания РКИ, РКН, смешанного обучения и формирование им собственной педагогической копилки для работы с разноуровневыми поликультурными классами, включающими инофонов).

Внутри образовательной организации педагог является «маячком» для других детей в том, как взаимодействовать с инофонами, а также для родителей учащихся из числа коренного населения страны в формировании отношения к семьям с миграционной историей. В связи с чем необходима систематическая работа, направленная на реальную интеграцию инофонов в сообщество, интеграцию «с обратным билетом» (возможностью для ребенка-инофона вернуться на историческую родину родителей) и перспективой развития — самореализации ученика в иных сферах деятельности и ином социальном статусе, чем у родителей. Важно отношение к инофонам как к потенциально успешным ученикам, а не как к неуспевающим и отягощающим своим образовательным анамнезом аттестационные показатели школы.

Не менее важна позиция школы в отношении родителей учеников-инофонов: поддерживающая, консультационная, сопровождающая их интеграцию с учетом особенностей их социального положения и этнолингвокультуры страны их исхода, с пониманием (!) и уважением существующих у них традиций и норм. И во всем этом точкой отсчета могут стать и нередко становятся рассматриваемые результаты комплексных диагностических тестов.

Литература:

1. Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет : практические рекомендации для проведения тестирования двуязычных детей и подростков / составитель Е.Л. Кудрявцева ; авторы: Е.Л. Кудрявцева, А.А. Тимофеева, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Л.Б. Бубекова. — Schöneiche bei Berlin : Elena Plaksina Verlag, 2015. — 126 с. — Текст : непосредственный.
2. Ibrahim, R. Bi-cultural aspects of second language learning in the bilingual context. — Текст : электронный / R. Ibrahim, M. Schwartz, J. Kahn-Horwitz, M. Leikin // Asian EFL Journal. — 2013. — Vol. 15. — No 4. — Pp. 64–88. — URL: http://www.academia.edu/28148418/Bi-cultural_aspects_of_second_language_learning_in_the_bilingual_context (дата обращения: 16.05.2019).

3. Schwartz, M. Socio-linguistic factors in second language lexical knowledge: the case of second-generation children of Russian-Jewish immigrants in Israel / M. Schwartz, E. Kozminsky, M. Leikin. — Текст : электронный // Language, Culture and Curriculum. — 2009. — 22 (1). — Pp. 14–27. — URL: https://www.academia.edu/28148393/Socio-linguistic_factors_in_second_language_lexical_knowledge_the_case_of_second-generation_children_of_Russian-Jewish_immigrants_in_Israel (дата обращения: 16.05.2019).
4. Кудрявцева, Е. Создание единой системы тестов на уровень межкультурной компетенции. — Текст : непосредственный / Е. Кудрявцева, И. Корин ; под редакцией Э.Р. Хакимова // Образование и межнациональные отношения = Education and interethnic relations. IEIR2012. Ч.1. — Ижевск, 2012. — С. 66–78.
5. Salimova, D.A. Language preferences of children-bilinguals in the conditions of disperse accommodation of ethnos. — Текст : электронный / D.A. Salimova, E.L. Koudrjajtseva // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. — 2017. — Vol. XXIX. — URL: [http://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2017.8.2](http://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2017.8.2) (дата обращения: 16.05.2019).
6. Мазунова, Л.К. Измерительные инструменты и технологии для определения уровня этнолингвокультурной компетенции в системе общего развития детей: актуальное состояние проблемы / Л.К. Мазунова, Е.Л. Кудрявцева, Ю.Ю. Данилова, А.А. Мартинкова. — Текст : непосредственный // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. — Переяслав-Хмельницький : «ФОРМ Дімбровська Я.М.», 2016. — 90 с. — С. 38–42. — (Серія «Педагогіка»; випуск 23). — (Рекомендовано Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 1 від 31 серпня 2016 року)).
7. Мартинкова, А.А. Проблемы самопрезентации и самоидентификации детей-билингвов: учет культуроведческого компонента при тестировании / А.А. Мартинкова, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Е.Л. Кудрявцева. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — Горно-Алтайск. — 2015. — № 5 (54). — С. 325–329.
8. Koudrjajtseva, E. BILIUUM-Bilingualism Upgrade Module (Part II): A comprehensive approach to teaching bilingual children language (non-native and another/second native) in the early childhood educational systems (ECES) of the European Union: A framework for an advanced training programme for pre-school teachers and similar structural units in mainstream schools (pupils from the age of 1.5 years to 5 years) / E.Koudrjajtseva, T. Volkova. — Riga : RetorikaA, 2014. — 96 pp. — Текст : непосредственный.
9. Кудрявцева, Е.Л. В лабиринтах многоязычия, или Образование успешного ребенка / Е.Л. Кудрявцева, М.Ю. Чибисова, А.А. Мартинкова, Р.А. Кулькова. — Москва : Линка-Пресс, 2018. — 240 с. + диск. — Текст : непосредственный + Текст : электронный.

10. Russell, H. Двое против одного: как билингвизм влияет на эмоции, память и эмпатию / Harriet Russell. — Текст : электронный // Theory and practice. — URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/13647-bilingualism> (дата обращения: 16.05.2019).
11. Черниговская, Т.В. Билингвизм и функциональная асимметрия мозга / Т.В. Черниговская, Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин. — Текст : непосредственный // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам. — Вып. 16. — Тарту, 1983. — С. 62— 83.
12. Черниговская, Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание / Т.В. Черниговская. — Москва : Языки славянской культуры, 2013. — 448 с. — (Серия «Разумное поведение и язык»). — Текст : непосредственный.
13. Deacon, T. The symbolic species: the co-evolution of language and the brain / T. Deacon. — N.Y. : W.W. Norton & company, 1997. — 529 p. — Текст : непосредственный.

Ekaterina Kudryavtseva, PhD

The international network laboratory with the distributed participation
«Innovative technologies in the sphere of polycultural education»,
The international methodological council on multilingualism and cross-cultural
communication of IKaRuS e.V.

Gutow, Germany
info@bilingual-online.net

Larisa Bubekova, PhD, associate professor

Daniya Salimova, Dr., professor

Danilova Yulia Yurevna, PhD, associate professor

The international network laboratory with the distributed participation
«Innovative technologies in the sphere of polycultural education»

Yelabuga institute KFU
Yelabuga, Russia
bular@yandex.ru
daniya.salimova@mail.ru
danilovaespu@mail.ru

**Anastasia Martinkova, master of philosophy,
doctoral candidate (office of Slavic philology)**

The international network laboratory with the distributed participation
«Innovative technologies in the sphere of polycultural education»,

Masaryk University
Brno, Czech Republic
anastasiatimofeeva@seznam.cz

Natalya Smirnova, PhD, associate professor

Institute of development of education of Sverdlovsk region,
Uralsky state pedagogical university
Yekaterinburg, Russia
smirnova1606@rambler.ru

Stepan Kalinin

Graduate student of department of linguistics and theory of translation,
Kemerovsky state university

Kemerovo, Russia
rage_of_gods@inbox.ru

Anastasia Ward, Founder and director

Mesto online school
Golkost, Australia
mestorussian@gmail.com

«THE COMPREHENSIVE DIAGNOSTIC TESTING OF BILINGUALS AGED 3 TO 14 YEARS» AS AN EFFECTIVE ASSISTANT TO PARENTS AND TEACHERS

In real life there is a rather rare situation, when in polylingual and multicultural society (as today it is almost any city in the world with a population of over 30,000 people) in educational organization presents a mono-ethnic groups of children. There can be two options: 1. In the regular training group mono- and bi-(poly) lingua are combined with common goals and objectives from the point of view of learning the curriculum and about the general level of prior preparation. 2. Along with regular training groups there are supportive educational groups (for schools of the Russian Federation so-called "Russian classes") in the propedeutic purposes (training in Russian language for regular classes on subjects taught in Russian).

In this and in another case, teachers are faced with multilingualism. But they face not being ready to determine the nature of the impact of bilingual component to the level of development of the individual student and the use of multicultural component of the audience as the basis for the development of tolerance and growth in all key components of intercultural communicative competence of the group as a whole. To optimize the interaction of teachers at all levels of the education system with bilingual students and their families it is necessary to create an innovative tool to assess the level ethnolinguistic competence of students in the system check the overall development of children to their target and individual psycho-pedagogical support.

Research is made with assistance of a grant of the KFU Yelabuga institute.

Keywords: bilingual, ethnolinguistic competence, measuring tools and technologies, test, individual road map of Bilingual, the triangle of mutual integration preservation, RoadMapBilingual (RoMBic)

Н.Н. Мороз, канд. иск.

Учитель-экзаменатор

Великобритания

О.П. Брамли

Основатель и директор образовательного

и экзаменационного центра,

Лондонская школа русского языка и литературы

Великобритания

ГОСЭКЗАМЕНЫ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: СИСТЕМА, ТРЕБОВАНИЯ, РОЛЬ В ОФИЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ

В статье предложен обзор действующих государственных британских экзаменов по русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование, национальные экзамены по русскому языку.

Проведение государственных экзаменов по русскому языку как иностранному на уровне GCSE (базовый) и A-Level (продвинутый) и подготовка к ним осуществляются в нашем образовательном центре более 20 лет. В последние годы число студентов, проходящих подготовку и сдающих экзамены в нашем центре, значительно возросло. Например: в предыдущие два года более 30 студентов сдавали у нас экзамен на базовый уровень (GCSE) и также около 30 сдавали на продвинутый уровень — A-Level.

Оба раза все студенты GCSE получили высший балл — «A*». Из этого числа 24 студента показали результат более 90 %, а 10 из них — все 100 %!

Что касается результатов экзамена на продвинутый уровень (A-Level), то из 30 сдававших примерно половина студентов получила высший балл (A*), а другая половина получила высокую оценку — «A».

На наш взгляд, английская система оценки A-Level не вполне адекватно и справедливо отражает уровень владения русским языком и речью. Так, например, часто студентам, уверенно владеющим русским языком как родным, умудрялись не ставить итоговый высший балл, поймав их на мелких технических неточностях, а студентам с гораздо более низким качеством языка присваивался высший балл. Это происходит потому, что за некоторые письменные задания оценка за «качество языка» может быть всего 6–8 баллов из общих 30 или даже 40!

Проверяющие следуют детальным инструкциям, суммируя баллы, и не в состоянии оценить работу студента в целом. Кроме того, это могут быть люди, не владеющие русским языком как родным. Во время экзамена больше ценится «вписываемость» в установленные рамки, точность ответов и их соответствие ожиданиям составителей экзаменационных заданий. А составляют, видимо, англичане, которым гораздо ближе аналитический подход в силу свойства их собственного языка. В этом году система экзаменов не только усложнилась, но и значительно изменилась, так что мы надеемся на улучшения в данном вопросе.

Государственные экзамены по русскому языку в Великобритании (GCSE, A-Level) важны по нескольким причинам: первая — A-Level дает право наряду с двумя-тремя другими экзаменами подавать документы в университеты. Вторая — сертификат о сдаче государственного экзамена по русскому языку дает право работать в любой отрасли, где есть восточно-европейский департамент, будь то банки или любые другие экономические, маркетинговые, политические и социальные организации. Если человек может читать и писать по-русски, ему будет легко освоить чешский, болгарский или другой славянский язык. Так что этот экзамен очень нужный и важный не только для кратковременного пользования — поступления в университет, но и для всей дальнейшей рабочей жизни наших студентов.

Если подробнее рассматривать систему британских экзаменов по русскому языку, то надо понимать, что они делятся на два этапа: GCSE — первый экзамен, который показывает базовый уровень, куда включается беглое чтение текста, основы практической русской грамматики, умение вести диалог, умение за 1 минуту устно представить и раскрыть интересующую студента тему, понимать и адекватно отвечать на заданные вопросы, писать небольшие эссе, переводить текст с английского на русский.

В 2019 г. экзамен заметно усложнился, в особенности устный и грамматика. В устном экзамене затронуты практически все пять основных экзаменационных тем, знание которых проверяется в разных формах: описание картинки, ролевая интерактивная игра, презентация и еще один вопрос по другой теме, не связанной с предыдущими. Что касается грамматики, то хорошую оценку с этого года можно получить, если 70 % письменного текста написано без ошибок (по сравнению с 50 % в прошлые годы).

A-Level — экзамен для старших учащихся, собирающихся поступать в университеты. При поступлении в университет, чтобы пройти по конкурсу, им необходимо предъявить хорошие результаты по трем-четырем предметам, сданным в школе или колледже на уровень

A-Level. Одним из предметов может быть русский язык, который при правильной подготовке дети русскоязычных родителей могут сдать на высший балл почти гарантированно.

На наш взгляд, экзамен формата 2019 года по содержанию умный и интересный, хотя и непростой. Здесь требуются следующие навыки: большой словарный запас для перевода как с английского на русский, так и наоборот; знание советской и российской истории за последние полвека; понимание текущих событий в современной России через российскую и зарубежную прессу, радио и телевидение; изучение программной классической и современной литературы, а также некоторых культовых советских и российских фильмов; умение раскрывать заданную тему, анализировать и писать эссе, основываясь на экзаменационных текстах, литературных произведениях и фильмах.

Вот основные параметры, на которых строятся экзамены по русскому языку в Великобритании.

Что важно и нужно понимать при подготовке к этим экзаменам? Есть 4 основных блока, имеющие подтемы, которые необходимо изучить, понимать и анализировать. Некоторые из них, такие как М.С. Горбачев, распад СССР, путч у Белого Дома, криминальные девяностые, достаточно сложные, но обязательно будут присутствовать в экзаменационных контрольных.

Устный экзамен довольно длинный — до 23 минут. Темы для устной презентации, входящей в экзамен, на наш взгляд, лучше брать из тех, которые уже предложены экзаменационной комиссией. Готовясь к устному экзамену, студент должен широко изучить выбранную им тему, включая факты, статистику и терминологию. Студенту предстоит дискутировать с экзаменатором на выбранную им тему целых 12 минут!

По нашему мнению, учителям при подготовке лучше избегать таких рекомендаций студентам, как заучивание презентации наизусть. Например, молодой человек выбирает сложную и противоречивую тему, готовит презентацию на основании одной или двух статей, выучивает презентацию, но при этом он не очень свободно владеет русской речью.

Во-первых, от волнения студент может забыть заученный текст. Возникнет неловкая пауза в процессе записи. Оценка снижается. Инцидент может вызвать эмоциональное расстройство у студента, что еще усугубит результат.

Во-вторых, любой дальнейший неожиданный вопрос экзаменатора по этой теме может поставить его в тупик, и оценка будет ниже возможной. То есть «шаг влево, шаг вправо — расстрел»! Поэтому, мы

всегда рекомендуем студентам выбирать себе тему по зубам и в соответствии с личными интересами, чтобы они смогли не только ее презентовать, но и свободно дискутировать по ней на экзамене.

Не надо изобретать велосипед, надо учить хорошо кататься на нем! Не надо ставить студентов в тупиковую ситуацию. Надо их учить думать, использовать накопленные знания и средства языка, уверенно пользоваться ими! Подготовка к госэкзамену — большая и серьезная часть жизни молодого человека. Он не только учится сдавать экзамен, он учится жить!

В этом и есть роль школы: создать позитивную атмосферу при подготовке к экзамену и на экзамене, дать необходимые знания и рекомендации, направить в нужную сторону, развить интеллект, обеспечить условия для использования русского языка в школе и дома, что может стать хорошей базой для будущей карьеры и жизни!

Параллельно с подготовкой к британским государственным экзаменам по русскому языку как иностранному Лондонская школа русского языка и литературы готовит студентов по собственной разработанной программе родного языка, в которую входят: курс практической грамматики, обогащение словарного запаса, развитие речи с элементами риторики, русская литература и искусство, обществоведение и история России. Многие студенты посещают школу более 10 лет и проходят полный школьный курс. Как правило, их образование в области русского языка, литературы и истории даже выше, чем у получивших высшее образование по русскому языку выпускников Оксбриджа. Выпускники, которые проучились на отлично в нашей школе с 1-го по 10-й класс, получают, кроме сертификата, золотую медаль.

I. Moroz, O. Bramley

STATE EXAMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE UK: SYSTEM, REQUIREMENTS, ROLE IN OFFICIAL EDUCATION OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

The article offers a review of the current state British exams in Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, testing, national exams in Russian.

А. Пинская, канд. соц. н.
Учредитель чешско-русской
общеобразовательной и языковой школы (VĚDA)
Прага, Чехия
azarnikova@gmail.com

ОПЫТ РАБОТЫ РУССКОЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ, РОССИЙСКИЙ АТТЕСТАТ ЗРЕЛОСТИ ЗА РУБЕЖОМ, РАЗВИТИЕ РУССКОЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ

Осмысление опыта работы чешско-русской субботней и дневной билингвальной школы полного цикла с получением российского аттестата зрелости. Проблемы и перспективы развития русской школы за рубежом.

Ключевые слова: русская школа за рубежом, ЕГЭ

Обучение в русской школе за рубежом — вопрос если не политический, то наверняка идеологический. Получение же российского аттестата в итоге этого обучения для Российского государства — дело политическое, для родителей — либо идейное, либо прагматичное.

Среди женщин-эмигранток пока еще преобладают те, кто получили среднее образование в России — накануне перестройки или в постперестроечный период. Многие успели получить там и высшее образование. Собственно, они и стали во главе большинства субботних, а также пока немногочисленных дневных русских школ. Те же, кто не стал, являются их главными сторонниками и приверженцами. К сожалению, чем дальше, тем сложнее мотивировать детей первой постперестроечной эмиграции — молодых родителей, получивших образование в стране рождения, — к обучению их детей в русской школе. Дескать, дети и так перегружены, русский непопулярен — выучить бы английский, мы сами нерусские — наши дети тем более. И всё же в рассуждениях о судьбе русской школы за рубежом следует пристально изучать и учитывать несколько факторов. Чем выше образовательный статус самих родителей, тем больше шансов, что они не захотят лишать своих детей или внуков возможности изучения русского языка. Они понимают, что это язык культурной нации, давшей миру немало гениев, невзирая на ее трагическую судьбу и уничтоженный генофонд. Многие ценят саму методику российского обучения, отличную от современной «западной», видя в российской системность, основательность, «обязательность», в конце концов, науч-

ность. В данной статье мы не ставили задачу оценки этих убеждений, но хотим отметить и то, что нашим соотечественникам образование, предлагаемое новой родиной, зачастую кажется либо непонятным, поскольку строится на иных способах познания (как в США, Великобритании, Финляндии и пр.), либо поверхностным, как в бывших странах соцлагеря, где в постперестроечный период «с водой выплеснули ребенка», заменив передачу максимума знаний легким обзором, переложив на плечи самих детей и родителей задачу более глубокого изучения предметов «по необходимости». Те же, кто родился и вырос за границами России, но сохранили язык русскоговорящей семьи, хотят сохранить язык предков у своих детей. Работа учредителей и учителей русских школ действительно подвижническая. Все крупные школы были созданы в основном без участия российского государства, в лучшем случае с помощью православных приходов. Работа ведется по двум направлениям: изучение русского языка как такового (как родного или как иностранного), изучение русского языка как родного, математики, российской истории (географии) — на русском языке. Если в первом случае ученик может в итоге получить языковой сертификат или результат диагностирования уровня владения языком, то во втором — российский аттестат зрелости. Зачем и кому из детей, живущих за рубежами России, нужен российский аттестат зрелости? Каковы особенности подготовки к ЕГЭ, который так страшит любого российского школьника? Российское образование доступно любому иностранцу, хотя закон не различает степени владения русским в связи с национальностью. Полный школьный цикл до сих пор в России короче, чем в Европе на год, а то и на два. Хотя большинство стран требуют нострификации российского аттестата, часто с дополнительными экзаменами, его наличие открывает дорогу в европейские вузы. Не все русскоговорящие семьи, переехавшие за границу с подростками детьми, готовы учить детей в местной школе до 20 лет — ведь их часто принимают в национальные школы с потерей года, а путь к аттестату становится в связи с этим на три года длиннее. Часто возможность получения российского аттестата спасает неудачливых учеников, не справившихся с трудными национальными экзаменами — или IB (международный бакалавриат), или IGCSE (эквивалент свидетельства об окончании основной российской школы). Однако это не означает, что экзамены на аттестат зрелости российской школы не требуют специальной подготовки. Те, кто регулярно посещал субботнюю школу и изучал русский как родной, а также математику со всеми терминами и способами записи задач и вычисления, может за учебный год подготовиться к российскому ЕГЭ. Конечно, режимом субботней школы при этом не обойтись. И всё же наша

многолетняя практика подготовки детей-эмигрантов к ЕГЭ показывает, что как ученики, так и учителя за пределами России успешно справляются с поставленной задачей. К сожалению, ЕГЭ не различает носителей языка и инофонов. Требования к владению русским рассчитаны на носителей. Хотя справедливости ради стоит отметить, что выпускники из бывших союзных республик, владеющие разговорным русским, при определенном усилии способны подготовиться и одолеть нижнюю границу ЕГЭ по русскому языку и по математике. Носители же языка показывают зачастую отличные результаты. Возвращаясь к спору о том, зачем русскоговорящим детям, проживающим за границей, ЕГЭ, хочется поделиться многолетними наблюдениями. Наибольшее количество выпускников, желающих получить российский аттестат, проживает в странах бывшего соцлагеря. Национальное образование в этих странах, может, порой и несправедливо, кажется непрестижным, требует дополнительных усилий в связи с недостаточным владением языком страны проживания, коротким сроком подготовки к национальным выпускным экзаменам. В «западных» странах родители готовы к длительному обучению в национальных школах, преодолению трудностей ради «престижного» диплома высшей школы и не на последнем месте — ради полнейшей интеграции (если не ассимиляции) ребенка в местное общество. Это имеет свои корни в известном преклонении перед «Западом» по сравнению с «имперским» отношением к странам бывшего социалистического блока. В политике продвижения Русского мира на Запад стоит учитывать эти факторы. Спрос на российское образование, особенно в его финальной фазе, значительно ограничен невозможностью промежуточной и итоговой аттестации учеников за пределами России. Получение российского образования экстерном в посольских школах ложится тяжелейшим грузом на плечи школьника, вынужденного параллельно полностью учиться в двух школах, национальной и русской. Любой учитель понимает, что это профанация. В тех же «западных» странах в подобной ситуации прохождение программы ограничено изучением родного языка, математики, истории и географии. Остальные предметы зачитываются из табеля школы страны проживания. Движение субботних школ за последние 30 лет набрало силу и достойно признания российским государством. В этих школах не только обучаются дети из русскоговорящих семей, но и обеспечены работой сотни преподавателей, получивших образование в СССР или в России и странах СНГ. Настало время разработать процедуру аккредитации таких школ, чтобы они имели право без посредников в виде «партнерских» школ в России выдавать табели и аттестаты своим ученикам. В некоторых странах уже работают и днев-

ные российские школы (Болгария, Чехия), вынужденные обеспечивать своим выпускникам финальный документ тернистой и дорогой доро́гой аттестации в партнерских школах России. «Западные» страны не объявляли программу экспорта своего образования — они сделали его доступным в любой стране. К примеру, SAT (американский ЕГЭ) может сдать где угодно и кто угодно 2 раза в год в оборудованных центрах. Известно, что одним из принципов демократии является возможность выбора. Почему мы не дать возможность желающим получить российское образование за рубежом выбирать между посольской школой (тем более что не в каждой стране она есть) и субботней или дневной школой, работающей по российским ФГОС и обладающей аккредитацией Росособнадзора. Дорогостоящие командировки работников российских образовательных структур по пропаганде русского языка среди бывших соотечественников часто бессмысленны, поскольку эту работу уже сделали и делают сподвижники на местах, за свой счет создавшие эффективные русские школы. Стоит оценить их труд. Повышение квалификации было бы более ценной поддержкой этого труда. Чем дольше русские школы будут работать без признания или статуса и правомочий, тем сложнее будет мотивировать второе и последующие поколения бывших соотечественников к обучению в русской школе. Да, не только идейные соображения играют роль в выборе родителей, куда направить усилия ребенка. Прагматический подход сегодня играет не меньшую роль — стоит воспользоваться существующими преимуществами российской системы образования перед «западной». В последние годы появилось компромиссное название для русских школ за рубежом — «сетевая школа». Нам видится в этом и ненужное заимствование из сферы торговли, и проявление недоверия к тому, что делают коллеги за рубежом в области образования. Это не статус. И пока у русских школ он не появится, трудно рассчитывать на широкомасштабное продвижение российского образования на Запад или в Азию. Это не только политический вопрос для России, это мировоззренческий вопрос для тысячи соотечественников — учеников и учителей, проживающих за границей.

С. Котикова
Директор русской школы им. Л. Толстого
Милан, Италия
П. Гельфрейх
Пармский государственный университет
Италия

ПОЧЕМУ ДЕТИ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ ХОТЯТ СДАВАТЬ ЕГЭ

В статье анализируются причины, по которым российский аттестат и сдача единого государственного экзамена продолжают оставаться актуальными для детей российских соотечественников. Обосновывается необходимость создания единой модели и единых программ русской международной школы.

Ключевые слова: билингвы, унаследованный язык, единый государственный экзамен, ТРКИ.

Первые русские школы дополнительного образования для детей соотечественников, возникавшие в середине и конце 90-х, а также в начале 2000-х гг. в городах и странах компактного проживания выходцев из СССР, ориентировались практически исключительно на российские школьные программы. Во-первых, значительная часть детей, которые посещали занятия в таких учреждениях, происходила из семей иммигрантов, а некоторые ученики даже успели закончить несколько классов российской школы до переезда в новую страну. Следовательно, русский язык был для них первым, а иногда и единственным языком, по крайней мере в первые годы после переезда. Во-вторых, школы эти часто открывались соотечественниками, ностальгирующими по исторической родине и российскому образованию, у приехавших недавно на новое место жительства не было пока никакого опыта школьного образования в новой стране проживания. В-третьих, тема билингвизма в применении к детям соотечественников в те годы не набрала еще той популярности, которую она получит в 2010-е г. Не было учебников для билингвов, да и детей, растущих в смешанных семьях, было не так много. Это отразилось и на названиях школ: школы, созданные в те годы, обычно называются «русская школа», «школа русского языка и литературы», в отличие от возникших в более позднее время «учебно-методических центров», «центров развития билингвизма» и пр. Кроме того, в ряде стран Евро-



Фото 1. Первые выпускники

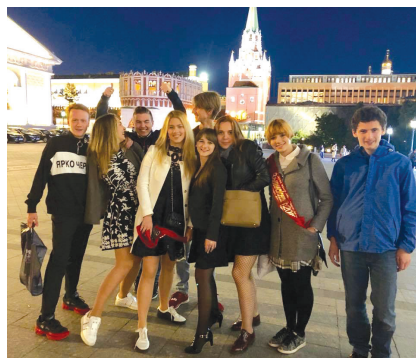


Фото 2. Выпускники в Москве

пы, как, например, в Германии и Франции, посольские школы охотно распахивали свои двери для русскоязычных детей, обеспечивая им обучение по российским программам в заочной или очно-заочной форме, что позволяло совмещать российское образование с посещением национальной страновой школы [1]. Большинство детей соотечественников прекращало обучение по двум программам с наступлением подросткового возраста и переходом в старшие, требующие большего времени и усилий классы, но некоторые продолжали совмещать две школы до аттестата зрелости, сдавая сначала выпускные экзамены в традиционной форме, а затем и ЕГЭ [2].

Со временем ситуация коренным образом изменилась. Сегодня абсолютное большинство посещающих занятия в русских школах за рубежом — это дети из смешанных семей с разным уровнем владения русским языком. Встречаются и бывшие российские граждане, усыновленные иностранными родителями, иностранные дети, родители которых выбрали такой необычный путь обучения ребенка иностранному для них, русскому, языку, а также иммигранты во втором поколении. Такие семьи намного лучше интегрированы в местную культуру страны проживания, они реже противопоставляют российское образование национальному, не планируют возвращаться обратно в Россию или считают такой вариант крайне маловероятным. Общение с ребенком на русском языке, решение водить его в русскую школу, обучение чтению и письму на русском языке являются не жизненно важным условием для дальнейшего благополучия, а добровольным выбором. Даже в случае, когда русскоязычная мать решает дать русский язык своему ребенку и принимает сознательное решение растить билингва, обстоятельства могут создавать ряд труднопреодолимых препятствий, которые могут быть связаны

как с рабочим графиком матери (т. е. нехваткой времени на общение с ребенком), так и с настроем семьи, которая может не одобрять такой выбор. Как показывает практика, изучение русского языка, посещение русской школы, поездки в Россию — это первое, чем шантажирует иностранный отец русскую мать в случае конфликтного развода.

В ситуациях: когда мать не имеет моральной и/или материальной поддержки со стороны семьи в деле обучения русскому языку своего ребенка, когда мать уверена, что ей и ее детям не придется возвращаться обратно в Россию, когда родители не видят практического применения русскому языку вне семейного круга или когда по ряду причин мать вынуждена выйти на работу практически сразу после родов, когда ребенок начинает посещать местный садик еще до трех лет на полный день — во всех этих случаях уровень русского языка значительно отстает от языка страны проживания, лексический запас сужается до бытовых тем, сбалансированного билингвизма достичь не удастся, в какой-то момент ребенок отказывается говорить по-русски или даже слушать обращенную к нему речь на русском языке. Все чаще встречаются случаи, когда ребенок в смешанной семье понимает по-русски всего несколько самых простых слов и предложений. Такая ситуация нашла свое отражение и в программах, предлагаемых русскими зарубежными школами дополнительного образования. Все чаще при школах выходного дня стали открываться классы по программе РКИ для детей из смешанных семей, школы начали тестировать поступающих и делить их на «сильных», т. е. способных заниматься по российским учебникам, и «слабых», которым школа предлагает особый образовательный маршрут. Родители перестали стесняться того, что их ребенок не говорит или плохо говорит по-русски. Но даже дети со сбалансированным билингвизмом требуют особых программ и особого подхода.

За последние 10–15 лет было написано значительное количество пособий и учебников по русскому языку для детей-билингвов с разным уровнем владения русским языком [3], русскоязычным билингвам посвящаются научные статьи и диссертации, а также тематические конференции [4]. Даже самый патристично настроенный учитель русской зарубежной школы признает сегодня тот факт, что с билингвами надо работать по-особому, билингвы требуют специального подхода, своей методики обучения. Однако такая ситуация привела к неправомерному, на наш взгляд, переносу с процесса на результат. Если российские учебники по русскому языку не являются оптимальными для обучения билингвов, это говорит только о том, что билингвов надо учить **по-другому**. Это вопрос не конечной цели (какой уровень у билингва будет в конце школьного обучения, ка-

кой документ получит билингв при окончании русской зарубежной школы), а вопрос **метода**, т. е. **как** мы будем идти к цели. Многие родители, школьные учителя и даже ученые-лингвисты подменяют невозможность использования традиционных методов российской школьной педагогики в русских зарубежных школах невозможностью достичь уровня владения русским языком, позволяющим пройти итоговую аттестацию по программе российской школы и сдать ЕГЭ. О целесообразности разделения образовательных маршрутов обучающихся старших классов русской зарубежной школы на два основных потока (с ориентацией на ЕГЭ и с ориентацией на ТРКИ) пишет в том числе один из ведущих специалистов в области билингвизма и методики преподавания в русских зарубежных школах директор Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена проф. Е.А. Хамраева [5]. Уже тот факт, что Российская Федерация является многонациональным государством и для посещающих школы в РФ русский язык является родным не для всех, должен был бы убедить скептиков, что это возможно. Неслучайно с 2019 г. в расписании российских школ преподавание русского языка разделилось на два аспекта: русский язык как государственный и русский язык как родной [6].

Опыт русской школы им. Л. Толстого в Милане наглядно показывает, что получение российского аттестата и сдача ЕГЭ по русскому языку и на русском языке по силам билингвам, проживающим вне языковой среды. Уже 5 лет в школе работает специальная программа для подростков «Русский аттестат», разработанная учителями школы под руководством руководителя школьных образовательных программ Полины Георгиевны Гельфрейх. За это время благодаря сотрудничеству с ОРШ российский аттестат зрелости об общем среднем образовании получили как дети из семей иммигрантов (абсолютное меньшинство), так и дети из смешанных семей. Более того, один из учеников школы до сдачи ЕГЭ в Москве вообще ни разу не был в России или в каком-либо другом русскоязычном государстве. Ряд других учеников до итоговой аттестации за свои 16–18 лет побывали в России 2–3 раза. Конечно, подготовка к ЕГЭ требует специально разработанной методики для детей-билингвов, проживающих вне языковой среды и не имеющих возможности посвящать российскому образованию столько же времени, как и их ровесники в России. Если мы сравним уровень языковых компетенций по европейской шкале и диапазон баллов, которые может получить выпускник с соответствующим уровнем на ЕГЭ по русскому

языку, то по опыту русской школы им. Л. Толстого это соответствие будет выглядеть так.

Дети из смешанных семей:

B1 – 40–50 баллов;

B2 – 45–60/65 баллов.

C1 – от 65 баллов и выше при условии прохождения курса подготовки по специально разработанной программе.

Результаты детей из семей иммигрантов не имеют принципиальных отличий от ровесников, проживающих в РФ и посещающих общеобразовательные школы на русском языке 5 дней в неделю. Речь идет о школьниках, переехавших в Италию на постоянное место жительства и проживающих в русскоязычных семьях. Это подростки, которые посещают национальную школу на итальянском или английском языке 5–6 раз в неделю и занимаются по программе «Русский аттестат» раз в неделю по субботам. При необходимости занятия дополнялись уроками онлайн 1–2 раза в неделю в вечернее время. За 5 лет дети из семей иммигрантов показали следующие результаты:

ученик М., переехал в Италию в возрасте 12 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 95;

ученица А., переехала в Италию в возрасте 13 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 92;

ученица М., переехала в Италию в возрасте 13 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 72;

ученица М., переехала в Италию в возрасте 12 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 87;

ученица О., переехала в Италию в дошкольном возрасте, балл ЕГЭ по русскому языку – 82;

ученица Е., переехала в Италию в 17 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 48;

ученик Г., переехал в Италию в 15 лет, балл ЕГЭ по русскому языку, – 48;

ученица Е., переехала в Италию в 12 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 82;

ученик Л., переехал в Италию в 14 лет, балл ЕГЭ по русскому языку – 87.

Как мы видим из приведенных данных, количество лет, прожитых вне языковой среды без возможности посещать каждодневную русскоязычную школу, для сбалансированных билингвов или подростков с доминирующим русским языком, проживающих в русскоязычных семьях, не имеет прямого влияния на уровень достигнутых

результатов, измеряемых в баллах ЕГЭ. Другие факторы (начитанность, трудолюбие, усидчивость, культурный и социальный уровень семьи, мотивация и пр.) имеют большее значение.

Что касается билингвов, рожденных вне РФ и растущих в смешанных семьях, т. е. никогда не проживавших в России, не считая кратких поездок на каникулы, то у них при высоком уровне общих языковых компетенций, возможны следующие результаты:

ученик А., сдал ЕГЭ в 16 лет — 66 баллов;

ученик О., сдал ЕГЭ в 15 лет — 67 баллов;

ученик Д., сдал ЕГЭ в 15 лет — 72 балла;

ученица М., сдала ЕГЭ в 16 лет — 87 баллов;

ученик Ф., сдал ЕГЭ в 15 лет, до этого никогда не был в России — 58 баллов.

Основная масса выпускников-билингвов из смешанных семей сдает экзамен на 45–65 баллов.

В связи с тем, что практически невозможно совмещать выпускные классы национальной школы с подготовкой к ЕГЭ, ученики русской школы им. Л. Толстого сдают ЕГЭ немного раньше, чем их российские сверстники, т. е. в 15–17 лет.

За 5 лет не было ни одного случая неудовлетворительной оценки на ЕГЭ по русскому языку, кроме того, средний балл учеников школы обычно равен среднему баллу выпускников по РФ или выше его. Так, например, в 2019 г. средняя оценка выпускников школы им. Л. Толстого по русскому языку составила 71 балл. Экзамен сдавало 5 человек, из них 2 ребенка из русскоязычных семей и 3 ребенка-билингва, родившихся в Италии в смешанных семьях. В 2018 г. ЕГЭ сдавало 12 выпускников, средняя оценка составила 67.

Думается, анализ пятилетней подготовки к выпускным экзаменам показывает, что, несмотря на массовое пессимистичное отношение к данному экзамену, дети-билингвы из смешанных семей при хорошей подготовке могут сдавать ЕГЭ по русскому языку, показывая достойные результаты, которые мало чем отличаются от средних результатов российских школьников.

Почему дети из смешанных семей, нацеленные на обучение в европейских вузах, заинтересованы в получении российского аттестата? Попробуем проанализировать самые распространенные причины выбора такого образовательного маршрута:

1. Русские зарубежные школы продолжают оставаться с юридической точки зрения культурными ассоциациями и в лучшем случае приравниваются к кружкам в большинстве стран функционирования. Во многих странах нет национальных экзаменов по русскому языку аналогов CGSE или A-level в Великобритании. Другими словами, ре-

бенок годами посещает русскую школу, но на выходе не имеет никакого официального документа. Российский аттестат — это возможность получить документ, который будет подтверждать знание русского языка на протяжении всей жизни. Можно провести аналогию с экзаменами CGSE или A-level по английскому языку как родному или иностранному.

2. В редких случаях от кандидата при приеме на работу могут попросить документ, подтверждающий родной язык. Гражданство не подтверждает уровень языковых компетенций. Российский аттестат — документ, который может быть принят в подобных случаях. Особенно теперь, когда русский язык в программе российской школы прописан как родной.

3. Другой документ, который могут получить выпускники русских зарубежных школ, — это ТРКИ. Но в российской государственной системе тестирования не прописано, что этот экзамен адресован не только иностранцам, но и российским гражданам, проживающим вне РФ и их потомкам, как это указано в регламенте сертификации для других европейских языков (например, в итальянском или немецком тестировании). Это приводит к неприятию данного экзамена соотечественниками на психологическом уровне. В последнее время ситуация сдвигается с мертвой точки, но отсутствие официальной ориентации экзамена на соотечественников и их детей делает это продвижение крайне медленным и мешает тому, чтобы экзамен стал популярным в русских школах.

4. Существующие тестирования для билингвов являются диагностическими и часто не признаются в качестве международного сертификата.

5. Любой сертификат о сдаче языкового экзамена на определенный уровень, даже при отсутствии официального срока действия, может быть не принят, если выдан за несколько лет до момента предъявления. Российский аттестат — документ, который не может иметь срока годности по определению и не может требовать пересдачи.

6. Психологический и мотивационный компонент. Как показывают опыт, подростки-билингвы часто сомневаются в своей национальной и языковой идентичности. Опыт сдачи ЕГЭ наравне с российскими школьниками придает билингвам уверенности в своих силах и ощущение, что они «теперь точно настоящие русские».

7. В ряде стран, например в Италии, школьное обучение длится 13 лет. Не всем семьям нравится такой длинный путь к высшему образованию. Получение российского аттестата в 15–16 лет позволяет поступить в вузы Европы на 1–2 года раньше одноклассников в основной школе.

8. Большинство наших выпускников успешны и в национальной школе по месту жительства. Однако бывают случаи, когда по ряду причин у детей из смешанных семей или иммигрантов не складываются отношения с основной школой. В этом случае российский аттестат поможет безболезненно выйти из сложившейся ситуации и поступить в вуз по российскому документу.

Перечисленные выше причины — это те, с которыми мы сталкиваемся в работе чаще всего. Конечно, у отдельных учеников и их семей может быть свой, особый подход к данному вопросу.

В заключение хотелось бы отметить, что получение российского аттестата для семей билингвов связано не только с большой работой по подготовке к итоговой аттестации, но и со значительными материальными расходами. Нам кажется, что было бы правильным, чтобы МИД и Минобр помогли бы обеспечить российским гражданам, проживающим вне РФ, реализацию права на получение бесплатного среднего образования.

Литература

1. Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранного языка при Генеральном консульстве России в Бонне, ФРГ : сайт. — URL: <http://schoolinbonn.ru/p46aa1.html> (дата обращения: 5 сентября 2019 г.). — Текст : электронный.
2. Школа при Посольстве, или Как вырастить билингва : запись в блоге LiveJournal от 24.01.2013. — URL: <https://mica68.livejournal.com/228276.html> (дата обращения: 5 сентября 2019 г.). — Текст : электронный.
3. Кляйн-Никитенко, И. Хочу говорить по-русски : 1 класс : учебный комплекс для детей-билингвов : учебник / И. Кляйн-Никитенко, М. Юблайс ; под редакцией А. Бердичевского. — Москва : Русский язык. Курсы. — 2014. — 240 с. : + CD (MP3). — Текст : непосредственный + аудио. Дронов, В.В. Русский язык : 1–4 классы / В.В. Дронов, И.В. Мальцева, В.П. Синячкин и др. — Москва : Дрофа, 2011. — Текст : непосредственный.
4. Билингвизм в современном мире : материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2019 г., Парма, Милан (Италия) / ответственный редактор П.Г. Гельфрейх ; Universita di Parma ; УМЦ развития билингвизма «Лев Толстой». — Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. — Текст : электронный. Лики билингвизма / ответственный редактор С.Н. Цейтлин. — Санкт-Петербург : Златоуст. — Текст : электронный.
5. Хамраева, Е.А. Русский язык для детей билингвов: теория и практика / Е.А. Хамраева. — Москва, 2015.

6. Принят закон об изучении родных языков : запись в блоге LiveJournal. — URL: <https://mica68.livejournal.com/228276.html> (дата обращения 5 сентября 2019 г.). — Текст : электронный.

Svetlana Kotikova
Director of the Russian
Lev Tolstoy school
Milan, Italy
Polina Guelfreikh
Parma State University
Italy

WHY DO CHILDREN OF COMPATRIOTS WANT TO TAKE THE RUSSIAN SCHOOL EXAM

The article analyzes the reasons why the Russian school-leaving certificate and Unified State Exams continue to be relevant for children of Russian compatriots. The necessity of creating a single model and unified programs of the Russian international school is substantiated.

Keywords: bilingual, heritage speakers, TORFL, Unified State Examination, school-leaving certificate.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Авторы сборника

Нарине Азарян закончила Ереванский государственный университет, факультет русского языка и литературы по специальности — филолог, учитель русского языка и литературы.

До 1994 года работала учителем русского языка и литературы в начальных и средних классах армянской государственной школы 188 города Еревана.

В 1994 году переехала в Москву. В 1994 году прошла курс повышения квалификации по методике преподавания русского языка как иностранного в центре «Универсум», Москва. В 1997 году переехала в Мюнхен. С 1998 г. по 2006 г. работала учителем русского языка как иностранного в языковой школе «Фокус». С 2004 г. по 2006 г. работала в Europäische Schule München социальным педагогом по интеграции. С 2008 г. по 2012 год работала учителем русского языка и литературы в ряде русских школ Мюнхена. С 2010 г. по 2011 г. работала в Munich International School учителем русского языка и литературы (подготовка к выпускному экзамену по русской литературе Language A / Mother Tongue). С 2011 года руководит школой дополнительного образования «Русская речь», работает также учителем русского языка и литературы.

Юлия Амлинская является опытным преподавателем РКИ, испанского и немецкого языков. Она также руководит тремя онлайн-школами — мультидисциплинарной школой для детей-билингвов «Russificate Kids», школой иностранных языков «Language Life» и международной школой РКИ «Russificate». Является администратором крупнейшего Фейсбук-сообщества «Преподаватели РКИ».

Вершинина Елена Андреевна — старший научный сотрудник лаборатории информационных технологий и математического моделирования института физиологии им. И.П. Павлова РАН.

Научные интересы связаны с проблемами, изучаемыми науками о живом: биологией, психологией и экспериментальной медициной. Исследует экспе-

риментальные данные в этих областях методами математической статистики. Принимала участие в проектах многих научных институтов Санкт-Петербурга, а также в нескольких международных исследованиях, в том числе в трех российско-американских проектах факультета психологии СПбГУ, посвященных исследованию влияния опыта ранних социально-эмоциональных отношений у детей из домов ребенка.

Автор более ста публикаций и пяти патентов. В качестве математика участвовала в обработке результатов и получении норм развития детской речи в рамках проекта с использованием Макартуровского опросника речевого и коммуникативного развития детей 8–36 мес.

Читает лекции по применению методов анализа данных в биологии, психологии и медицине.

Воейкова Мария Дмитриевна — доктор филологических наук, заведующая отделом теории грамматики ИЛИ РАН в Санкт-Петербурге, профессор кафедры русского языка филфака СПбГУ, ученица и последовательница А.В. Бондарко. Член Экспертного совета ВАК, член Петербургского лингвистического общества, Международной ассоциации исследователей детской речи и Европейского лингвистического общества. В 2004 г. защитила докторскую диссертацию на тему «Квалитативные ситуации в современном русском литературном языке и в детской речи».

Научные интересы — теория грамматики, функциональная грамматика, типология, детская речь, двуязычие, разговорная речь, корпусная лингвистика, усвоение второго языка.

Автор двух книг и более 100 других публикаций по функциональной грамматике, усвоению первого и второго языка, типологии, корпусной лингвистике, редактор десяти коллективных монографий. В 1997–1999 гг. стипендиат Фонда А. фон Гумбольдта в Кельнском университете, в 1999–2002 гг. приглашенный профессор Венского университета.

Читает лекции и спецкурсы по морфологии, типологии, теории лексикона, онтолингвистике, полевой лингвистике.

Воробьева Татьяна Александровна — ассистент кафедры языкового и литературного образования ребенка Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, аспирант кафедры русского языка филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена.

Круг научных интересов: речевое развитие дошкольников и младших школьников, вариативность речевого развития, метаязыковая деятельность и языковая рефлексия детей, стратегии освоения языка детьми, детский билингвизм, усвоение русского языка детьми-инофонами, языковая рефлексия в литературе.

Ведет практические занятия по детской литературе, русскому языку и онтолингвистике.

Галактионова Лейла Нуралиевна — ассистент кафедры языкового и литературного образования ребенка Института детства РГПУ им. А.И. Герцена.

Научные интересы: речевое и коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, диалог взрослого с ребенком, детский билингвизм, освоение детьми письменной формы речи.

Ведет практические занятия по русскому языку и онтолингвистике.

Гельфрейх Полина Георгиевна — президент ассоциации «Русский дом — Италия» в Милане (Италия), при которой действует русская школа им. Льва Толстого и Европейский центр дистанционного обучения для детей российских соотечественников (ЕЦДО), основателем которых она является вместе со Светланой Котиковой. Полина Гельфрейх курирует в школе Льва Толстого все вопросы, связанные с содержанием образовательного процесса, является разработчиком образовательных программ, автором статей по раннему развитию (например, широко цитируемой статьи «Мифы и правда о методе Судзуки») и статей, посвященных русским зарубежным школам. Соавтор трех пособий по РКИ для взрослых. Преподает русский язык в Пармском государственном университете UNIPR (Италия). Тестор ТРКИ, руководит центром тестирования при школе Льва Толстого и площадкой ТРКИ при Пармском государственном университете. Член различных международных профессиональных объединений, член Совета образовательных программ РКИ в СПбГУ. Активно борется за придание официального статуса русским зарубежным школам дополнительного образования. В последних статьях и выступлениях поднимает вопрос о необходимости создания Международной русской школы по западному образцу для популяризации российского образования за пределами Российской Федерации.

Дарья Горбунова закончила гимназию №2 г. Ульяновска с углубленным изучением английского языка. В 2000 г. с отличием завершила обучение на психологическом факультете МГУ по специальности «Психолог, преподаватель психологии». В 2016 г. под руководством О.Н. Тепляковой и Анны Маковой прошла курс «Специалист развития в раннем возрасте». В 2017 г. получила сертификат TESOL по преподаванию английского языка как иностранного. С 2011 г. постоянно проживает в Италии и работает в области преподавания английского и русского языков как иностранных. С 2019 г. Дарья является координатором школы русского языка "ROSTOK" в Порденоне, специалистом по развитию речи и преподавателем РКИ для детей от 3 до 12 лет.

Доброва Галина Радмировна — доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Института детства РГПУ им. А.И. Герцена. Более 30 лет преподает в РГПУ им. А.И. Герцена онтолингвистику, русский язык и другие филологические дисциплины.

Научные интересы: онтогенез персонального дейксиса, вариативность речевого развития детей, особенности освоения русского языка детьми из русскоязычных и смешанных семей, проживающих за пределами России.

Автор более 100 статей, нескольких монографий — посвященных онтогенезу персонального дейксиса (усвоению детьми личных местоимений, терминов родства и родственных отношений) и вариативности речевого развития детей (детей референциальных и экспрессивных, мальчиков и девочек, детей из семей с высоким и с низким социокультурным статусом и др.); разделов нескольких коллективных монографий; ряда методических пособий.

Научный руководитель многочисленных магистерских и кандидатских диссертаций.

Доктор Раиса Михайловна — преподаватель, член правления Общества русской культуры и школы «Азбука» и координатор Центра тестирования (ТРКИ) г. Гамбурга.

Опыт преподавания русского языка русскоязычным детям в условиях двуязычия с 1994 года, подготовка школьников к ТРКИ с 2003 года и продвижение русского языка и российской системы тестирования по русскому языку как иностранному в русскоязычных изданиях Германии.

Дубинина Надежда Александровна — тестер ТРКИ, тестолог, сотрудник Центра языкового тестирования СПбГУ. Член государственной комиссии по тестированию, разработчик материалов ТРКИ и системы тестирования по РКИ для детей.

Сфера научных интересов: оценка коммуникативной компетенции у детей, особенности русскоязычной коммуникации подростков-«эритажников» и инофонов.

Преподаватель РКИ с 2003 года (СПбГУ, филологический факультет, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания).

Елисеева Марина Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой языкового и литературного образования ребенка Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, около 30 лет преподает в РГПУ им. А.И. Герцена онтолингвистику, русский язык, культуру речи и другие филологические дисциплины.

Научные интересы: ранние этапы усвоения языка ребенком (фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса), усвоение ребенком дошкольного и младшего возраста лексики и стилистики, метаязыковая деятельность ребенка, освоение ребенком письма и чтения, восприятие книги ребенком от рождения до 11 лет, диагностика речевого развития детей, освоение русского языка детьми-билингвами.

Автор более 150 публикаций: двух монографий, посвященных речевому развитию ребенка раннего возраста; двух книг, посвященных восприятию

книги ребенком; справочника по орфографии и пунктуации русского языка, выдержавшего 5 изданий; статей, методических пособий.

Автор (совместно с С.Н. Цейтлин, Е.А. Вершининой, В.Л. Рыскиной) русской версии MacArthur CDI — МакАртуровского опросника речевого и коммуникативного развития ребенка раннего возраста.

Ефремова Елена Игоревна окончила с красным дипломом Финансовую Академию при Правительстве РФ (Москва, Россия) и Университет «Маркони» (Рим, Италия) по специальности «Экономика».

С 2014 г. — президент ассоциации «PaRus» по межкультурному обмену России и Италии на территории региона Кампания.

С 2016 по 2019 г. — координатор штаба проекта «Тотальный диктант» в Неаполе (Италия).

Основатель и директор культурного центра развития русского языка для детей-билингвов в Неаполе «GLOBUS.RU».

Жукарева Арина Валерьевна — выпускница Московского педагогического государственного университета (2006 год). В 2017 г. прошла курс профессиональной переподготовки в Институте русского языка им. Пушкина в Москве (ГИРЯП) и получила диплом преподавателя РКИ. С 2016 года является тестером в национальной системе тестирования иностранных граждан и лиц без гражданства ТРКИ (сертификат тестера, выданный ЦЯТ СПбГУ в 2016 г). С 2016 года является основателем центра сертификационного тестирования ТРКИ по договору с СПбГУ в Корденонс, Италия. Ведет курсы русского языка различной тематики: русский язык делового общения (центр профессионального образования г. Удине, Италия), курсы подготовки к экзаменам ТРКИ (государственный классический лицей, г. Тревизо), курсы по практике речи (государственный лингвистический лицей, г. Порденоне). Организует экзаменационные сессии ТРКИ (проводимые ЦЯТ СПбГУ) при итальянских государственных лицеях (Падуа, Порденоне, Тревизо, Санремо, Триест). Автор собственных методических разработок для подготовки к тестированию ТРКИ, а также дистанционных курсов подготовки на портале www.risf.it.

Ильичева Ирина Юрьевна — тестер ТРКИ, тестолог, сотрудник Центра языкового тестирования СПбГУ, член государственной комиссии по тестированию. Опыт работы в Центре языкового тестирования почти 20 лет.

Сфера научных интересов в ТРКИ: оценка коммуникативной компетенции в письменной речи, разработка лингвометодического описания коммуникативной компетенции билингвов, тестирование для детей.

Коковихина Ольга Сергеевна — учитель русского языка и литературы, преподаватель РКИ в Русской школе им. Л.Н. Толстого (Милан). Преподаватель Католического университета Милана (проект «Made in Italy»).

Участник международного конкурса «Лучший учитель русской словесности зарубежья (2014 год), премия в номинациях «За богатство и красоту речи», «За изящество речи».

Прошла тестирование и подтвердила тестологическую компетенцию на уровень: «Лингводидактическое тестирование: экзамен по РКИ, истории России и основам законодательства РФ, государственное тестирование по РКИ уровней А1, А2, В1» (Санкт-Петербургский государственный университет, 2019 год).

Сфера профессиональных интересов: методика обучения РКИ, русский язык делового общения, подготовка студентов РКИ к сдаче сертификационного тестирования; феномен билингвизма; русский язык, литература, культура и история; подготовка к сдаче ЕГЭ по русскому языку.

Высшее профессиональное образование: специальность «Русский язык и литература» (Вятский государственный педагогический университет); направление магистратуры «Менеджмент» (Московский государственный университет экономики, статистики и информатики).

Дополнительное образование: курсы для преподавателей РКИ (ГИРЯП, РУДН, Российский новый университет, проект «Универсариум» и др.)

Яна Валерьевна Король закончила факультет романо-германской филологии Кубанского государственного университета г. Краснодара. С целью продолжения образования в 2002 году переехала в Германию и успешно закончила обучение на факультете культуроведения в Университете имени Фридриха-Александра, г. Эрланген-Нюрнберг. Победитель международного конкурса «Янтарная сова 2019» с проектом «Сказкотекка», соавтор технологии GameLearnMobil (патент от 22.04.2018 № 218.016.3773). Доцент, преподаватель немецкого языка как иностранного в Доме языков г. Бамберга, преподаватель русского языка как второго родного детям-билингвам, основатель и руководитель центра допобразования «Deutsch verbindet» («Немецкий объединяет») г. Халльштадта, ФРГ; автор научных публикаций и статей в СМИ.

Кудрявцева Екатерина Львовна — PhD (к.п.н.), научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (вузы 11 стран мира, головная лаборатория ФГАОУ ВО КФУ, РТ, РФ), эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ, заместитель председателя правления образовательного центра ИКАРус (ФРГ), член правления Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации (45 стран мира). Автор более 50 книг и 200 научных статей по вопросам системного образования от детского сада до школы в XXI веке с учетом би- и полилингвизма воспитанников и среды. Руководитель международных сетевых проектов: «Сказкотекка» (1 место, лучший проект РФ в сфере общественной дипломатии 2018 г.), «Компетентностное поле личности XXI в.».

Татьяна Витальевна Кузьмина — кандидат филологических наук. Более 20 лет работала на кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, затем — на кафедре языкового и литературного образования ребенка. В сферу научных интересов Т.В. Кузьминой входит освоение русского языка как первого и как второго. Т.В. Кузьмина тесно сотрудничает с волонтерской организацией «Дети Петербурга», которая оказывает помощь детям из семей мигрантов в освоении русского языка. Обучая детей мигрантов и беженцев русскому языку, Т.В. Кузьмина использует данные исследований в области онтолингвистики, на основе которых выстраивает тактику учебного процесса.

Т.В. Кузьмина исходит из того, что, осваивая язык, дети в первую очередь постигают базовые, наиболее общие правила, затем — правила частные. Она сторонница тех взглядов, согласно которым, язык по большей части осваивается бессознательно. Исходя из этих положений, она разрабатывает систему игр и упражнений, которые могут способствовать практическому освоению языка.

Лаврова Ольга Валентиновна закончила МГПИ по специальности «филология». Преподаватель русского языка и литературы. В 2000 г., столкнувшись в Испании с проблемами преподавания русского языка двуязычным детям, начала повышать квалификацию в этой области, а также в преподавании РКИ. С 2009 г. руководила отделом образования в ассоциации иммигрантов стран Восточной Европы AIPEA, участвовала в европейских проектах.

В 2011 г. основала школу-студию «Парус», ставшую впоследствии ассоциацией, работа которой направлена на сохранение и укрепление позиций русского языка в Аликанте.

Ученики школы — участники и победители национальных и международных конкурсов и олимпиад по русскому языку.

С 2017 г. ассоциация входит в партнерскую сеть ГИРЯ им. А.С. Пушкина, на её базе проводятся семинары, тестирование по русскому языку.

Профессиональные достижения:

2014 г. — Диплом лауреата I тура в Международном конкурсе «Лучший учитель русской словесности».

С 2016 г. — городской координатор акции «Тотальный диктант» в Аликанте, в 2018 году, благодаря личным усилиям О.В. Лавровой, в Аликанте открыта площадка TruD на базе официальной государственной школы языков. Таким образом, в Тотальном диктанте в Аликанте теперь могут принимать участие студенты, изучающие русский язык как иностранный.

С 2016 года входит в состав правления Союза учителей Испании «Русское слово», который на протяжении многих лет организует общеиспанскую олимпиаду по русскому языку «ЛУЧ», а также является организатором I и II Международной конференции «Двуязычный ребенок в семье и в школе» в феврале 2017 и марте 2019 года.

2017 г. — повышение квалификации в ГИРЯ им. А.С. Пушкина по специальности «Лингводидактическое тестирование по русскому языку для детей-билингвов».

Входит в авторский коллектив учебного пособия «Окружающий мир», вышедшего в марте 2019 года в издательстве «Русский язык. Курсы» в серии «Русская школа». Работа над учебным пособием велась на протяжении 5 лет, в его основу положен авторский курс по окружающему миру для двуязычных детей, проживающих в Испании, представленный О.В. Лавровой на международной конференции в Барселоне весной 2015 года.

Ноябрь 2018 г. — II место в Международном конкурсе профессионального мастерства для преподавателей русского языка как иностранного.

Левченко Виктория Александровна — ассистент кафедры языкового и литературного образования ребенка, заведующая кабинетом кафедры возрастной психологии и педагогики семьи института детства РГПУ им. А.И. Герцена.

Круг научных интересов: вариативность речевого развития, стратегии освоения языка детьми, детский билингвизм, детское чтение.

Ведет практические занятия по русскому языку, онтолингвистике и детской литературе.

Наталья Лоскутова закончила в 1996 году с красным дипломом Факультет иностранных языков Омского государственного педагогического университета (специальность китайский и английский языки), работала преподавателем английского языка в техникуме и затем переводчиком китайского языка (в т.ч. в Пекине с 1997 по 1998 г.). С 2000 года живет в Испании (Барселона). Мама двоих детей-мультилингвов (испанский, каталонский, русский языки). С 2008 года является организатором и руководителем русской школы дополнительного образования при ассоциации «Радуга», а также инициатором и организатором множества семинаров и конференций по темам, связанным с работой русских школ за рубежом. Соучредитель Федерации центров русского языка Испании. Член Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации.

Лотфуллина Лилия Мансуровна — учитель начальных классов в школе при Культурной итало-русской ассоциации «Диво», Турин и в учебно-образовательном центре «Гармония», Милан, Италия.

Преподаватель РКИ в международной школе, г. Павия, Италия. Автор статей, посвящённых проблемам речевого развития на фонетическом уровне детей-билингвов, проживающих в Италии:

«Типичные фонетические ошибки в русской речи итало-русских детей-билингвов». Молодая филология — 2019. Сборник статей по материалам научно-методической конференции молодых учёных. ПГГПУ. Пермь, 2019 г. (готовится к печати).

«Фонетические особенности русской речи итало-русских детей-билингвов в ситуации ограниченной языковой среды». Сборник статей по материалам международной научной конференции «Современная онтолингвистика: проблемы, методы, перспективы». Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 24–26 июня 2019 г. (готовится к печати).

Прошла курсы повышения квалификации по программе «Повышение квалификации зарубежных русистов», организованные Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия.

Дистанционные курсы повышения квалификации по программе «Практическая методика преподавания РКИ», организованные Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (Москва, Россия, 2014 г.).

Курсы повышения квалификации по программе «Русский язык в глобальном образовательном пространстве», организованные Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (Милан, Италия, 2016 г.).

Курсы по программе «Педагогика обучения и воспитания», организованные ПГГПУ (Пермь, Россия, 2019).

Малыхина Элеонора Сергеевна — выпускница филологического ф-та МГУ им. Ломоносова, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы переводчиков Сан Доменико (Рим), преподаватель и тестер старших классов в школе «Русское слово» (Рим), автор учебных пособий и 15 научных статей, синхронный переводчик.

Мамбетова Альфия Бекбулатовна в 1995 году окончила Ташкентский государственный педагогический институт им. Низами. Отличник Народного Образования Республики Узбекистан. Мамбетова А.Б. также и художник-иллюстратор, работала художником в издательстве «Нихол».

Руководитель изостудии «Юный художник» МАУ ДО «Центр дополнительного образования» в с. Доброе Липецкой области, член Международного жюри конкурсов детского рисунка: «Япония рядом», «О новый дивный мир!», «Красна ты, земля Владимирова!». Победитель областного конкурса профессионального мастерства «Сердце отдаю детям» Липецкой области.

Учащиеся изостудии — неоднократные победители конкурсов детского творчества регионального, всероссийского и международного уровней.

В период с 2013 по 2019 г. в проекте «bilingual.ru» принимает участие и как художник, и как методист: «Календарь-портфолио дошкольника», «Сказкотeka», «Речедром», Игротека «Дети мира», «Тянитолкай».

В 2016 году издательской группой «ЭЛАС» (Россия, Башкортостан) были подготовлены к реализации комплекты игровых карточек «Хоббидром», «Кубидром» и «Экомемери» (посвящённый Году Экологии в России).

Махова Алена — кандидат педагогических наук, основатель проекта bilingual-talk, Лондон, Великобритания. В 2007 году закончила Московский педагогический государственный университет (МПГУ), диплом с отличием

по специальностям: учитель-логопед и учитель-олигофренопедагог. Параллельно с учебной работала в детском саду № 1432 района Хамовники города Москвы. В 2008 году получила вторую награду как учитель года по Центральному административному округу (ЦАО) Москвы.

В 2010 году переехала в Великобританию и начала логопедическую практику с двуязычными и многоязычными детьми.

В 2012 году присуждена ученая степень кандидата педагогических наук, аспирантура МПГУ, диссертация по теме «Коррекционно-педагогическая работа по формированию речи и социальных отношений у детей в возрасте 5–6 лет».

В данный момент проживает в Лондоне, сотрудничает с русскими школами, развивает логопедический проект «bilingual-talk»: статьи и руководства, логопедические консультации очно и онлайн, ведет группу, посвященную развитию речи, в Facebook.

Марина Низник закончила филологический факультет МГУ. В 1990 году переехала вместе с семьей в Израиль. В 1999 году защитила диссертацию в Российской академии образования в Москве. Тема диссертации: «Преподавание русского языка как иностранного студентам, говорящим на иврите. Начальный этап обучения». В 2001 году под руководством профессора В. Спольского закончила постдиссертационное исследование на тему «Культурная ассимиляция русскоязычных подростков в Израиле». С 1992 года преподает русский язык в государственных школах Израиля, а с 1995 года работает в Тель-Авивском университете, в котором является координатором «Русской программы» и преподавателем русского языка и литературы. Д-р Низник участвует в ряде научных проектов по изучению культурной и языковой адаптации иммигрантов из стран бывшего Советского Союза, является автором учебников и методических пособий по русскому языку как иностранному и как семейному, а также научных статей по проблемам преподавания языков, языковой идентичности и билингвизма.

Павлова Елена Валентиновна — научный сотрудник Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования при РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, заместитель директора по научной деятельности English Nursery & Primary School, Москва, Россия. Автор статей, посвященных специфике организации билингвальной образовательной развивающей среды, методу погружения в языковую среду на дошкольном этапе развития ребенка, структурным особенностям методических служб в билингвальном образовании. Организатор международных научно-практических конференций по билингвальному образованию (Москва, 2017, 2019 гг.), редактор сборников статей «Билингвальный детский сад — начальная школа: международный и российский опыт», М., 2017, «Билингвальное и поликультурное образование: практика и перспективы», М., 2019.

Пинская Алена — кандидат социологических наук.

Образование:

- театроведческий факультет ГИТИС им. А.В. Луначарского;
- аспирантура ВНИИ искусствознания;
- годовая стажировка в аспирантуре филологического факультета Гаванского университета, Куба;
- аспирантура Академии труда и социальных отношений, Москва.

Учредитель московской негосударственной общеобразовательной школы «Дом Филиппа», 1993 год.

Учредитель чешско-русского образовательного комплекса VĚDA, Прага, Чешская республика, 1999 год (билингвальные детские сады, билингвальная школа, «субботняя» русская школа, 1–11 классы, «Русский лицей в Праге» (10, 11 классы с российским аттестатом зрелости).

Соучредитель Европейской ассоциации двуязычных школ VIA LIGHT, Берлин, Германия. Языки: английский, чешский, испанский.

Поначевная Анастасия Александровна — преподаватель-методист АНО ДПО Учебный центр русского языка Московского государственного университета MGU Russian language centre (<https://mgu-russian.com/en/>), разработчик дистанционных курсов Центра по методике преподавания русского языка как иностранного взрослым и детям, созданных в 2008 и в 2010 годах. Один из лекторов на очном курсе по методике образования РКИ Центра MGU Russian language centre и отдела дополнительного преподавания МГУ. С 2011-го года постоянный автор публикаций в блоге по методике преподавания РКИ УЦПЯ МГУ (<https://metodika-rki.livejournal.com>), администратор групп по методике преподавания РКИ в Facebook и ВКонтакте: «РКИ Взрослым и детям: приступаем к преподаванию». В прошлом — учеба на русском отделении филологического факультета МГУ, аспирантура МГУ, работа преподавателем на кафедре РКИ гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Позже — преподавание РКИ в Учебном центре русского языка МГУ и в Страсбургском университете. Общий стаж преподавания русского языка как иностранного (РКИ) — 15 лет.

Птюшкин Дмитрий Викторович — руководитель Центра языкового тестирования СПбГУ. Деятельность: менеджмент в сфере образования и языкового тестирования, продвижение русского языка и российской системы тестирования по русскому языку как иностранному, дистанционное образование в рамках продвижения русского языка и российского образования за рубежом.

Русина Ольга Викторовна — выпускница Акмолинского государственного педагогического университета (Казахстан), кандидат наук, профессор

химического факультета Университета «Сапиенца», Рим. С 2014 года руководит субботней школой русского языка «Русское слово», Рим — одной из крупнейших русских школ Италии. В 2019 году в школе занимались около 380 детей в возрасте от 2 до 17 лет.

Саматова Лола Маджидовна — научный сотрудник Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования при РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, заведующая редакцией издательства «Русский язык. Курсы», Москва. Автор учебников и учебных пособий по русскому языку, чтению и окружающему миру для детей-билингвов, проживающих за рубежом. Разработчик тестовых диагностических материалов для детей-билингвов.

Татибана Ёсико окончила отделение русской литературы филологического факультета университета Васэда (Япония). После окончания университета занималась организацией обменов в различных областях между Японией и Советским Союзом и Россией. Работала в Японской ассоциации культурных связей с зарубежными странами (ЯАКС). В 2002 году совместно с ЯАКС организовала проведение первого ТРКИ в Токио. Татибана Ё. — один из авторов серии практических рекомендаций для подготовки к сдаче ТРКИ в Японии «Лесенка успеха». В настоящее время является членом оргкомитета по подготовке и проведению ТРКИ в Японии.

Усенко Светлана Сергеевна — учитель истории и обществознания МБОУ «Гимназия имени А.С. Пушкина», г. Шахты, автор и руководитель Международного культурно-образовательного сетевого проекта «Языки без границ», автор и организатор Международного семейного летнего фестиваля «Форум друзей» и дистанционного сетевого проекта «IT-мир в диалоге культур», член Международного методсовета по многоязычаю и межкультурной коммуникации, Всероссийской ассоциации учителей истории и обществознания, Регионального общественного совета по образованию «Новая школа». Победитель конкурса лучших учителей РФ, Всероссийского конкурса в области педагогики, работы с детьми и молодежью до 20 лет «За нравственный подвиг учителя», автор методических разработок по истории и православной культуре.

Хигаси-Шатохина Ганна Станиславовна окончила отделение РКИ филологического факультета СПбГУ. С 1993 года живёт и работает в Японии. В 2007 году в СПбГУ защитила кандидатскую диссертацию на тему «Перцептивный аспект русско-японской фонетической интерференции (экспериментальное исследование на материале бифонемных консонансов)». В настоящее время преподаватель русского языка в МИД Японии.

Хигаси-Шатохина Г.С. — автор научных статей по методике преподавания русского языка в японской аудитории, учебных пособий для сотрудников японских дипмиссий в РФ и странах постсоветского пространства. Является инициатором детского тестирования в Японии и одним из авторов практических рекомендаций для подготовки детей (6–18 лет) к сдаче теста по русскому языку в Японии «Лесенка успеха». Мама двоих японско-русских билингвов (сыну 24 года, дочери 15 лет).

Эсаулова Елена Вячеславовна — кандидат психологических наук, дефектолог, филолог, практикующий учитель-логопед высшей категории с 24-летним стажем работы в учреждениях дошкольного образования. В настоящее время работает в ГБОУ Школа № 1593 СП № 1 города Москвы. Член Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации при ОЦ ИКаРус. Автор-разработчик инновационных пособий и игр для речевого (в том числе логопедического) развития детей и взрослых, автор логопедических раскрасок, книги по песочной сказкотерапии. Лауреат российской национальной премии «Золотой медвежонок» в номинации «Лучшие учебные пособия» (2018). Двукратный победитель конкурса стипендий и грантов им. Л.С. Выготского (2017, 2018).

Ягодкина Анна Владимировна — филолог, педагог русского языка и литературы, кандидат педагогических наук. Окончила Каменец-Подольский государственный пединститут. С 1995 по 2003 г. — доцент кафедры педагогики и психологии в Хмельницком национальном университете. С 2017 года преподает в старших классах в школе русского языка «Русское слово», отвечает за подготовку к тестированию по субтестам «Письмо», «Лексика и грамматика».

Для заметок