

Министерство образования и науки РФ  
Министерство образования и науки УР  
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»  
Институт языка и литературы  
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»  
МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска

**Л. М. Малых, А. В. Жукова**

**МОДЕЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ  
(на базе общеобразовательного учреждения)**



Ижевск 2016

УДК 373.01  
ББК 74.202.3  
М205



Монография издана при поддержке РГНФ,  
проект № 15-16-18501

---

*Рецензенты:*

**Мазунова Лидия Константиновна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики иноязычного образования и второго иностранного языка Башкирского государственного университета;

**Осмина Елена Викторовна**, доктор психологических наук, профессор кафедры социологии, психологии и культурологии Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова.

**Малых Л. М., Жукова А. В. и др.**

**М205      Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения):** коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.

**ISBN 978-5-4312-0378-7**

В работе содержится системное изложение теоретико-методологических основ построения модели мультилингвального образования на примере МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска Удмуртской Республики. Предлагается экспериментальный образец интегрированной образовательной программы соизучения национального (татарского), государственного (русского) и иностранных (английского и немецкого) языков в условиях полиэтнической образовательной среды. Работа может оказать помощь при создании программ мультилингвального образования в средних школах разных типов.

УДК 373.01  
ББК 74.202.3

**ISBN 978-5-4312-0378-7**

© Л.М. Малых, А.В. Жукова, 2016  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет», 2016

*Авторы:*

**Малых Людмила Михайловна**, директор Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва» Удмуртского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент, научный руководитель МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска;

**Жукова Анастасия Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова, научный руководитель МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска;

*Учителя МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска:*

**Ахунова Лейсан Айдаровна**, учитель английского и немецкого языков (раздел 3.2.1.4);

**Горшкова Галина Юрьевна**, учитель географии первой квалификационной категории (раздел 3.3.2);

**Давлетова Раушания Рашидовна**, учитель начальных классов высшей квалификационной категории (раздел 3.2.3, приложение);

**Зариньш Юрий Михайлович**, заместитель директора по учебно-методической работе высшей квалификационной категории (разделы 3.1, 4.2.2);

**Мышкина Татьяна Аркадьевна**, учитель английского языка высшей квалификационной категории (разделы 3.2.2, 3.3.4);

**Набиева Альфия Рашитовна**, учитель технологии высшей квалификационной категории (раздел 3.3.3);

**Хайруллина Резеда Талгатовна**, учитель английского языка высшей квалификационной категории (разделы 3.1, 4.1.1, приложение);

**Хузятова Эльвира Венеровна**, заместитель директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы первой квалификационной категории (раздел 3.3.1);

**Шитова Роза Фаритовна**, учитель английского языка первой квалификационной категории (раздел 3.2.1.5).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	11
ЧАСТЬ 1. РОЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	15
1.1. Мультилингвальное образование: от теории – к практике.....	16
1.2. Модели мультилингвального образования.....	20
1.3. Проблемы мультилингвального образования.....	25
ЧАСТЬ 2. АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА.....	30
2.1. Обоснование актуальности разработки Модели мультилингвального образования в Удмуртской Республике.....	30
2.2. Этапы конструирования Модели.....	33
2.3. Концептуальная база Модели.....	38
2.3.1. Формирование мультилингвальной личности учащегося как образовательная цель Модели.....	38
2.3.2. Теоретико-методологические основания Модели.....	63
ЧАСТЬ 3. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МБОУ «ГИМНАЗИЯ № 6» Г. ИЖЕВСКА.....	79
3.1. Экспериментальная интегрированная программа мультилингвального образования.....	79
3.2. Инновационные методы и подходы к организации учебного процесса в условиях соизучения языков.....	86
3.2.1. Метод сравнения в мультилингвальном образовании.....	87
3.2.1.1. Этапы применения метода сравнения.....	87
3.2.1.2. Межъязыковое моделирование.....	90
3.2.1.3. Система контрастивных упражнений.....	99

3.2.1.4. Обучение немецкому языку с использованием системы контрастивных упражнений.....	108
3.2.1.5. Специфика работы с мультилингвальным словарем.....	114
3.2.2. Технология интегрированного обучения языкам и культурам	122
3.2.3. Портфолио как современная технология формирования рефлексивных навыков в процессе мультилингвального образования на начальном этапе обучения.....	133
3.3. Формы организации внеучебной деятельности в системе мультилингвального образования.....	144
3.3.1. Воспитательная работа по формированию мультилингвальной личности учащегося.....	144
3.3.2. Проектно-исследовательская деятельность учащихся.....	150
3.3.3. Постигание культур разных народов: исследовательская деятельность учащихся на уроках технологии.....	154
3.3.4. Исследовательская деятельность учащихся при изучении языков и культур малых народов.....	160
<b>ЧАСТЬ 4. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ МБОУ «ГИМНАЗИЯ № 6» Г. ИЖЕВСКА.</b> .....	<b>168</b>
4.1. Внутренний мониторинг.....	168
4.1.1. Педагогическая оценка индивидуальных образовательных достижений учащихся.....	169
4.1.2. Психологическая диагностика индивидуальных траекторий развития учащихся.....	170
4.1.3. Система психолого-педагогической диагностики эффективности реализации Модели.....	171
4.1.4. Результаты внутреннего (психолого-педагогического) мониторинга за 2012–2014 уч. гг.....	176
4.2. Внешний мониторинг.....	186

4.2.1. Система внешнего мониторинга.....	186
4.2.2. Итоги внешнего мониторинга за 2012–2014 уч. гг.....	187
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	191
ПРИЛОЖЕНИЕ. Адаптированный вариант Европейского языкового паспорта компетенций для начальной, средней и старшей школы.....	194
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	198

## Уважаемые педагоги МБОУ «Гимназия № 6»!

Поздравляю ваш коллектив с успешным завершением пятилетнего образовательного эксперимента «Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения)».

Работая на проекте, гимназия находилась в статусе экспериментальной образовательной площадки Министерства образования и науки Удмуртской Республики, так как Министерство инициирует и поддерживает инновационную деятельность образовательных учреждений, развивающих принципы мультилингвального образования и поликультурного воспитания в республике.

Проекты такого рода в полной мере отвечают требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, важной задачей которого является обеспечение формирования российской гражданской идентичности обучающихся, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России.

Представленная авторами Модель мультилингвального образования разработана с учетом многоязычия и полиэтничности населения Удмуртской Республики. Она системно охватывает учебную, воспитательную, проектно-исследовательскую деятельность обучающихся в процессе соизучения родных (русского, татарского) и иностранных языков. Положительную оценку заслуживает наличие перспектив развития данного образовательного проекта как в стенах МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска, так и на базе других образовательных учреждений Удмуртской Республики.

Предлагаемая вниманию читателей монография – результат плодотворного сотрудничества педагогического коллектива МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска и ученых Института языка и литературы Удмуртского государственного университета. Стоит выразить надежду, что в республике в ближайшее время появятся новые образцы сотрудничества науки и образования.

Желаю авторскому коллективу дальнейших успехов в научно-образовательной деятельности, направленной на системное решение насущных задач формирования полиэтнической образовательной среды в республике.

И. Н. Белозеров,  
заместитель министра образования и науки УР,  
кандидат педагогических наук

## РЕЦЕНЗИЯ

на коллективную монографию Л. М. Малых, А. В. Жуковой и др.  
«Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе  
(на базе общеобразовательного учреждения)»

Вступление человечества в третье тысячелетие было ознаменовано такими явлениями психологического порядка, как беспрецедентное расширение границ индивидуального пространства и стремительное изменение условий жизни людей. Повышение социально-психологической мобильности, появление возможности беспрепятственной смены работы, страны проживания – все это обусловило необходимость и возможность возникновения нового образовательного направления, которое принято называть мультилингвальным образованием. Многоязычие и поликультурность провозглашаются ведущими образовательными принципами, а проблемы мультилингвального образования становятся предметом пристального внимания специалистов практически во всех регионах мира.

Общепризнанной является оценка многоязычия как психологического преимущества, обеспечивающего современному человеку успешную социальную адаптацию в глобализованном мире. Как утверждают авторы рецензируемой монографии, мультилингвальное образование – это продуктивное решение передовой общественностью проблем глобализации политического, экономического и социокультурного пространства, суть которого заключается в сохранении языкового и культурного разнообразия мира. Подтверждение этому тезису авторы находят в исследованиях, посвященных психологии многоязычия, результаты которых свидетельствуют о том, что мультилингвизм способствует росту культурного богатства личности, повышению ее рефлексивного и ценностного отношения к достижениям собственной культуры.

Каждый полиэтничный регион, по мнению специалистов, отличается уникальным рисунком полиэтничности. К специфике языковой ситуации Удмуртии можно отнести билингвизм и даже трилингвизм подавляющего числа местного населения. Авторы монографии отстаивают тезис о перспективности дальнейшего развития инновационного мультилингвального образовательного пространства России. Речь идет об интеграции иностранных, национальных и русского языков в процессе научно-исследовательской и образовательной деятельности.

В этом контексте особый интерес представляет задача реализации идеи многоязычия конкретной личности в рамках общеобразовательного учреждения, поскольку именно в эти годы отмечаются максимальные эффекты развития личности средствами изучаемых языков, что положительно сказывается на общем личностном росте учащихся и будущем профессиональном становлении. Известно, что билингвы обладают хорошими языковыми способностями. Кроме того, результаты психологических и психолингвистических исследований подтверждают положительные эффекты



влияния на общее психическое развитие ребенка естественного билингвизма и трилингвизма. Речь идет, в первую очередь, о когнитивных преимуществах детей, говорящих на двух или трех языках, таких как, гибкость мышления, нейродинамические характеристики когнитивной деятельности, объем оперативной памяти, степень концентрации внимания.

Экспериментальной площадкой для психолого-педагогических исследований было выбрано общеобразовательное учреждение «Гимназия № 6», которая возникла в результате объединения билингвальной школы повышенного уровня для детей татарской национальности и средней школы № 38. Уже в рамках татарской гимназии педагогический коллектив убедился в необходимости преодоления условий искусственной изоляции детей путем разработки педагогических технологий формирования устойчивого национального самосознания в условиях ежедневного диалога с людьми, говорящими на разных языках. Понимание того, что татарскому языку надо учить в тесной связи с другими языками стало серьезным психологическим основанием создания на базе двух образовательных учреждений новой гимназии, ориентированной на мультилингвальное образование.

Между тем, результаты психолого-педагогических исследований, проведенных во вновь созданной гимназии, показали, что изучение нескольких иностранных языков в рамках общеобразовательного учреждения, не является гарантией позитивного личностного отношения учащихся к разным языкам и культурам, или – формирования мультилингвальной личности с соответствующими характеристиками психологического преимущества. Авторы предлагают в качестве решения заявленной проблемы разработанную (и внедренную в учебный процесс) Модель мультилингвального образования в общеобразовательном учреждении полиэтнического региона.

Предложенная Модель относится к моделям открытого типа, особенностью которых является совместное изучение языков, имеющих различный психолингвистический вес, – «престижных» и малых народов, типологически сходных и различных, из общих и разных языковых семей. Модель изначально ориентирована на обучение и воспитание детей с разным языковым опытом (монолингвов, естественных и искусственных билингвов, представителей коренных народов и из семей мигрантов). Основной целью Модели является формирование мультилингвальной личности, уникальность которой возникает как результат соизучения нескольких языков и культур.

Среди отличительных психологических характеристик мультилингвальной личности авторы отмечают: высокую мотивацию к изучению различных языков и культур, позитивное этническое самосознание вкупе с толерантным отношением к представителям других этносов, высокий уровень общей культуры, языковая субъектность и способность к диалогическому взаимодействию с Другим, способность к продуктивной интеграции в поликультурное информационное пространство. Теоретический анализ определяющих черт мультилингвальной личности в контексте компетентностной модели показал их различную восприимчивость к развитию в условиях общеобразователь-

ного учреждения. Так, наиболее чувствительными и отзывчивыми к направленным психолого-педагогическим воздействиям являются: мотивированность к изучению, знание языков, способность к языковому самообразованию, уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог и интегрироваться в поликультурное информационное пространство. Между тем, позитивное отношение к культурным различиям, толерантность и уважительное отношение к собственному языку и культуре являются теми личностными чертами, которые в большей степени являются воспитательной, нежели учебной задачей.

Безусловным достижением авторов монографии является разработанный ими экспериментальный языковой паспорт для оценки уровня сформированности языковой компетенции у учащихся МБОУ «Гимназия № 6» на разных образовательных ступенях и адаптированный для начальных, средних и старших классов гимназии.

Подробное описание используемых педагогических технологий и методов приводится в третьей части монографии. Достоинством этой части является описание опыта применения этих технологий в конкретной педагогической практике учителей гимназии.

Заключительная часть посвящена описанию результатов оценки эффективности Модели с использованием внутреннего (психолого-педагогического) и внешнего мониторинга. Внутренний мониторинг содержит две составляющие – педагогическую (оценка предметных и метапредметных достижений учащихся) и психологическую (диагностика личностных и некоторых метапредметных образовательных результатов). Приводятся результаты педагогического эксперимента, осуществленного на базе татарской гимназии, которые согласно данным внутреннего мониторинга за 2012–2014 учебный год, позволяют положительно оценить эффективность реализации Модели.

Хочется пожелать авторам монографии и педагогическому коллективу, который с энтузиазмом откликнулся на экспериментальную программу реализации авторской Модели мультилингвального образования (и без трудовых и личностных усилий которого невозможно было бы достижение описанных результатов), дальнейших успехов и веры в необходимость действительного воплощения в жизнь программы формирования мультилингвальной личности Будущего.

Е. В. Осмина,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры социологии, психологии и культурологии  
Ижевского государственного технического университета  
имени М. Т. Калашникова

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая вниманию читателей монография – результат многолетнего педагогического исследования коллектива Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 6» г. Ижевска Удмуртской Республики. Гимназия была создана в начале 90-х гг. XX в. и называлась Татарской классической гимназией. Ее возникновение продиктовано ветром тех перемен, которые оживили интерес к изучению национальных языков и культур полиэтнических регионов мира. Со всего города в гимназию привозили детей татар, заинтересованных в привитии любви и хорошем знании родного татарского языка и культуры.

Гимназия не раз становилась экспериментальной площадкой Удмуртской Республики для отработки технологий сохранения национальной идентичности в условиях глобализации. Первые педагогические эксперименты и методы обучения в гимназии были связаны с созданием максимально благоприятных условий для процветания в гимназии «татарского духа» на основе изучения лучших образцов татарской светской литературы, знакомства с яркими представителями татарской интеллигенции прошлого и настоящего, национальными традициями и культурой. Однако избежать влияния, каким бы оно ни было, со стороны других культур в условиях большой открытости общества, наличия Интернета, ежедневного общения с представителями других национальностей, туристическими поездками и т. д., практически невозможно. Наблюдения педагогического коллектива гимназии за особенностями развития учащихся и судьбами бывших выпускников убедили, что вместо создания условий, приводящих к искусственной изоляции детей, обучающихся в гимназии, от внешней среды, требуется разработка технологий формирования устойчивого национального самосознания в условиях ежедневного диалога с людьми, говорящими на разных языках. Пришло понимание того, что и татарскому языку надо обучать в тесной связи с другими языками, чтобы дети могли убедиться в его силе и красоте через сравнение с ними, через его контакты с типологически сходными и отличными языками, через демонстрацию возможностей изучения новых языков на основе знания татарского.

Существенному переосмыслению принципов и технологий организации образовательного процесса способствовало и слияние небольшой татарской гимназии с просторной средней школой, в которой обучались дети разных

национальностей. Учебные программы «Татарский язык» и «Татарская литература» стали предметами осознанного выбора родителей и детей, обучающихся в обновленной гимназии. Их выбирают как дети-татары, так и представители других национальностей, которые в этом случае обучаются в одном классе по общей программе. Бывает, что этнические татары не хотят учить татарский язык и выбирают обучение без татарского компонента. Но это их выбор.

Общеизвестно, что билингвы обладают хорошими языковыми способностями, и время обучения в общеобразовательном учреждении – самое благоприятное для их максимального развития средствами изучаемых языков, что положительно сказывается на общем личностном росте учащихся и будущем профессиональном становлении. Закономерен интерес педагогического коллектива к вопросам: какую роль оказывают татарский язык и литература на развитие учащихся; какие принципы и технологии современного образования могут способствовать более успешному усвоению изучаемых билингвами языков и формированию личности, способной сохранять и приумножать фундаментальные культурные ценности народа-носителя родного языка и при этом быть гражданином России, гибко и успешно осуществляющим сотрудничество со всеми народами, живущими рядом с ним, способным интегрироваться в более широкое мировое пространство.

В 2009 г. гимназия стала республиканской экспериментальной площадкой Министерства образования и науки Удмуртской Республики по теме «Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения». Обозначенные выше вопросы стали центральными в предложенной гимназией программе образовательного эксперимента. Следует отметить, что проблемы мультилингвального образования изучаются практически во всех регионах мира, так как билингвизм (естественный и искусственный) и многоязычие современного человека – залог его успешности в глобализованном мире. Однако создание целостной системы мультилингвального образования в полиэтническом регионе требует не только изучения достижений других стран, но и их существенной адаптации к условиям конкретного многоязычного и поликультурного региона, разработки оригинальных технологий с учетом особенностей данного региона, накопленного в нем опыта мультилингвального образования. Каждый полиэтничный регион, как отмечают специалисты, «многэтничен по своему» в зависимости от набора контактирующих языков и культур, осо-

бенностей установившихся взаимоотношений между ними. Это означает необходимость создания своих оригинальных учебников и учебных материалов на основе этих языков и культур, а также вызывает потребность подготовки учителей для работы в новых условиях.

Опыт мультилингвального образования, представленный в данном исследовании, – результат научного сотрудничества педагогического коллектива гимназии и Удмуртского государственного университета. В процессе осуществления образовательного эксперимента произошло научное и личностное обогащение каждой из принимающих в ней участие сторон, проведено большое количество республиканских семинаров, написано немало научных публикаций, разработано много нетрадиционных уроков, на которых оттачивалось мастерство педагогов школы и вызревали новые научные идеи. Кроме этого, работа над экспериментом помогла сдружиться двум педагогическим коллективам, оказавшимся пять лет назад в одной школе. Сейчас это творческое содружество мастеров, имеющих уникальные приемы и технологии воспитания подрастающей личности.

Не все работы преподавателей гимназии вошли в данную публикацию. Авторы выражают признательность за творческий подход, энтузиазм, большую методическую помощь в процессе апробации и внедрения экспериментальной программы преподавателям гимназии: *Гарифьяновой Гузалии Мансуровне*, учителю русского языка и литературы высшей квалификационной категории; *Габдрахмановой Расиле Искандаровне*, учителю татарского языка и литературы высшей квалификационной категории; *Глушковой Фаине Геннадьевне*, учителю русского языка и литературы первой квалификационной категории; *Марамзиной Ирине Анатольевне*, учителю-логопеду первой квалификационной категории; *Плетневой Марине Леонидовне*, учителю изобразительного искусства первой квалификационной категории.

Большую благодарность коллектив авторов выражает директору гимназии *Ахметовой Гульчачак Явдатовне* и зам. директора по учебно-методической работе *Зариньши Юрию Михайловичу*. Их поддержка была важным стимулом в разработке новых образовательных технологий.

Особую благодарность коллектив авторов выражает уважаемым рецензентам: *Мазуновой Лидии Константиновне*, доктору педагогических наук, профессору БГУ (Уфа) и *Осминой Елене Викторовне*, доктору психологических наук, профессору ИЖГТУ (Ижевск). Их объективная критика и доброжелательные советы способствовали унификации материала моно-

графии, определению наиболее актуальных вопросов для дальнейшего исследования.

Авторы монографии желают творческих успехов коллективу гимназии и всем участникам современного образовательного процесса, заинтересованным в совершенствовании технологий языкового образования.

## ЧАСТЬ 1. РОЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Двадцать первое столетие объявлено ЮНЕСКО эпохой многоязычных личностей и полиглотов. В российском образовании нашла широкую поддержку позиция Совета Европы по вопросу развития языкового многообразия, в связи с чем многоязычие и поликультурность провозглашены в качестве значимых принципов системы национального образования. Эти принципы определяют и основополагающую цель обучения иностранным, русскому и национальным языкам России, а именно: «формирование поликультурной многоязычной личности, обладающей информационными, коммуникативными и интеллектуальными потребностями, способностями и компетенциями, которые позволят ей успешно действовать в условиях межкультурного общения и профессионально-языковой деятельности в роли субъекта иноязычного познания, иноязычного общения и иноязычного творчества» [Силкович].

Учитывая интеграционные процессы, происходящие в мире, в стратегическом плане многоязычие становится как культурологической, так и экономической категорией, поскольку богатство языкового опыта человека помогает ему не только развить свое общечеловеческое сознание, но и свободнее интегрироваться в общемировую систему профессиональных и деловых отношений [Селиванова]. Все большее распространение многоязычия по всему земному шару обусловлено возрастающим взаимодействием экономических, научных, культурных и политических интересов стран. Исследователи психологии многоязычия утверждают, что мультилингвизм по своей социальной сути вызывает не потерю, а обогащение культурной идентичности, повышение рефлексивного и ценностного отношения к достижениям собственной культуры, увеличение культурного богатства личности, расширение возможностей вступать в межкультурный диалог с сохранением базовых культурных ценностей личности [Литвиненко 2000].

В целом, проблема обучения иностранным языкам в полиэтничной аудитории представляет значительный интерес как для теоретиков, так и для практиков в свете современных изменений в образовательной среде и подлежит дальнейшему, более тщательному осмыслению [Махмудова 2012]. Конец XX – начало XXI в. интересны тем, что стремительно изменяющиеся условия жизни людей, повышение их мобильности, появление возможности беспрепятственной смены работы, страны проживания, своего окружения привели к необходимости создания нового образовательного направления, которое, в общем и целом, принято называть мультилингвальным образованием. Оно

призвано решить самую насущную проблему людей, оказавшихся в иноязычном окружении: успешно освоить языки нового общения, не забывая при этом свой родной язык и культуру. Особенно остро эта проблема стоит в среде детей мигрантов. Однако актуально мультилингвальное образование и для естественных билингвов, с детства владеющих двумя языками и проживающих в полиэтнических регионах мира, в том числе и в Российской Федерации. Под сильным воздействием языков, на которых говорит подавляющее число окружающих людей, взрослые билингвы забывают свой родной язык, их дети не хотят изучать свой язык даже в школьных условиях.

Следует признать, что успешной реализации цели и принципов мультилингвального образования способствует особая языковая ситуация полиэтнического региона, коим является Удмуртская Республика. К специфике языковой ситуации Удмуртии можно отнести билингвизм и даже трилингвизм подавляющего числа местного населения. Учитывая языковую ситуацию в Удмуртской Республике и во многих других полиэтнических регионах России, следует согласиться с авторами «Концепции проектирования мультилингвального образования», что перспективы дальнейшего совершенствования иноязычного образования связаны с проектированием инновационного мультилингвального образовательного пространства России, основанного на интеграции иностранных, национальных и русского языков в процессе научно-исследовательской и образовательной деятельности, и реализацией идеи многоязычия конкретной личности, позволяющего интегрироваться в мировое сообщество без утраты национального языка и национального самосознания [Концепция 2010].

### **1.1. Мультилингвальное образование: от теории – к практике**

Знакомство с терминологическим аппаратом мультилингвального образования связано с рядом объективных трудностей, так как, учитывая молодость данного направления, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах, понятийный аппарат исследований, связанных с мультилингвальными процессами в образовании, находится в стадии формирования. Для систематизации понятийного аппарата представляется важным различать мультилингвальное образование и мультилингвальное обучение. В научных отечественных и зарубежных исследованиях мультилингвальное образование предполагает применение разнообразных моделей одновременного обучения нескольким языкам, включая родные языки учащихся, выстраивание программ соизучения языков на разных образовательных ступенях: детский сад – школа – вуз – послевузовское



образование. О мультилингвальном образовании говорят при обсуждении общих целей, уровней реализации и методологии соизучения разных языков (ср., например, формулировку на одном из сайтов: Современная стратегия мультилингвального непрерывного образования [Современная]). А мультилингвальное обучение, как более узкое понятие, включает вопросы процесса его организации в рамках конкретной модели (ср., например, формулировки, типа: Методики мультилингвального обучения [Методики]).

Необходимо также отметить, что в российской образовательной системе термин «мультилингвальное обучение / образование» не является синонимом термину «поликультурное образование», но и четко не противопоставляется ему, что также свидетельствует о молодости данного направления лингводидактики. С другой стороны, данный факт является показателем глубокой взаимосвязи поликультурного и мультилингвального образования. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мировоззрения, что повышает его способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. Н. Д. Гальскова подчеркивает, что для российских условий актуальна проблема поликультурного образования, в центре которого находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией, сформированной, как правило, на базе не менее трех языков и культур: родной и двух неродных [Гальскова 2004: 6]. О необходимости учета многоязычия населения России в процессе внедрения поликультурного образования свидетельствуют и социолингвистические данные, в соответствии с которыми основное население России в XXI в. составят трилингвы [Мурясова 1998: 5].

В зарубежной литературе данное направление рассматривается под разными терминами, например: *multicultural education* (M. O. Bassegy), *diversity education* (H. M. Miller), *multilingual education* (W. E. Piland, Sh. Hess, P. K. Powers), *bilingual education* (C. Baker) и др., что также свидетельствует о начальном этапе исследований по данной проблематике. Как отмечают сами авторы, многообразие терминов связано со сложностью процессов языковых контактов в современном западном обществе и разнородностью подходов к формированию многоязычия личности в учебном процессе. Общим для всех этих терминов является организация такого учебного процесса, в котором осуществляется более успешная социализация учащихся из семей мигрантов и приобщение к контактирующим в учебном процессе языкам всех участников учебного процесса.

Появлению разнообразных моделей мультилингвального образования на рубеже XX–XXI вв. способствовали две взаимосвязанные тенденции развития

языков. С одной стороны, наблюдается большое языковое разнообразие картины мира. По данным ученых, 70% населения Земли в той или иной степени владеют двумя или более языками. С другой стороны, все заметнее тенденция к языковой унификации, связанная с процессом глобализации мировой экономики. По оценке экспертов Совета Европы, глобализация лишает мир языкового разнообразия и является угрозой культурному наследию, так как в результате глобализации 90% языков мира находятся под угрозой исчезновения [90% языков мира].

Языковая политика Советов Европы, которой придерживается и Россия, основана на следующих принципах:

- Европа должна стать единым, но многонациональным, мультикультурным и многоязычным целым;
- важно знать разные языки, в том числе и малораспространенные, а не только обязательный английский;
- изучение языков – способ сохранения языкового разнообразия, культур и народов;
- изучение языков должно осуществляться в течение всей жизни человека и т. д. [Протасова 2004; Network to Promote].

Развитие многоязычия населения имеет, как известно, и экономические мотивы. Исследования ученых свидетельствуют о том, что билингвы (а сейчас уже и трилингвы) потенциально более успешны в профессиональной деятельности, поскольку обладают более развитыми общими способностями: многовариативностью и оригинальностью решений, высокой скоростью переработки информации, стрессоустойчивостью, контактностью [Кудрявцева 2013: 9]. Следовательно, и общество, внедряющее мультилингвальное образование, имеет больше шансов выйти в мировые лидеры. Насколько это важно – становится очевидным из дискуссий, разворачивающихся в англоязычной прессе, относительно необходимости поощрения англоговорящих школьников и студентов к изучению «языков будущего», таких, как испанский, китайский, арабский [Global spread of English]. Англоговорящее монолингвальное общество обеспокоено тем, что невладение населением несколькими языками отрицательно сказывается на международном статусе страны и ее государственной безопасности [U.S. must do more].

Мультилингвизм как социокультурное явление изучался и в XX в. Согласно справочной литературе, многоязычие (мультилингвизм, полилингвизм) это: 1) употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (государства); 2) употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с кон-

кретной коммуникативной ситуацией [Большой 1998: 303]. Из этого двузначного определения видно, что многоязычие является либо государственной языковой политикой, либо личным выбором конкретных людей, независимо от языковой ситуации в обществе. Внедрение мультилингвальных программ в учебный процесс повысило значимость многоязычия как процесса, формируемого «снизу», как личного выбора родителей либо молодых людей, желающих более успешно интегрироваться в поликультурное и многоязычное мировое пространство.

Создание условий для организованного соизучения нескольких языков привело к появлению понятия учебного (искусственного) многоязычия, в отличие от естественного двуязычия (многоязычия). Психологические механизмы учебного многоязычия, формирующегося в условиях организованного освоения языка как системы в средней / высшей школе, отличаются от психологических механизмов естественного многоязычия, возникающего и развивающегося в языковой среде под воздействием многих, чаще стихийно действующих факторов. Учебное многоязычие, в отличие от естественного многоязычия, носит ограниченный характер и должно опираться на осознание системы языка вообще и на умение выделять общее и специфическое в каждом из конкретных языков [Евдокимова].

Многоязычие как категория междисциплинарного знания исследовалось и продолжает изучаться как с лингвистических (У. Вайнрайх, Х. Пауль, Л. Завадовский, Э. Хауген, Т. П. Ильяшенко, Б. Гавранек, В. Ю. Розенцвейг, Н. Б. Мечковская, Л. В. Щерба и др.), так и психологических (Л. С. Выготский, Е. М. Верещагин, Н. В. Имедадзе, А. А. Леонтьев, Б. С. Котик и др.) позиций. За пока еще недолгий период существования мультилингвальных образовательных программ начал складываться более частный терминологический аппарат, включающий частично пересекающиеся термины и понятия, например: мультилингвизм, многоязычие, полилингвизм, трилингвизм, билингвизм, multilingualism, bilingualism, trilingualism и т. д. Многоязычие приобретает определенные характеристики в зависимости от условий осуществления мультилингвального образования, особенностей языковой подготовки обучающихся. Выделяется многоязычие искусственное, естественное, суксесивное (последовательное), симультанное (одновременное), двустороннее, многостороннее и т. д. Например, «искусственный суксесивный трилингвизм» характеризует обучающихся, изучающих одновременно три языка в условиях школы или вуза, причем владение этими языками – разное, в зависимости от времени начала их изучения, особенностей организации учебного процесса. Ключевыми понятиями в мультилингвальном образовании России,

по мнению ученых, являются следующие: учебное дидактическое двуязычие / трехязычие; несовершенное владение иностранным языком; триглоссия / трилингвизм, состоящий из родного, первого и второго иностранного языков [Барышников 2004: 20].

Таким образом, можно сделать вывод, что мультилингвальное образование представлено целым рядом образовательных моделей двуязычного (трехязычного и т. д.) обучения, предполагающего одновременное преподавание нескольких иностранных языков с опорой на родной (родные) язык (языки) обучающихся. Под мультилингвальным обучением понимается процесс соизучения нескольких языков в рамках определенной модели. Миссия мультилингвального образования заключается в создании условий для сохранения и поддержки языкового и культурного разнообразия, формирования многоязычия отдельной личности.

Завершая общую характеристику мультилингвального образования, следует подчеркнуть, что исследования психологов, психолингвистов, педагогов свидетельствуют об огромном личностно формирующем потенциале мультилингвального образования. Результаты последних исследований, проводимых в разных странах мира, показывают, что двуязычие / многоязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать, обсуждать и убеждать, сообразительности, скорости реакции, математических навыках, логическом мышлении [Мир языков 2006: 71–73]. Многоязычные дети способны к преодолению национальных стереотипов, менее конфликтны, не так резко судят о конфликтных ситуациях политического характера, чем их монолингвальные сверстники. Они контактнее и легче выполняют виды деятельности, требующие совместных усилий [Bekerman 2003: 481].

Все перечисленные выше факторы, определяющие интерес к мультилингвальному образованию, делают работу над мультилингвальными обучающими программами актуальной и достаточно сложной. Знакомство со спектром существующих на сегодняшний день основных моделей мультилингвального образования поможет определить приоритетные направления его развития и обобщить наиболее важные проблемы, стоящие перед разработчиками подобных программ.

## **1.2. Модели мультилингвального образования**

Анализ степени разработанности вопросов моделирования мультилингвального образовательного пространства показывает, что в российском образовании идет процесс становления нескольких моделей, среди которых

следует отметить такие как: обучение второму иностранному языку в системе школьного и вузовского образования (Б. А. Лapidус, И. Л. Бим, Л. В. Садова, Э. И. Соловцова и др.); обучение на билингвальной основе (Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаев и др.); этнолингводидактика (И. А. Арабов, З. Б. Абдуллаева, Н. В. Барышников, З. В. Корнаева, В. А. Власов и др.); обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации (В. Н. Вагнер); одновременное преподавание нескольких родственных языков (Я. Р. Хайдаров); обучение второму языку (С. Baker, А. С. Маркосян и др.).

### **Обучение второму иностранному языку**

Данная модель мультилингвального образования наиболее распространена в российских школах, о чем свидетельствует выпуск в 1996 г. программ по второму иностранному языку для общеобразовательных школ [Программы 1996]. Широкое распространение данная модель получила и в вузах России [Лapidус 2001]. Статус второго иностранного языка приобрели, главным образом, немецкий, французский и испанский языки, которые вводятся в учебный процесс после изучения английского – первого иностранного языка. С психолингвистической точки зрения разница между первым и вторым иностранными языками весьма существенна. Если при овладении первым иностранным языком у обучающегося впервые формируются навыки и умения, приемы анализа и т. д., необходимые для усвоения любого иностранного языка, то овладение вторым иностранным языком как бы накладывается на овладение первым. На овладение вторым иностранным языком переносятся приемы овладения первым, а также результаты сознательного и бессознательного обобщения лингвистических характеристик первого иностранного и родного языков. Как результат, ведущими принципами обучения становятся коммуниктивно-когнитивный и контрастивный [Бим 1997: 14–15]. Это предполагает целенаправленное развитие когнитивных способностей обучающихся средствами нового иностранного языка и широкую опору при изучении очередного языка на сходные лингвистические и социокультурные явления в контактирующих в учебном процессе языках: родном, первом и втором иностранных.

### **Обучение на билингвальной основе**

Эта модель мультилингвального образования возможна в условиях углубленного изучения иностранного языка и закрепились, главным образом, в

средней общеобразовательной элитарной школе [Гальскова 2003]. Понятие «обучение на билингвальной основе» предполагает овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности. Оно включает обучение иностранному языку, прежде всего, как инструменту приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. Данная модель имеет место в регионах с естественной двуязычной средой (например, в Канаде, Бельгии, Швейцарии и др.), а также в государствах, где происходит приток иммигрантов, вынужденных вживаться, вращаться в чужую культуру (например, в США, Германии и др.). Имеется опыт обучения иностранному языку на основе определенной предметной области (content-based language learning) и в России (например, в Новгороде).

### **Этнолингводидактика**

Основу данной модели составляет обучение иностранным языкам в условиях многоязычия и естественного билингвизма местного населения. Цель такого обучения – «установление мира и дружбы между народами гуманитарными средствами» [Власов 2003]. Не случайно эта модель разрабатывается в научной школе Н. В. Барышникова – профессора Пятигорского государственного лингвистического университета, расположенного на территории Северного Кавказа. Как известно, на Северном Кавказе проживают свыше пятидесяти народов, говорящих на языках кавказской, индоевропейской и алтайской языковых семей. Использование естественного билингвизма обучающихся, учет их фоновых знаний о своем и соседнем ближнем народе, на языках которых он говорит, в процессе изучения языков и культур других народов (англичан, немцев, французов, испанцев) – одна из важнейших и актуальных задач этнолингводидактики.

Большую роль в разработке учебных программ в русле этнолингводидактики играют сравнительно-сопоставительные исследования на фонетическом, грамматическом, синтаксическом уровнях изучаемых иностранного, родного и русского языков. Немаловажное значение приобретает и поликультурное воспитание, которое в русле этнолингводидактики трактуется как такая организация образовательного процесса в школах, функционирующих в полиэтнической среде, с помощью которой учащиеся в своем духовном развитии приобщаются к этническим корням.

## **Обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации**

Авторская модель доктора педагогических наук В. Н. Вагнер [Вагнер 2001] предназначена для изучения русского языка как иностранного учащимися, владеющими английским или французским языками в качестве первого или второго родного языка или языка-посредника. Основу обучения составляют результаты межъязыкового сопоставительного анализа, устанавливающего специфику восприятия и усвоения русского языка англо- и франкоговорящими студентами. Для каждого языкового контингента предлагается своя стратегия обучения русскому языку, соответствующий отбор и организация языкового материала, оптимальные способы его представления и закрепления.

### **Одновременное преподавание нескольких родственных языков**

Данная модель мультилингвального образования основана на генетическом родстве преподаваемых языков. Ее целью является обучение в относительно короткий срок чтению и восприятию устной речи на одном из родственных языков. Обучение навыкам разговора не предусматривается, так как предполагается, что каждый обучающийся при общении будет говорить на том языке, которым лучше владеет. Главная цель сводится, в основном, к обучению пониманию письменной и устной речи путем формирования рецептивных навыков.

Наиболее глубоко разработана данная модель на материале романских языков (французского, итальянского, португальского, румынского и каталанского). С самого начала учащиеся обучаются выискивать и распознавать языковые явления на основании генетического родства этих языков с их родным языком [Хайдаров 2007: 328–329].

### **Обучение второму языку**

Данная модель мультилингвального образования стоит несколько особняком и не является на данный момент приоритетной для российского образования. Основное распространение обучение второму языку получило в странах Западной Европы и США, где существенную часть населения составляют иммигранты. В системе российского образования перечисленные выше модели мультилингвального образования направлены, главным образом, на

формирование многоязычия населения России, традиционно проживающего на ее территории. В европейской (американской) системе образования мультилингвальные программы направлены на интеграцию мигрантов в социокультурную жизнь общества. При определенном разнообразии мультилингвальные обучающие программы за рубежом соответствуют одной общей модели – обучению второму языку (*teaching second language*), т. е. языку титульной нации. Вопросами обучения второму языку активно занимаются многие специалисты: С. Baker [Baker 2003], А. Camilieri, G. Fruhauf, S. Alladina, V. Edwards, E. Oksaag и др.

Следует обратить внимание, что на данный момент сложились две модели мультилингвального образования со схожими названиями: обучение второму языку и обучение второму иностранному языку. Однако между ними существуют глубокие различия. Второй иностранный язык изучается в школах и вузах с целью углубления филологической подготовки учащихся. Это, как правило, третий язык учащихся после родного и первого иностранного, поэтому он используется как дополнительное средство коммуникации. Второй язык (*second language*) – язык титульной нации, который в обязательном порядке изучается детьми-иммигрантами в средней школе с целью полного перехода на данный язык в процессе дальнейшего обучения. Спорным и наиболее сложным вопросом при обучении второму языку является роль родного языка учащихся. В общем и целом общество не приветствует системное использование родного языка в учебном процессе, так как цель данной модели мультилингвального образования – научить детей мигрантов в кратчайшие сроки использовать второй язык на занятиях по всем предметам школьного цикла.

Перечисленные выше модели мультилингвального образования не исчерпывают список всех возможных подходов к формированию многоязычия отдельной личности. Думается, что их количество будет существенно увеличиваться в ближайшие годы по мере роста социального спроса на соответствующие мультилингвальные образовательные программы.

Каждая из рассмотренных моделей имеет свои особенности. Однако четкое разграничение между ними провести сложно, так как практика мультилингвального образования свидетельствует об их взаимодополняемости. Так, создание модели мультилингвального образования в русле этнолингводидактики на базе МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска УР позволило усилить и обучение на билингвальной основе с преподаванием ряда предметов средствами родного (татарского) и иностранных языков [Малых, Кручинина, Киселева 2005]. Появление в российских школах учащихся из семей мигрантов, плохо владеющих русским языком или вообще не знающих его, предполагает вне-



дрение модели обучения русскому языку как второму, наряду с традиционно изучающимися английским и другими иностранными языками.

Общим для всех моделей мультилингвального образования является учет интерферирующего влияния ранее изученных языков на новый язык обучения, поиск путей использования нового языка для усиления когнитивного развития обучающихся. Накопившийся мировой опыт мультилингвального образования, в том числе и в России, позволяет выделить ряд наиболее актуальных проблем, связанных с организацией планомерного соизучения нескольких языков в условиях школы или вуза.

### **1.3. Проблемы мультилингвального образования**

Внедрение мультилингвальных обучающих программ подразумевает учет ряда проблем – лингвистических, психологических, социокультурных и т. д., осознание которых важно для принятия адекватных административных и педагогических решений. К таковым относятся, например, следующие проблемные вопросы. Сколько языков должен изучить молодой человек, чтобы быть готовым к успешной личной и профессиональной реализации в условиях мирового рынка труда? Есть ли существенные психофизиологические различия между монолингвами и билингвами (трилингвами, полиглотами)? Как изучать языки в условиях их организованного соизучения? Нужна ли другая методика преподавания второго (третьего) языка? Что значит «владеть языком / знать язык», в том числе и иностранный? Можно ли / нужно ли самостоятельно изучать иностранные языки? Нужна ли особая подготовка учителей, которые будут работать в условиях многоязычной образовательной среды? Нужна ли педпрактика по второму иностранному языку для будущих учителей, работающих в мультилингвальной образовательной среде? Остановимся на обсуждении некоторых из них.

#### **1. Лингвистические проблемы мультилингвального образования.**

Выше уже отмечалось, что соизучение языков предполагает усиление роли сравнительного подхода к контактирующим в учебном процессе языкам, обучение школьников и студентов приемам проведения аналогий между известными им языками и установление интерферирующих факторов, оказывающих негативное влияние на новый язык освоения. Вызвано это тем, что, по наблюдению психолингвистов, при встрече с различными языками в сознании обучающегося просыпается «стихийный типолог», который все новое стремится классифицировать, сопоставить, противопоставить, объяснить. Однако для многих оказывается недостаточно второго и третьего языка, «чтобы

самостоятельно преодолеть путь стихийного типолога и выработать систему сравнения языков, которая бы помогала находить правильные аналогии между известными языками, опираться на них и при этом избегать интерферирующего влияния прошлого языкового опыта в построении системы нового языка» [Маркосян 2004: 211].

Отмеченная особенность мультилингвального образования вынуждает преподавателей, участвующих в процессе соизучения языков, глубже вникать в природу контактирующих языков, их систему и структуру, учитывать сходства и различия контактирующих языков на всех уровнях, оценивать объем знаний учащихся в области изучаемых языков и т. д. Преподавателей в связи с этим волнует вопрос: нужно ли им знать контактирующие в процессе мультилингвального обучения языки. Хотя специалисты и отмечают, что знать другие языки, которые изучаются учащимися, нет необходимости, однако обязательным является знакомство преподавателя с учебными пособиями, словарями и другой справочной литературой о контактирующих в учебном процессе языках, создание учебных пособий, которые бы облегчали усвоение соизучаемых языков обучающимися, например мультилингвальных словарей [Бим 2007]. Это, в свою очередь, ведет к необходимости интеграции всех изучаемых языков (и культур), а также, по возможности, других предметов гуманитарного цикла к высокому уровню взаимодействия всех участников процесса мультилингвального образования.

2. Психологические и психолингвистические вопросы мультилингвального образования.

Данный круг вопросов охватывает проблемы переключения с одного языка на другой, выстраивания отношений между языками в сознании мультилингва, соотношения мотивации и интеллекта [Залевская 2008: 48–52]. Особый интерес представляет обсуждение вопроса о роли мультилингвального образования в когнитивном развитии обучающегося. Результаты исследований касаются, главным образом, детей-билингвов. Они показывают, что у детей, владеющих двумя языками, общий размер вокабуляра выше, чем у детей-монолингвов. Это ведет к тому, что билингвы при выражении мысли показывают большую гибкость мышления в ситуациях, требующих переключения с одного языка на другой, и шире – с одной задачи на другую. Их когнитивное развитие идет более быстрыми темпами по сравнению с детьми-монолингвами. Для билингвов характерны: интерес к анализу и сравнению языков, которыми он владеет, развитие наблюдательности в попытке избегания интерферирующего влияния одного языка на другой. Эти факты означают, что у таких детей формируются металингвистические способности, под

которыми, в общем, понимается способность человека размышлять о природе и функциях языка [Baker 2003: 148–151]. Более того, ученые полагают, что постоянное переключение с одного языка на другой и связанные с этим умственные усилия оказывают положительное влияние на когнитивную деятельность в целом и способствуют повышению внимания и организованности, способствуют повышению уровня контроля торможения, положительно сказываются на работе мозга, улучшают функционирование оперативной памяти для хранения и обработки информации [Очкина, Лобина 2013: 13].

### 3. Педагогический аспект многоязычия.

Мультилингвальное образование, рассматриваемое в этом аспекте, касается вопросов разработки методики соизучения языков, когда каждый из языков может использоваться как средство обучения и как учебный предмет, составления четко продуманного учебного плана и расписания занятий по контактирующим в учебном процессе языкам, определения способов контроля над процессом соизучения языков, повышения мотивации в изучении новых языков, разработки соответствующих форм организации учебного процесса и др. [Куркумбаева]. В учебном процессе должны присутствовать задания и упражнения, способствующие когнитивному развитию обучающихся. Одним из центральных методов обучения, в связи с этим, становится «метод лингвистических открытий», создающий условия для интеллектуальных затруднений, с одной стороны, и стимулирующий когнитивную активность обучающихся – с другой [Барышников 2004: 25, 45].

Педагогов интересует уровень обученности разным языкам, которого должен достигнуть обучающийся. Цель обучения языкам в процессе мультилингвального образования – один из самых дискуссионных вопросов организации соизучения языков. Согласно одной точке зрения, изучаемые языки должны достичь уровня владения родным языком. По другой версии, достаточно минимального (базового) уровня владения изучаемым языком, чтобы получить статус мультилингва. Третья точка зрения, примиряющая две крайние, гласит, что о наличии двуязычия / многоязычия мы можем говорить там, где обучающиеся владеют вторым / третьим и т. д. языком в степени, достаточной для общения и обмена мыслями.

От того, как понимается цель обучения очередному языку, зависит и организация учебного процесса. Многие преподаватели второго иностранного языка полагают, что в этом курсе нет необходимости обучения всем видам речевой деятельности в одинаковой степени, достаточно владеть одним-двумя языками, чтобы обучающийся мог ими пользоваться, например, на рецептивном уровне. На преимущественном обучении чтению построена мето-

дика изучения французского языка как второго иностранного Н. В. Барышниковым. Он объясняет это тем, что умение читать иноязычные тексты относится к числу тех коммуникативных умений, которые не утрачиваются в течение длительного периода времени без тренировок и легко восстанавливаются после перерыва. Овладев основами умения читать в курсе второго иностранного языка, обучающийся получает возможность их практического использования в различные периоды жизни [Барышников 2004: 20].

Однако следует признать, что большинство педагогов сходятся во мнении о необходимости сбалансированного развития обучающегося средствами очередного (иностранного) языка. В современных условиях мультилингвальное образование ориентировано на соразвитие коммуникативных компетенций на всех изучаемых языках, развитие познавательной и творческой активности учащихся с использованием многоязычных и поликультурных возможностей Интернет-общения [Сафонова, Марченко]. Педагогами и методистами ставится задача овладения учащимися, как минимум, элементарной коммуникативной компетенцией средствами очередного иностранного языка, означающей развитие умений устно и письменно объясняться с носителями языка в ограниченном числе стандартных ситуаций общения, умений воспринимать на слух (при аудировании) и зрительно (при чтении) несложные аутентичные тексты разных жанров, понимая с разной степенью глубины заложенную в них информацию [Бим 1997: 8].

Важным педагогическим вопросом является и контроль уровня сформированности владения тем или иным языком по единым критериям оценивания. Следует согласиться с мнением методистов, что на сегодняшний день с прагматической точки зрения наиболее удачной можно назвать систему оценки уровней владения языком, разработанную специалистами Совета Европы. Это так называемый «Языковой паспорт», входящий в состав «Языкового портфеля обучающегося» [Мифтахутдинова 2008].

4. Отдельную проблему представляет социокультурный аспект соизучения языков.

Как известно, процесс понимания новой культуры очень труден. Обучающийся билингв воспринимает культурные явления другого народа через призму общероссийской и национальной культур, что нередко порождает трудности и ошибки, нарушающие процесс коммуникации. Мы имеем в данном случае дело с так называемой «страноведческой интерференцией», которая особенно очевидна в поликультурной среде и многоязычной аудитории [Смирнов 2009: 222]. Основным средством преодоления трудностей в подобных случаях является сравнительно-сопоставительный анализ культур, выяв-

ление сходств и различий в контактирующих культурах, акцентирование внимания на тех аспектах, которые не нашли должного отражения в словарях, учебниках.

Завершая общий обзор вопросов мультилингвального образования, следует еще раз подчеркнуть, что, при всем различии подходов к процессу усвоения учащимися нескольких языков за период обучения в школе, данное направление возникло как реакция передовой общественности на глобализацию экономического, культурного и образовательного пространства. Мультилингвальное образование имеет важнейшую миссию – сохранение языкового и культурного разнообразия мира, для чего педагоги разрабатывают экспериментальные методы обучения языкам, создают авторские программы языкового развития детей.

## **ЧАСТЬ 2. АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

### **2.1. Обоснование актуальности разработки Модели мультилингвального образования в Удмуртской Республике**

Необходимость создания и апробирования Модели мультилингвального образования в многонациональном регионе России, каковым является Удмуртская Республика – это насущная задача современной системы общего образования. Внедрение подобной модели в учебный процесс общеобразовательной школы будет способствовать:

- сохранению культурного наследия малых народов;
- качественному изменению системы обучения языкам, как региональным, так и языкам международного общения;
- формированию многоязычной (мультилингвальной) личности учащегося, отличающейся высокоразвитыми лингвистическими способностями, владеющей несколькими языками (минимум, тремя), позволяющими ей вступать в успешный диалог с поликультурным миром, обладающей позитивным этническим самосознанием и общероссийской идентичностью;
- повышению педагогического мастерства педколлектива.

Апробация Модели мультилингвального образования позволит ответить и на спорные вопросы, связанные с одновременным обучением несколькими (более чем двум) языкам:

- Какие цели обучения языкам должны быть приоритетными в процессе их соизучения?
- Как протекает когнитивное развитие детей в процессе соизучения нескольких языков?
- Какие методы обучения языкам должны преобладать в процессе соизучения нескольких языков?
- Какого уровня владения изучаемыми языками могут достигнуть учащиеся за период обучения в средней школе?
- Какой диагностический аппарат должен быть взят за основу для измерения уровня (уровней) владения изучаемыми языками?

- Какую роль в формировании мультилингвальной личности учащегося должны играть предметы гуманитарного и негуманитарного циклов? И т. д.

С инициативой по созданию и апробации Модели мультилингвального образования вышла МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска по следующим причинам.

В 2004–2009 гг. гимназия, будучи билингвальной школой повышенного уровня для детей татарской национальности, являлась республиканской экспериментальной площадкой при ИПК ИПРО УР и проводила педагогический эксперимент по теме «Национально-региональный компонент в поликультурном образовательном пространстве». Программа была успешно разработана и внедрена в учебный процесс.

В 2009 г. произошло слияние гимназии со школой № 38 г. Ижевска, что существенно изменило национальный состав учащихся и языковую ситуацию в гимназии. Сейчас в гимназии обучаются дети различных национальностей: татары (52%), русские (40%), удмурты (7%), другие национальности (1%). Многие дети воспитываются в смешанных семьях. 62% нерусских детей разговаривают на двух языках. Педагогический коллектив по национальному признаку характеризуется следующим составом: татары (38%), русские (54%), удмурты (7%), другие национальности (2%). Из этих данных следует, что на сегодняшний день гимназия является многонациональной.

Еще одной особенностью гимназии является обеспечение в ряде классов этнокультурного образования через татарский язык и татарскую литературу. Русские дети, обучающиеся в этих классах, также изучают татарский язык. Классы не делятся по национальному признаку. В одном классе могут обучаться русские, татары, удмурты, дети из семей мигрантов. Таким образом, в одном классе обучаются дети с разным языковым опытом.

В гимназии есть классы с программой обучения для обычной общеобразовательной школы, но есть и гимназические классы. Наряду с получением основного общего образования в гимназических классах осуществляется углубленное изучение отдельных предметов гуманитарного направления (английский язык углубленно изучается в 5–11 классах, история в 10–11 классах). По выбору учащимися в отдельных классах изучается немецкий язык. На сегодняшний день в гимназии изучаются русский, татарский, английский и немецкий языки. Планируется введение арабского языка. Таким образом, языковая ситуация в гимназии сущест-

венно изменилась и усложнилась, что придает особую актуальность экспериментальной деятельности педколлектива по созданию Модели мультилингвального образования.

Образовательная программа «Национально-региональный компонент в поликультурном образовательном пространстве» в определенном смысле исчерпала себя в связи с изменением статуса татарского языка в гимназии. Однако в процессе ее создания коллектив гимназии получил значительный опыт в экспериментальной научно-педагогической деятельности. В ходе реализации программы были выявлены следующие проблемы мультилингвального обучения:

1. На данный момент отсутствуют методические рекомендации относительно обучения языкам детей с разным языковым опытом (естественных билингов и детей-монолингов, становящихся искусственными билингвами и даже трилингвами в школьных условиях). Открыты вопросы, какими дидактическими принципами должен руководствоваться преподаватель в процессе мультилингвального образования, какими особенностями характеризуется коммуникативная компетенция учащегося, изучающего несколько языков одновременно.

2. Хорошо разработаны дидактические основы обучения иностранному языку после родного, и этот опыт, безусловно, должен использоваться в процессе мультилингвального образования. Однако оно подразумевает обучение, как минимум, трем языкам одновременно. Современные школы, особенно с лингвистическим уклоном, предлагают три–четыре иностранных языка, не считая родного. Поэтому остро встает вопрос о разработке дидактики многоязычия, т. е. обучения третьему (четвертому) языку с опорой на известные учащемуся языки.

3. Опросы учащихся гимназии свидетельствуют о низкой мотивации детей-билингов к изучению своего родного языка в системе школьного обучения.

4. Результаты психолого-педагогических замеров уровня толерантности учащихся гимназии свидетельствуют об их недостаточной готовности к осуществлению межкультурного общения с представителями больших и малых народов России и зарубежных стран. Этот факт является показателем отсутствия однозначных отношений между количеством изучаемых языков и формированием высокого уровня толерантности.

Перечисленные проблемы свидетельствуют о том, что введение нескольких языков в учебный процесс образовательного учреждения не реша-



ет автоматически задачи мультилингвального образования и не обеспечивает в достаточной мере формирование мультилингвальной личности с позитивным отношением к изучению самых разных языков и культур, способной к диалогу с представителями больших и малых народов России и зарубежья. Для формирования подобной личности требуется разработка Модели мультилингвального образования, которая предлагает системное решение насущных образовательных и воспитательных вопросов современного полиэтнического региона.

## **2.2. Этапы конструирования Модели**

Создание Модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе прошло несколько этапов.

**Этап I.** Конструирование Модели.

**Задачи:**

1. Изучение теоретико-методологических основ мультилингвального образования в полиэтническом регионе.
2. Описание параметров конструируемой Модели (цель, задачи, принципы, содержание, результат).
3. Определение критериев оценки эффективности предлагаемой Модели мультилингвального образования.

**Этап II.** Реализация Модели на базе МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска.

**Задачи:**

1. Разработка инновационной (экспериментальной) образовательной программы в соответствии с методологическими основаниями построения Модели.
2. Апробация инновационной образовательной программы на базе МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска.
3. Осуществление мониторинга эффективности реализации Модели.

**Этап III.** Адаптация Модели к другим образовательным пространствам (планируется осуществить после апробации Модели).

**Задачи:**

1. Экстраполяция Модели на другие образовательные пространства (ресурсные языковые центры, ДОУ, МБОУ и др.) с учетом специфики возрастных групп субъектов образовательного процесса.
2. Осуществление мониторинга эффективности адаптированного варианта Модели (в данном образовательном пространстве).

Остановимся более подробно на первом этапе разработки рассматриваемой Модели – на этапе ее непосредственного конструирования. Как известно, модель – это мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам полную информацию об этом объекте. Модель обучения – это систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и преподавателя при осуществлении обучения [Гребенюк 2003: 10]. Поворот российского образования к человеку вызвал повышенный интерес педагогов к разработке различных моделей обучения. Сущность современного обучения – в подчиненности всех его частей основной задаче: формированию целостного человека, гармоничному развитию индивидуальности и воспитанию личности. Речь идет о конструировании такой модели, которая отвечала бы потребностям учащихся, общества и являлась бы эффективной в условиях конкретного образовательного учреждения [Гунькина].

Модель мультилингвального образования представляет собой образовательную систему, направленную на формирование мультилингвальной личности учащегося. **Актуальность** конструирования подобной модели определяется потребностью разрешения противоречия между осознанием необходимости формирования мультилингвальной личности учащегося в многонациональной России, особенно в полиэтнических ее регионах, и недостаточной разработанностью научно-обоснованного оснащения, отсутствием педагогических технологий обучения многоязычию в условиях учебного учреждения. В Удмуртии имеются школы с билингвальными классами (например, гимназия № 56, школы № 97 и № 90 г. Ижевска и др.). Имеются также школы, целенаправленно развивающие билингвизм и многоязычие учащихся (Удмуртская государственная национальная гимназия им. Кузубая Герда, Лингвистический лицей № 25, гимназия № 6 г. Ижевска) и др. Однако процесс внедрения билингвального и мультилингвального образования в Удмуртии испытывает серьезные трудности ввиду отсутствия специально подготовленных педагогических кадров, дидактических материалов, технологий мультилингвального образования. Нет пока и полноценной практики широкого внедрения трилингвального образования на базе доминирующих языков, которое становится все более востребованным в Российской Федерации.

В соответствии с типологией М. Н. Певзнер, выделяются три основных типа билингвального (мультилингвального) образования: *аккультурацион-*

*ный* тип, который распространяется на естественную многоязычную среду, когда возникают политические, экономические и социокультурные предпосылки для «врастания» этнических меньшинств в доминирующую культуру; *изолирующий* тип, когда обучение детей из этнических меньшинств ведется в основном на родном языке с целью недопущения их аккультурации (то есть приобщению их к ведущему в стране типу культуры) и полноценной интеграции в социум, и *открытый* тип – наиболее распространенный тип мультилингвального образования в современном европейском обществе. Его цель – интеграция в общеевропейское и мировое пространство, развитие межкультурной коммуникации и поликультурного воспитания [Куркумбаева 2006].

В предлагаемом исследовании рассматривается Модель мультилингвального образования *открытого* типа, в которой обучение языкам способствует интеграции учащихся гимназии в общеевропейское и мировое пространство, развитию межкультурной коммуникации и поликультурного воспитания. В подобной модели предлагаются разные языки для изучения – «престижные» языки и языки малых народов, языки типологически сходные и различные, из общих и разных языковых семей. Такое разнообразие преподаваемых языков обусловлено, во-первых, самой миссией мультилингвального образования, направленного на сохранение языкового и культурного разнообразия региона, России и мирового сообщества в целом; во-вторых, конкретными запросами того региона, в котором внедряется та или иная модель мультилингвального образования. Соответственно, в данной работе рассматривается модель, которая предполагает обучение и воспитание детей с разным языковым опытом (монолингвов, естественных и искусственных билингвов, детей–представителей коренных народов и из семей мигрантов). Нормальной языковой ситуацией полиэтнического региона России является обучение детей с разным языковым и культурным опытом в одной школе, в одном классе. Важной особенностью рассматриваемой модели является обязательное изучение языков малых народов России учащимися (в нашем случае татарского языка), языка русского как государственного и хотя бы одного иностранного. Важно также, что все учащиеся, обучающиеся в русле данной модели, включены в процесс соизучения всех языков на интегративной основе при опоре на родной (родные) язык учащихся.

Моделирование какой-либо конкретной практики, требующей своего развития, – это сложная теоретическая задача, структурообразующей основой

которой выступает целостная модель человеческой деятельности, включающая в себя следующие компоненты: 1) анализ исходной ситуации; 2) целеполагание; 3) планирование; 4) реализацию программы; 5) анализ деятельности и полученного результата [Инновационные модели 2003]. Основываясь на системном понимании педагогической деятельности, мы включаем в Модель мультилингвального образования следующие параметры: **цель, задачи, принципы, содержание, критерии оценки результата.** Таким образом, логику сущностно-содержательной организации процесса создания подобной модели можно представить в четырех ее основных блоках: **целевом, теоретико-методологическом, содержательно-технологическом и обобщающем (оценочном).**

Предлагаемая Модель мультилингвального образования согласуется с перспективной задачей-миссией внедрения мультилингвальных образовательных программ в общеобразовательное учреждение, а именно: с помощью системы психолого-педагогических мер способствовать сохранению языкового и культурного разнообразия полиэтнического региона. Этим определяются цель и сопутствующие задачи построения рассматриваемой Модели, принципы и методы организации учебно-воспитательного процесса, о чем более подробно речь пойдет ниже. Более детальная характеристика экспериментальной Модели мультилингвального образования, представленная в последующих разделах работы, включает:

- 1) концептуальную базу конструируемой Модели: цель и задачи, теоретико-методологические основания, психолого-педагогические условия успешности реализации ее цели и задач;
- 2) образовательную технологию, реализующую экспериментальную программу мультилингвального образования на базе МБОУ «Гимназия № 6»;
- 3) мониторинг эффективности работы Модели.

Наше видение сущностно-содержательной организации Модели мультилингвального образования представлено в табл. 1.

Перейдем к более подробному рассмотрению теоретико-методологических основ Модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе.

## Авторская модель мультилингвального образования (ММО)



## 2.3. Концептуальная база Модели

### 2.3.1. Формирование мультилингвальной личности учащегося как образовательная цель Модели

Реализация Модели мультилингвального образования открытого типа в образовательном учреждении возможна при создании в нем поликультурного мультилингвального образовательного пространства, обеспечивающего оптимальные условия для успешного соизучения учащимися всех языков, преподаваемых в нем, и становления субъекта данного образовательного пространства как мультилингвальной личности. Соответственно, **целью** реализации рассматриваемой Модели мультилингвального образования (и ее идеальным результатом) является *формирование мультилингвальной личности учащегося*, проживающего в многонациональном регионе России.

Для того, чтобы охарактеризовать личность школьника, изучающего несколько языков в системе школьного образования, необходимо создать его обобщенный психолого-педагогический портрет. В результате данного описания будут выделены основные отличительные черты мультилингвальной личности учащегося, формирование которых расценивается в данной работе как решение соответствующих задач реализации Модели.

#### Психолого-педагогический портрет мультилингвальной личности учащегося

Как отмечалось выше, Модель мультилингвального образования предполагает создание поликультурной мультилингвальной образовательной среды, в которой созданы условия для постижения учащимися разных языков, информационных пространств и культур в ходе освоения государственного образовательного стандарта. При описании психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности следует опираться на те базовые характеристики личности учащегося, которые в обобщенном виде представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (общего) образования [Федеральный 2012]. В нем выпускник российской школы представлен как человек, любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою соприча-

стность судьбе Отечества; уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни и др.

Очевидно, что эти ведущие личностные компетенции выпускника общеобразовательного учреждения должны составлять основу личности, формируемой в процессе мультилингвального образования. Мультилингвальная личность, таким образом, в общем и целом может быть представлена набором качеств, типичных для любого выпускника общеобразовательной школы, которые отвечают требованиям современного информационного общества, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава. Именно технологии мультилингвального образования позволяют в большей степени развить те стороны личности учащегося российской школы, которые формируются в процессе соизучения нескольких языков и культур, что и делает ее по-своему уникальной. Рассмотрим эти качества мультилингвальной личности.

Обязательным условием формирования мультилингвальной личности является изучение хотя бы одного миноритарного языка региона РФ, русского языка как государственного языка РФ, одного – двух иностранных языков. Речь идет, таким образом, о формировании личности, владеющей, как минимум, тремя языками в различных комбинациях. Для такого человека знание разных языков является личностной ценностью. Следовательно, одной из ведущих черт мультилингвальной личности является высокая мотивация к изучению языков и стремление к постоянному повышению качества владения ими. Такая личность использует современные средства самодиагностики для определения уровня владения языками, например Европейский языковой паспорт, позволяющий проследить динамику овладения языками в соответствии с европейскими стандартами. Как результат, в дополнение к вышесказанному, мультилингвальная личность обладает развитой познавательной способностью и готовностью к осознанному самостоятельному изучению разных языков в течение всей жизни, к языковому и культурному самообразованию.

Отмеченные черты мультилингвальной личности – важная составная часть ее психолого-педагогического портрета, касающаяся ее отношения к изучаемым языкам, но не единственная. При описании портрета мультилингвальной личности мы обращаемся к языку не только как к средству общения, но и к его ведущей роли в становлении психической индивидуальности личности как таковой [Выготский 1983, Леонтьев 1975]. Так, А. Р. Лурия писал:

«Благодаря языку человек может проникнуть в глубь вещей, выйти за пределы непосредственного впечатления, организовать свое целенаправленное поведение, вскрыть сложные связи и отношения, недоступные непосредственному восприятию, передать информацию другому человеку, что является мощным стимулом умственного развития путем передачи информации, накопившейся в течение многих поколений» [Лурия 1998: 263].

Предполагается тем самым, что мультилингвальная личность не только владеет нормами изучаемых языков как семиотическими системами, но и «использует языки как средство познания и концептуализации мира, что, в свою очередь, способствует становлению у такой личности диалогического взгляда на мир» [Володина 2014]. Подчеркивая инструментальный характер владения языком, мы переносим акцент при обсуждении целей образовательной Модели с успешного усвоения языковой системы на формирование личности, применяющей язык как инструмент в целях эффективной интеграции в поликультурное информационное пространство. Язык изучается учащимися не ради самого языка, а ради его «применения» к себе, к другому, к миру вообще. Считаем в связи с этим уместным введение понятия «вербальный инструментарий», или «многоязычный вербальный инструментарий», под которым понимаем в данном контексте систему языковых средств разных языков, обеспечивающую взаимодействие мультилингвальной личности с объективной и субъективной реальностью. Овладение разными языками, таким образом, приобретает значение фундаментального средства обогащения языкового (вербального) инструментария (от моноязычного – к многоязычному), позволяющего осваивать и расширять объем многоязычного диалога с миром [Жукова, Осмина 2011].

Сделанное замечание принципиально, так как подводит к обсуждению таких черт мультилингвальной личности, как ее готовность и умение пользоваться изучаемыми языками как инструментами межкультурного познания и взаимодействия. Описываемая личность способна осуществлять коммуникативную деятельность на изучаемых языках, позволяющую ей «бесконфликтно взаимодействовать в социально-детерминированных ситуациях» [Гальскова 2007: 14]. Владение несколькими языковыми системами, знакомство с более чем двумя культурами в процессе языкового образования позволяет такой личности находиться в измерениях нескольких культур одновременно и более осознанно рефлексировать над их спецификой. Можно в связи с этим утверждать, что следующей важной чертой мультилингвальной личности является сформированность представлений о многообразии и сходствах культур в России и мире, бесконфликтное взаимодействие с кото-



рыми возможно лишь при сформированном позитивном отношении к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности.

Не менее важной чертой мультилингвальной личности являются ее культурно-мировоззренческие ценности. У такой личности интерес к другим языкам и культурам сочетается с выраженным интересом и уважением к языку (языкам) и культуре (культурам), носителем которой (которых) она является. Такой человек имеет позитивное этническое самосознание и общероссийскую идентичность и при этом уважительно относится к представителям других этносов.

Поскольку в образовательном процессе, связанном с изучением нескольких языков и культур, «происходит обогащение учащихся индивидуальным опытом общения с иными лингвокультурами, в качестве результата языкового образования следует ожидать положительные изменения в общей структуре поведения учащегося» [Гальскова 2007: 14]. Активное речевое развитие в процессе соизучения нескольких языков «изменяет саму структуру разнообразных психических процессов, неизмеримо обогащает их содержание, делает их сознательными и осмысленными» [Выготский 1983, Леонтьев 1975, Лурия 1998]. В связи с этим следует отметить еще две взаимосвязанные черты мультилингвальной личности учащегося. Во-первых, такая личность характеризуется достаточно высоким уровнем общей культуры, что проявляется в ее готовности и способности вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное взаимодействие с миром и людьми средствами изучаемых языков, в способности оценить свой вклад в процессе межличностного (межкультурного) взаимодействия, эффективно разрешать конфликты. Во-вторых, мультилингвальная личность готова к творческой самореализации средствами имеющихся в ее арсенале языков и способна, благодаря этому, успешно интегрироваться в поликультурное информационное пространство и реализовать в нем свой личностный потенциал.

Таким образом, учитывая большую роль языка как универсального инструмента формирования и развития личности, следует подчеркнуть, что мультилингвальная личность, в арсенале которой находятся, как минимум, три языковые системы, составляющие ее многоязычный вербальный инструментарий, обладает важным набором черт, которые делают ее более гибкой по отношению к быстро изменяющимся реалиям жизни, любознательной, позитивной и открытой к иному образу мыслей и жизни.

В общем и целом нами выделено пять ведущих черт мультилингвальной личности учащегося общеобразовательного учреждения. Приведем их пере-

чень (отметим отдельно, что порядок упоминания черт не связан с соображениями их значимости и / или иерархичности):

1. *Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение несколькими языками* на уровне европейских стандартов, владение *навыками* познавательного и рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного *самообразования*<sup>1</sup>.

2. *Позитивное этническое самосознание* и общероссийская идентичность, *толерантное отношение* к представителям других этносов.

3. *Сформированность представлений о многообразии и общности культур* в России и мире, *позитивное отношение к культурным различиям*, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности.

4. *Высокий уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог* на разных языках, субъектное взаимодействие с Другим, осознание своей роли и ответственности за результат данного взаимодействия.

5. *Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство* благодаря наличию многоязычного вербального инструментария, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром.

Формирование этих черт у учащихся, собственно, и представляет собой комплекс **задач реализации** Модели мультилингвального образования. Следует отметить, что каждая черта мультилингвальной личности может быть дополнительно охарактеризована через особую совокупность качеств (компетенций) личности, представленных в ФГОС общего среднего образования. Последние, в силу своей доступности диагностическим средствам, служат своеобразными индикаторами, критериями оценки ее сформированности.

### **Критерии оценки сформированности мультилингвальной личности учащегося**

Степень сформированности той или иной личностной черты учащегося может быть оценена с помощью соответствующих критериев, которые представлены в требованиях к результатам освоения обучающимися образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Согласно принятой в совре-

---

<sup>1</sup> Курсивом выделены ключевые качества мультилингвальной личности, составляющие ее психолого-педагогический портрет.

менном образовательном стандарте классификации, результаты усвоения учащимися основной образовательной программы делятся на:

- *предметные*, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области; виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях; формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами в рамках изучаемого предмета;

- *метапредметные*, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия; способность их использования в познавательной и социальной практике; самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками; способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

- *личностные*, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности; правосознание, экологическую культуру; способность ставить цели и строить жизненные планы; способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме [Федеральный государственный].

Если личностные и метапредметные результаты освоения учащимися основной образовательной программы могут быть взяты из стандарта в том виде, в котором они сформулированы в нем, то предметные результаты, прежде чем их использовать в качестве критериев оценки степени сформированности той или иной черты мультилингвальной личности учащегося, требуют дальнейшего осмысления по ряду причин. Во-первых, необходимо определить результаты освоения каких предметов будут рассматриваться в качестве подобных критериев. С учетом того, что речь идет о личности учащегося, в формировании которой большую роль играет языковой (филологический) цикл дисциплин, к подобным предметам в нашем исследовании относятся русский и татарский языки (родные языки учащихся), а также изучаемые иностранные языки. Во-вторых, результаты изучения языков должны рассматриваться на углубленном уровне, что предполагает ориентацию преимущест-

венно на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого, чем это предусматривается базовым курсом, освоения предметов языкового цикла [Там же: 9].

Далее следует отметить, что при определении критериев оценки результатов освоения предметов языкового цикла нами в первую очередь учитывались исследования в области обучения первому и второму иностранным языкам. Это обусловлено тем, что:

1) формирование мультилингвальной личности предполагает ее способность вступать в продуктивный межкультурный диалог не только с людьми разных национальностей, проживающими на одной территории с нею и имеющими общий государственный язык для общения, но и с людьми из других стран, говорящих на иностранных для данной личности языках. Привитие навыков межкультурного общения – наиболее трудоемкая задача в процессе формирования мультилингвальной личности и требует интеграции усилий учителей русского, родного (помимо русского) и иностранных языков. При этом наиболее системные исследования проблем межкультурной коммуникации проводятся на материале иностранных языков (в том числе и русского как иностранного языка);

2) компетенции учащегося, изучающего иностранные языки, достаточно тщательно исследованы и систематизированы в современной методической литературе. Они могут служить надежной основой для определения круга предметных (языковых) компетенций в качестве критериев оценки сформированности той или иной черты мультилингвальной личности учащегося.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования отмечена ведущая черта выпускника общеобразовательного учреждения, формируемая в результате изучения иностранного языка. Это сформированность коммуникативной (иноязычной) компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире [Там же: 8]. Следует подчеркнуть, что, как в нашем исследовании, так и в других работах, изучающих проблемы многоязычия современного учащегося, делается вывод, что применение технологий мультилингвального образования способствует формированию ключевой компетенции мультилингвальной личности – *многоязычной коммуникативной компетенции* – более сложной по составу и уровневой организации личностной характеристики учащегося, владеющего несколькими языками, чем коммуникативная (иноязычная) компетенция. Перейдем к более детальному ее рассмотрению.

## **Многоязычная коммуникативная компетенция как отличительная компетенция мультилингвальной личности учащегося**

Понятие многоязычной коммуникативной компетенции (далее – МКК) носит в педагогической литературе дискуссионный характер. При его изучении встает множество нерешенных проблем, рассмотрение которых необходимо для уточнения психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося.

Языковое образование, по мнению специалистов, способствует формированию ведущей для цикла гуманитарных дисциплин компетенции учащегося – коммуникативной компетенции, которая, в общем, является показателем «внутренней готовности и способности к речевому общению» [Мильруд 2004: 34]. Отметим, что в психолого-педагогической литературе существуют два пересекающихся понятия: «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». В более широком смысле компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [Хуторской]. Соответственно, если «коммуникативная компетенция» рассматривается как область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, то «коммуникативная компетентность» определяется как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности [Халиуллина 2010: 207–208], в том числе и профессиональной. В связи с этим уместно говорить о, например, «коммуникативной компетентности преподавателя» [Смирнова 2007: 145]. Менее вероятно обсуждение коммуникативной компетентности школьника, еще не достигшего уровня профессиональной зрелости. Далее будут обсуждаться особенности формирования коммуникативной компетенции у учащихся в условиях мультилингвального образования.

Коммуникативная компетенция – многоплановое образование в структуре личности учащегося, включающее в себя ряд более частных компетенций, содержание которых на сегодняшний день не имеет однозначного определения. По мнению И. Л. Бим, коммуникативная компетенция школьника, изучающего более одного иностранного языка, представлена языковой (лингвистической)

тической) компетенцией, тематической (внеязыковой) компетенцией, социокультурной компетенцией, компенсаторной компетенцией и комплексом общеучебных «умений учиться» [Бим 2007: 8] или, в другой терминологии, учебной компетенцией [Коряковцева 2001: 42].

Очевидно, что представленный в этом виде набор компетенций мультилингвальной личности учащегося принципиально не отличается от набора компетенций учащихся, которые изучают один иностранный язык. Однако за последние годы у ученых, занимающихся вопросами многоязычия в образовательной среде, появился другой обобщающий термин – *«многоязычная (межъязыковая) коммуникативная компетенция»* [Бодоньи 2013: 132], *«multi-competence»* [Cook 2003: 2], которая способствует подготовке учащихся к реальной коммуникативной деятельности средствами нескольких иностранных языков. Многоязычная коммуникативная компетенция не является суммой знаний конкретных языков и не является простой суммой коммуникативных компетенций в изучаемых языках, но представляет собой *единую сложную, асимметричную конфигурацию компетенций и предусматривает владение системой лингвистических знаний и метакогнитивными стратегиями, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий и развитую познавательную способность* [Евдокимова 2009].

Принципиальным в предложенной формулировке многоязычной коммуникативной компетенции, в отличие от «коммуникативной компетенции», является наличие особых метакогнитивных стратегий, позволяющих мультилингвальной личности упорядочить знания нескольких языков, выстроить систему взаимоотношений между ними. Для того чтобы сузить круг метакогнитивных стратегий до тех, которые более непосредственно связаны с речевой деятельностью, предлагаем назвать их *метаязыковыми* стратегиями. «Метаязыковая рефлексия», «метаязыковая стратегия» и т. д. – термины, хорошо известные в когнитивной лингвистике при изучении вопросов метаязыковой деятельности говорящего. Так, под метаязыковой рефлексией понимается деятельность сознания (индивидуального или коллективного), направленная на осмысление фактов языка / речи. Исследователи разграничивают имплицитно протекающий процесс размышлений над языком / речью, который всегда сопровождает порождение текста, и эксплицитную, или вербализованную, рефлексия, т. е. словесное оформление подобной операции [Шумарина 2011: 3]. Метаязыковые стратегии ориентируются на язык не как на простой инструмент осуществления речевой деятельности, подчеркивают они, а как на специфический объект, который помогает понять, что представляет собой язык в плане механизма, направленного на осуществление этой

деятельности [Кравцова 2012: 115]. Таким образом, ключевыми понятиями, определяющими суть метаязыковых стратегий, являются рефлексия над языком, понимание механизмов его функционирования, вербализованная рефлексия. Именно эти составляющие метаязыковых стратегий в процессе соизучения языков наиболее важны.

Встает вопрос, как более конкретно можно представить состав межъязыковой коммуникативной компетенции с учетом принципов мультилингвального образования. Мы исходим из признания того, что в условиях мультилингвального образования состав коммуникативных компетенций, формируемых в процессе изучения языков, существенно не меняется. Усложняются сами компетенции: глубина содержания и качество их усвоения. Так, **языковая компетенция**, под которой понимается способность оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность (на фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом уровнях), в условиях мультилингвального образования подразумевает владение учащимся не одним, а несколькими языками. Следствием этого является взаимовлияние изучаемых языков в сознании мультилингва.

Следует подчеркнуть, что вопрос о том, как соотносятся в сознании учащихся знания (умения, навыки) на изучаемых языках (как родных, так и иностранных), исследован недостаточно. Среди психолингвистов распространено мнение, что при изучении очередного языка происходит творческое выстраивание его правил. В этой связи говорят о создании обучающимися как бы промежуточной языковой системы – так называемого интерязыка, отражающего переходную (недостаточную) языковую компетенцию в отношении изучаемого языка, отличающуюся и от родного, и от изучаемого языков. В целом, следует полагать, что изучение нового языка находится под воздействием как переноса из ранее изученного, так и некоторых универсальных особенностей усвоения языка вообще [Черниговская].

Различают три основных типа индивидуального двуязычия (многоязычия). При *субординативном* многоязычии говорящие воспринимают очередной изучаемый язык через призму других, более хорошо изученных языков, в первую очередь родного: понятия соотносятся с лексическими единицами родного языка, а последние – с единицами второго (третьего и т. д.) языка. При *координативном (чистом) многоязычии* языки совершенно автономны, каждому соответствует свой набор понятий, грамматические категории языков также независимы. *Смешанный билингвизм (многоязычие)* в идеале подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, а сосуществующие языки различаются лишь на уровне поверхностных структур [Куркумбаева 2006].

Известно, что учебное многоязычие носит ограниченный характер. Ученые полагают, что в условиях школьного обучения возможно достигнуть уровня *субординативного многоязычия*, когда допустимы частичные нарушения во вторичной языковой системе (в основном в языковой компетенции и социокультурной компетенции) [Сафонова 2010: 10], при этом осуществляется осознанная или подсознательная опора на родной язык и другие изучаемые языки, что приводит либо к проведению правильных аналогий между языками, либо к их интерферирующему влиянию. Важно, чтобы при всех особенностях субординативного многоязычия в школьных условиях оно носило *продуктивный характер*, т. е. развивалось до уровня активного владения изучаемыми языками, и учащийся был бы в состоянии выразить мысли и высказываться на изучаемых языках [Курукумбаева 2006].

«Субординативный трилингвизм» (Н. В. Барышников) подразумевает, что для мультилингвальной личности учащегося характерна разная степень владения изучаемыми языками, включая и родные языки учащихся. В целом, педагоги исходят из мнения, что учащиеся способны овладеть изучаемыми в школе языками на уровнях: от допорогового (А 1 или А 2) до порогового (В 1) в соответствии с Европейской шкалой оценивания [Сафонова 2010: 10], и это в целом подтверждается практикой обучения четырем языкам в гимназии № 6 г. Ижевска. Все изучаемые языки находятся на разных уровнях владения учащимися, что диагностируется с помощью Европейской шкалы уровней владения языками [Общеввропейская]. Ситуация осложняется и тем, что даже в рамках одного изучаемого языка, как показывают наши результаты заполнения языковых паспортов многоязычными учащимися, владение видами речевой деятельности (говорением, чтением, аудированием, письмом) также находится на разных уровнях. Учащиеся могут, например, отлично владеть навыком чтения на двух-трех языках, но хорошими навыками устного общения – только на одном языке.

Таким образом, языковая компетенция мультилингвальных учащихся существенно усложняется, так как, с одной стороны, это владение системой изучаемых языков как самодостаточных сущностей (фонетических, лексических, грамматических правил их функционирования), владение на том или ином уровне разными видами речевой деятельности на изучаемых языках и т. д. Развитая языковая компетенция в каждом из изучаемых языков позволяет добиваться грамотности, нормативности. С другой стороны, языковая компетенция подразумевает и осознание учащимся того, что в определенных языковых конструкциях, коммуникативных стратегиях, лексическом наполнении, фонетическом, графическом оформлении изучаемые языки имеют как



сходства, так и различия. Следовательно, речь идет о формировании у учащегося набора *метаязыковых стратегий*, позволяющих гибко использовать имеющийся языковой (речевой) репертуар для переноса знаний в изучаемых языках, для успешного переключения с одного языка на другой в процессе коммуникации.

Наш опыт практической работы в многоязычной среде гимназии № 6 г. Ижевска показывает, что если учащийся овладевает системой того или иного языка, но не умеет переключаться на другой язык, процесс формирования мультилингвальной личности нельзя считать успешным. С другой стороны, если в учебном процессе делается акцент на поиск сходств и различий между языками, но недостаточно систематизируются знания о каждом из изучаемых языков, можно прогнозировать большие трудности в изучении того или иного языка, так как не в полной мере осуществляется процесс формирования понимания изучаемых языков как систем со своими нормами и правилами функционирования. Следует, однако, отметить, что, в основном трудности вызывает обучение приемам переключения с языка на язык, так как преподаватели языкового цикла, в том числе и родных языков, не в полной мере осознают необходимость соизучения контактирующих в учебном процессе языков, не используют технологии мультилингвального обучения. Как результат, дети знают правила и могут ими пользоваться только в контексте соответствующего урока. Они не видят общих закономерностей между изучаемыми языками, не умеют пользоваться ими как средствами общения в условиях межкультурной коммуникации, не могут переключаться с одного языка на другой, не осуществляют перенос компетенций и их взаимообогащение, не ценят и не понимают роль изучения родного (миноритарного) языка. Таким образом, в условиях мультилингвального образования необходимо развитие как лингвистической компетенции учащихся (собственно знания норм, правил функционирования, в том числе каждого из изучаемых языков), так и метаязыковых стратегий, хорошее владение которыми приводит к формированию умений проводить сравнение между языками, выводить контрастные правила и пр.

**Тематическая компетенция**, т. е. владение содержательным планом речи, в том числе определенными страноведческими знаниями, обогащается знакомством с разными культурами, особенностями общения по сходным темам (семья, учеба, отдых, города и т. д.) в них, наличием табуированных тем для коммуникации в разных социумах и др. Тематическая компетенция напрямую с языком не связана. Это относится к знанию географии, истории, современного состояния страны, достижений в области науки и искусства, знанию обычаев и норм поведения. Эту информацию можно получить и не

владея языком изучаемой страны. Однако для изучающего иностранный язык она принципиально важна, так как является и контекстом, и предметом общения [Лазарева 2011: 96].

**Социокультурная компетенция**, понимаемая как способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становление и поддержание социальных контактов при помощи иностранного языка [Муравьева 2011: 137], также существенно усложняется в условиях мультилингвального образования. Учащийся знакомится с очередным (как правило, третьим по счету в условиях мультилингвального обучения) видом государственности, оригинальным культурным наследием, что усложняет его представление о социокультурных особенностях разных стран. С другой стороны, знакомство с еще одной культурой позволяет осознать то общее, что есть у народов, принадлежащих к разным культурам, глубже понять идею создания единого общеевропейского дома, механизмы общеевропейской интеграции и сотрудничества в области науки, искусства, образования [Соловцова 1998: 11]. Важно, что учащийся осознает как культурное своеобразие изучаемых стран, так и целостность явлений культуры для мирового культурного процесса.

Особая роль в процессе мультилингвального образования отводится **компенсаторной компетенции**, предполагающей готовность и умение учащегося преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений [Бим 2007: 10]. Формироваться данная компетенция начинает еще в процессе усвоения родного языка при поиске адекватных средств выражения сложного для коммуникации содержания: его упрощение, перифраз, использование синонимов или описательных средств выражения содержания при отсутствии четко сформулированной мысли и т. д.

Данная компетенция продолжает активно развиваться при изучении новых языков, так как учащийся поставлен в особо трудные условия нехватки языковых средств выражения своих мыслей или понимания содержания читаемого или услышанного. Ее совершенствование связано с развитием таких мыслительных процессов, как догадка, прогнозирование, воображение, фантазия, способность концентрироваться на главном, домысливание недостающей информации, выявление эксплицитной и имплицитной информации из имеющегося содержания и т. д.

В условиях мультилингвального образования содержание компенсаторной компетенции обогащается за счет того, что учащиеся в затруднительных ситуациях могут прибегать к помощи другого иностранного языка, известного обоим коммуникантам [Колесников]. Не секрет, что уровень владения не-

сколькими языками существенно отличается от уровня владения одним – максимум двумя языками. Учащийся испытывает дефицит языковых средств при выражении своей мысли, при понимании прочитанного или услышанного. Однако он обладает возможностью при нехватке языковых средств одного языка переключаться на другой язык и использовать его ресурсы либо восполнять недостающую информацию средствами других языков. Это качество мультилингвальной личности близко к важнейшей черте многоязычного человека – способности к переключению языковых кодов. По мнению специалистов, именно эта способность делает мультилингвальную личность уникальной, так как способствует формированию особой гибкости мышления, его самостоятельности, существенно влияет на функционирование памяти. Думается, одной из самых важных черт мультилингвальной личности является высоко сформированное умение переноса знаний (навыков, умений, компетенций) из одной предметной области в другую, которое также можно, на наш взгляд, рассматривать как составную часть компенсаторной компетенции. Перенос рассматривается как важный механизм мультилингвального образования, в основе которого лежит обобщение принципов, программ, способов действий, знаний, навыков и умений на родном языке и понимание стратегий овладения иностранным языком [Лопарева 2006: 10].

На данный момент установлено, что владение компенсаторной компетенцией дает возможность учащемуся:

*при чтении:* догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.);

*при слушании:* догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст;

*при говорении:* в межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное); упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения; внести в свою речь поправки, используя выражения типа «Простите, я скажу это по-другому» и др.

Таким образом, компенсаторная компетенция – сложное умение находчиво выражать задуманную мысль с учетом коммуникативной достаточности, а не языковой точности. Для обучения данной компетенции необходимо использовать ряд приемов обучения: субституции (например, замены существительных глаголами и наоборот), редукции (сложных конструкций, слов, которые не несут основную смысловую нагрузку и т. д.), перифразу (выражению мысли другими / своими словами) и др. Следует обучать приемам обращения

за помощью к партнеру при нехватке языковых средств выражения требуемого содержания, внесения поправок в свою речь, идентификации вещи прямым указанием. Учащийся должен научиться спрашивать, как это принято у «немцев / англичан / удмуртов», ссылаться на обычаи и этикет своей страны, уметь извиниться за незнание норм речевого поведения. Учащихся в роли носителя языка следует обучать замедлять темп речи, употреблять выражения, дающие ему время продумать дальнейшую часть высказывания и пр. [Жофкова 526].

Следует полагать, что это далеко не полный список тех возможностей, которые открываются перед учащимся, если у него сформирована компенсаторная компетенция. Важно, что владение компенсаторной компетенцией позволяет учащемуся во всех видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме и аудировании) восполнять недостающий речевой репертуар средствами других языков, делать умозаключения по аналогии, догадываться о значении слов (конструкций) на основе знания похожих слов (конструкций) из изучаемых языков и т. д.

Таким образом, вышесказанное позволяет заключить, что коммуникативные компетенции, формируемые средствами изучаемых языков, усложняются за счет того, что в каждой из них присутствуют компоненты, отвечающие за согласованность и соразмерность развития компетенций в изучаемых языках. Компоненты коммуникативных компетенций в изучаемых языках получают согласование и соразвитие в сознании мультилингва благодаря наличию системы метаязыковых стратегий сравнения, переключения и переноса (умения учиться). Представим схематично состав МКК, где КК – коммуникативные компетенции в изучаемых языках, РЯ – родной язык, ИЯ – иностранный язык.

$$\text{МКК} = \boxed{\{ \text{КК (РЯ)} + \text{КК (ИЯ 1)} + \text{КК (ИЯ 2)} \} + \text{метаязыковые стратегии}}$$

*Схема 1. Взаимоотношения коммуникативных компетенций и метаязыковых стратегий в составе МКК*

Можно предположить, что чем выше данные стратегии развиты у учащегося, тем успешнее идет процесс формирования и развития многоязычной коммуникативной компетенции (МКК). В результате МКК можно представить как комплекс коммуникативных компетенций и метаязыковых стратегий, что схематично отражено в табл. 2.

Состав многоязычной коммуникативной компетенции учащегося  
в условиях мультилингвального образования

<b>Многоязычная коммуникативная компетенция</b>	
<i>Коммуникативные компетенции в изучаемых языках</i>	<i>Языковая компетенция:</i> способность оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность (на фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом уровнях)
	<i>Тематическая компетенция:</i> владение содержательным планом родной и иноязычной речи, в том числе определенными страноведческими знаниями
	<i>Социокультурная компетенция:</i> способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становление и поддержание социальных контактов при помощи родных и иностранных языков
	<i>Компенсаторная компетенция:</i> готовность и умение учащегося преодолевать дефицит своих языковых знаний, навыков и умений
<i>Метаязыковые стратегии</i>	<i>Умение сравнивать языки, культуры</i>
	<i>Умение переключаться с языка на язык</i>
	<i>Умение учиться:</i> умение осуществлять перенос знаний, умений, навыков и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки

Обзор компетенций, составляющих МКК учащегося, позволяет заключить, что:

1) многоязычная коммуникативная компетенция является достаточно сложным образованием, представляющим единую, асимметричную конфигурацию компетенций, взаимообогащающихся в процессе соизучения языков. МКК учащихся состоит из коммуникативных компетенций, формирующихся средствами изучаемых языков, в том числе и родных для учащихся;

2) МКК подвижна и изменчива. В зависимости от целей изучения родных и иностранных языков, жизненных условий и опыта учащегося происходит постоянное развитие как уровней коммуникативных компетенций в различных языках, так и многоязычной коммуникативной компетенции в целом. Сущность многоязычной коммуникативной компетенции, следовательно, заключается в том, что отдельные составляющие коммуникативной компетенции, развиваемые при изучении одного языка, могут дополнять умения и навыки, формируемые при изучении другого. Процесс соизучения языков при этом включает два основных вида деятельности: изучение системы контактирующих в учебном процессе языков как таковых, с одной стороны, и формирование представлений о системе языка вообще – с другой. Для этого от учащихся требуется развитое умение выделять общее и специфическое в каждом из изучаемых языков, приводящее к пониманию того, что языки образуют общее поле знаний (умений, навыков), из чего и складывается компетентная мультилингвальная личность;

3) МКК предполагает соразвитие коммуникативных компетенций в изучаемых языках. Это, в свою очередь, предопределяет, что наряду с формированием системы знаний о каждом из изучаемых языков у учащегося получают дальнейшее углубленное развитие такие метаязыковые стратегии, как сравнение, переключение с языка на язык и способность к широкому переносу знаний (умений, навыков) и компетенций из одной предметной области в другую.

Таким образом, формирование **многоязычной личности** средствами изучаемых предметов языкового цикла способствует тому, что к концу обучения в общеобразовательном учреждении она будет владеть изучаемыми языками (минимум тремя) на уровне европейских стандартов, достаточном для осуществления **коммуникативной деятельности** на этих языках, и в зависимости от обстоятельств уметь **переключаться** с языка на язык. Вместе с тем, владение литературными нормами изучаемых языков на достаточном для общения уровне означает, что мультилингвальная личность понимает, воспринимает и сохраняет фундаментальные **культурные ценности** народов-носителей этих языков, более глубоко понимает культурное разнообразие, существующее в современном мире. Такая личность владеет системой лингвистических знаний и **метаязыковыми стратегиями**, способствующими пониманию общего и частного в лингвистической организации различных языков и культурном многообразии. Мультилингвальная личность обладает развитой познавательной способностью и готова к **самообразованию** по углублению знаний в изучаемых языках и культурах, а также осознанному самостоятельному овладению новыми языками в течение всей жизни.

Итак, к **предметным результатам** усвоения мультилингвальной личностью основной образовательной программы (по итогам изучения языков) мы отнесли:

- способность оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность (на фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом уровнях) (языковая компетенция),
- владение содержательным планом родной и иноязычной речи, в том числе определенными страноведческими знаниями (тематическая компетенция),
- способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становление и поддержание социальных контактов при помощи родных и иностранных языков (социокультурная компетенция),
- готовность и умение учащегося преодолевать дефицит своих языковых знаний, навыков и умений (компенсаторная компетенция),
- умение сравнивать языки, культуры (метаязыковые стратегии),
- умение переключаться с языка на язык (метаязыковые стратегии),
- умение осуществлять перенос знаний, навыков, умений и компетенций, самостоятельно изучать языки (метаязыковые стратегии).

Как отмечалось выше, предметные, метапредметные и личностные требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы позволяют оценить сформированность той или иной черты мультилингвальной личности учащегося. Наличие метапредметных и личностных критериев оценки формируемой личности, наряду с предметными, принципиально для проводимого исследования, так как на формирование личности оказывает влияние вся система мультилингвального образования, выходящего далеко за рамки филологического цикла изучаемых дисциплин. Это и воспитательная, и исследовательская работа с учащимися, и другие учебные дисциплины как гуманитарного, так и научно-естественного профиля, а также система внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Завершая описание психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося, попытаемся ответить на три вопроса: 1) какие личностные и метапредметные требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы наиболее важны при формировании мультилингвальной личности учащегося; 2) каков «количественный вклад» предметных, личностных и метапредметных результатов в обобщенный портрет мультилингвальной личности и 3) как это сказывается на качественной характеристике основных черт мультилингвальной личности учащегося общеобразовательного учреждения.

Результаты этой части анализа психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности представлены в табл. 3 и 4. В первой таблице каждая из пяти отличительных черт мультилингвальной личности сопровождается описанием личностных, метапредметных и предметных результатов (формируемых компетенций), которые наиболее ярко ее раскрывают. Данная в таблице совокупность черт и критериев ее оценки является основой для психолого-педагогического мониторинга уровня сформированности мультилингвальной личности учащихся МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска, предложенного в разд. 4.1 настоящей работы.

В следующей таблице критерии оценки мультилингвальной личности сгруппированы по количественным показателям, что позволяет представить ее психолого-педагогический портрет в графическом виде (рис. 1) и показать соотношение всех пяти черт мультилингвальной личности, а также сделать ряд уточняющих выводов.

Таблица 3.

Критерии оценки сформированности личностных черт выпускника  
в рамках Модели мультилингвального образования

<p><b>Критерии оценки сформированности личностных черт</b> (результаты освоения обучающимися образовательной программы – формируемые компетенции)</p>	<p><b>Группа образовательных результатов</b></p>
<p><i>І. Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение языками на уровне европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования</i></p>	
<p>1. Сформированность мотивации обучающихся к изучению различных языков и культур, готовность и способность к саморазвитию, языковому и культурному самообразованию</p>	<p>личностные (1)</p>



Продолжение таблицы 3

2. Владение межпредметными понятиями, сформированность универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способность использовать их в познавательной и социальной практике	мета-предметные (5)
3. Умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать разнообразные адекватные знаковые средства (находить текстовую, знаковую, иконическую, символическую форму для выражения мысли)	
4. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	
5. Владение навыками рефлексии для осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	
6. Владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности	
7. Языковая компетенция (способность оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность (на фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом уровнях)	предметные (3)
8. Умение сравнивать языки, культуры	
9. Умение осуществлять перенос знаний, навыков, умений и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки	
<i>II. Позитивное этническое самосознание и общероссийская идентичность, толерантное отношение к представителям других этносов</i>	
1. Способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме	личностные (2)
2. Сформированность толерантного сознания, проявляющегося в соответствующем поведении в полиэтничном, поликультурном мире	
<i>III. Сформированность представлений о многообразии и общности культур в России и мире, позитивное отношение к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности</i>	
1. Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	личностные (1)

## Продолжение таблицы 3

2. Тематическая компетенция (владение содержательным планом родной и иноязычной речи, в том числе определенными страноведческими знаниями)	предметные (2)
3. Умение сравнивать языки, культуры	
<i>IV. Высокий уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог на разных языках, субъектное взаимодействие с Другим, осознание своей роли и ответственности за результат данного взаимодействия</i>	
1. Готовность и способность вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное многоязычное взаимодействие с миром и другими людьми	личностные (2)
2. Сформированность навыков рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, в т. ч. с целью оценки своего вклада в процесс межличностного взаимодействия	
3. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	метапредметные (1)
4. Социокультурная компетенция (способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становление и поддержание социальных контактов при помощи родных и иностранных языков)	предметные (1)
<i>V. Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию многоязычного вербального инструментария, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром</i>	
1. Готовность к творческой самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства, средствами иностранных языков в собственной жизнедеятельности, в т. ч. в профессиональной сфере	личностные (1)
2. Самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками	метапредметные (1)

3. Компенсаторная компетенция (готовность и умение учащегося преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений)	предметные мет- ные (2)
4. Умение переключаться с языка на язык	

Представим «количественный вклад» предметных, метапредметных и личностных критериев в оценку сформированности той или иной черты мультилингвальной личности выпускника (см. табл. 4).

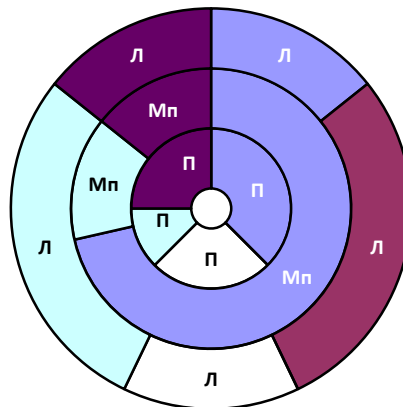
Таблица 4.

«Количественный вклад» предметных, метапредметных и личностных критериев оценки сформированности различных черт мультилингвальной личности выпускника

Формируемая черта личности выпускника	Количество критериев оценки (в соответствии с группой образ. результатов)		
	Предметные	Метапредметные	Личностные
<i>Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение несколькими языками на уровне европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования</i>	3	5	1
<i>Позитивное этническое самосознание и общероссийская идентичность, толерантное отношение к представителям других этносов</i>	-	-	2
<i>Сформированность представлений о многообразии и общности культур в России и мире, позитивное отношение к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности</i>	2	-	1

<i>Высокий уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог на разных языках, субъектное взаимодействие с Другим, осознание своей роли и ответственности за результат данного взаимодействия</i>	1	1	2
<i>Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию многоязычного вербального инструмента, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром</i>	2	1	1

На основании приведенных в табл. 4 данных был сконструирован графический вариант **психолого-педагогического портрета формируемой мультилингвальной личности** (на рисунке 1: п – предметные, мп – метапредметные, л – личностные образовательные результаты):



- Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение языками, навыками самообразования
- Позитивное этническое самосознание, толерантное отношение
- Сформированность представлений о многообразии и общности культур, позитивное отношение к культурным различиям
- Высокий уровень общей культуры, способность вступать в межкультурный диалог
- Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство

*Рис. 1. Графическая презентация психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося*

Графическая презентация психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося отражает три принципиальных для данного исследования факта.

1. Каждая рассмотренная в исследовании личностная черта учащегося, изучающего языки в мультилингвальной образовательной среде, представляет собой сложный комплекс качеств и компетенций, формально регистрируемых при различных уровнях педагогического анализа как предметные, метапредметные и собственно личностные образования. Данный факт согласуется с общепсихологическими представлениями о личности в целом как о сложной, многоуровневой, многокомпонентной, нелинейной и неоднозначной конструкции.

2. Межъязыковая коммуникативная компетенция вносит существенный вклад в формирование четырех из пяти черт мультилингвальной личности. Согласно представленному конструкту, наиболее значима она для развития мотивированности к изучению языков, приобретения навыков языкового самообразования и способности интегрироваться в поликультурное информационное пространство. Без сомнения, важную роль играет МКК и в развитии общей культуры личности учащегося, в формировании позитивного отношения к культурным различиям, а также способности вступать в продуктивный межкультурный диалог.

Поскольку формирование позитивного этнического самосознания, толерантности является скорее воспитательной, нежели учебной задачей, изучение языков, как это видно из конструкта, лишь опосредованно связано с формированием данной черты мультилингвальной личности. Ощутимую роль в процессе формирования позитивного этнического самосознания и толерантности играет не только система воспитательных мероприятий, проводимых в учебном заведении, но и влияние внешней по отношению к образовательному учреждению социальной среды.

3. Количество критериев оценки уровня сформированности той или иной черты мультилингвальной личности различается. Так, как это отражено в конструкте, наиболее широко – на уровне предметных, метапредметных и личностных критериев оценки представлена такая черта мультилингвальной личности, как мотивированность к изучению языков, владение несколькими языками, готовность к самообразованию. Наименьшим количеством критериев может быть замерена черта мультилингвальной личности, которая характеризует ее как толерантную к другим и уважающую свои корни.

Причиной разного количественного вклада предметных, метапредметных и личностных критериев оценки в формировании отдельных черт мультилингвальной личности учащегося является неодинаковая степень «восприимчивости» отмеченных пяти черт к развитию в условиях общеобразовательного учреждения. Мультилингвальная образовательная среда, в которую входит

система воспитательных, учебных, научно-исследовательских видов деятельности с учащимися, создает наиболее благоприятные условия для направленных психолого-педагогических воздействий на такие черты мультилингвальной личности, как мотивированность к изучению, знание языков, способность к языковому самообразованию, а также высокий уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог и интегрироваться в поликультурное информационное пространство. Наиболее сложными для формирования в образовательной среде школы выступают такие черты мультилингвальной личности, как сформированность представлений о многообразии и общности культур и позитивное отношение к культурным различиям, а также толерантность и уважительное отношение к собственному языку и культуре в связи с наличием множества социальных «агентов влияния» на данный параметр личности.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что формирование той или иной черты мультилингвальной личности учащегося согласованно осуществляется на разных уровнях сложного устройства личностной конструкции благодаря разным видам образовательной деятельности: не только за счет языковых предметов, ведущих к формированию МКК (предметные образовательные результаты), но и благодаря педагогическому вкладу учителей-предметников гуманитарного и естественнонаучного циклов, руководителей проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся (метапредметные образовательные результаты), системе внеклассной работы (личностные образовательные результаты). Их совместная деятельность создает мультилингвальную образовательную среду, в которой созданы благоприятные психолого-педагогические условия для формирования и развития описанных выше черт мультилингвальной личности учащегося.

Представленный в работе психолого-педагогический портрет мультилингвальной личности учащегося согласуется со всеми блоками образовательной Модели:

- целевой составляющей, направленной на формирование мультилингвальной личности учащегося. Формирование указанных пяти черт личности выпускника системы мультилингвального образования выступает как комплекс задач реализации Модели, ведущий к решению поставленной цели;

- теоретико-методологическими основаниями. Описываемые в Модели образовательные подходы и принципы создания поликультурной мультилингвальной образовательной среды обеспечивают постижение учащимися особенностей разных языков, информационных пространств и культур в ходе освоения государственного образовательного стандарта;

- образовательной технологией (см. ниже), способствующей интеграции всех звеньев образовательного процесса, что благоприятно сказывается на достижении обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы;

- системой мониторинга. Эффективность образовательного процесса, направленного на формирование мультилингвальной личности учащегося, может быть оценена с помощью соответствующих предметных, метапредметных и личностных критериев.

### 2.3.2. Теоретико-методологические основания Модели

Данный раздел описывает связь и преемственность методологических оснований конструируемой Модели с современными направлениями педагогики, психологии и лингвистики. Его важной **практической задачей** является выявление и **описание психолого-педагогических условий** формирования мультилингвальной личности учащегося.

**Теоретические основы** мультилингвального образования открытого типа составляют следующие базовые для современного образования концепции и положения:

- концептуальные положения об определяющей роли образования и образовательной деятельности в развитии личности (С. И. Гессен, В. В. Давыдов, Ю. М. Лотман, К. Д. Ушинский, В. Д. Шадриков, П. Г. Щедровицкий);
- системно-деятельностный подход в образовании (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин);
- положение о социокультурном и деятельностно-коммуникативном опосредовании личностного и индивидуального становления (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, В. В. Давыдов, И. С. Кон);
- исследования феномена субъекта и субъектности личности (Б. Г. Ананьев, М. К. Мамардашвили, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, Е. В. Осмина);
- идеи диалогического взаимодействия субъекта с миром, в т. ч. с его поликультурной составляющей, и другими людьми (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, Г. Бейтсон, В. С. Библер);
- концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков);
- психолого-педагогические исследования компетенций и компетентностного подхода в образовании, в том числе иноязычном (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Е. Н. Соловова, Г. В. Рогова, А. С. Маркосян);

- понимание мультилингвального образования как важного ресурса дальнейшего интеллектуального развития учащегося (М. З. Биболетова, В. В. Сафонова, С. Baker, Н. Ф. Коряковцева);

- идеи моделирования поликультурного мультилингвального образовательного пространства (Б. А. Лapidус, А. Я. Данилюк, А. О. Карпова, Р. Люсиер, Г. В. Палаткина, Я. Пей, М. Н. Певзнер, А. В. Шафикова);

- психологические и методические исследования билингвизма, многоязычия и билингвального (мультилингвального) обучения (У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, О. А. Колыхалова, С. В. Очакова, М. М. Фомин, Т. И. Черниговская, Н. В. Beardsmore, A. D. Cohen, J. Cummins);

- технологии соизучения языков через овладение системой метакогнитивных стратегий, в первую очередь сравнения (языков и культур) и переноса знаний (умений, навыков) из одного языка в другой (Н. В. Евдокимова, Е. Л. Кудрявцева, А. В. Щепилова);

- исследования в области контрастивной лингвистики, сравнительно-сопоставительного языкознания, когнитивной лингвистики, сравнительной лингвоконцептологии (Л. В. Щерба, Р. Ладло, В. Г. Гак, И. А. Стернин, S. Johansson и др.).

Реализация Модели мультилингвального образования предполагает опору на базовые принципы и подходы современного образования. Среди социально заданных образовательных принципов принято называть принципы *интеграции, демократизации образования, его многоукладности и вариативности, регионализации, национального самоопределения школы, открытости, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации и мобильности, развивающего и деятельностного характера, непрерывности* [Бацын 1995: 15] и др., а также такие подходы, как *системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный* и др.

Помимо принципов, лежащих в основе современного образовательного пространства в целом (независимо от его специализации), выделяются социально обусловленные образовательные принципы, актуализованные самой спецификой языкового образования: многоязычие и поликультурность, непрерывность, преемственность различных ступеней обучения, многослойность (предоставление возможности для реализации индивидуальной траектории обучающемуся), построение занятий с учетом субъектности учащегося и др. [Зимняя 1999: 80].

Особенности обучения иностранным языкам конкретизируются в частности дидактических (методических) принципах. К этой группе относят принцип коммуникативной направленности, учета особенностей родного языка, прин-



цип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип функциональности, устного опережения, аппроксимации, а также целый ряд других принципов, которые формулируются авторами в зависимости от избранного подхода к обучению [Дружинина 2008; Оглуздина 2012; Шакирова 2015 и др.].

В мультилингвальном поликультурном образовательном пространстве особую роль приобретают следующие общие и частные дидактические принципы и подходы: *принцип обучения на межпредметной основе, коммуникативно-когнитивный принцип (подход), контрастивный принцип, принцип самостоятельности (автономной учебной деятельности), принцип поэтапного формирования многоязычной коммуникативной компетенции*. Остановимся на них более подробно.

**Принцип обучения на межпредметной основе.** Данный принцип мультилингвального образования базируется на одном из ведущих принципов современного образования – принципе интеграции, который рассматривается в педагогической литературе как первый системообразующий принцип дидактики, определяющий организацию современного образования. Он представляет собой самое значительное инновационное движение нынешнего столетия не только в образовании, но и во всей социальной жизни: политике, экономике, науке [Данилюк].

Принцип обучения на межпредметной основе имеет особое значение для мультилингвального образования по сравнению с традиционным языковым образованием в связи с тем, что позволяет интенсифицировать процесс соизучения нескольких языков без перегрузки учащихся, а также способствует формированию целостной картины мира у учащихся за счет правильно организованных направлений интеграции: внутрипредметной, межпредметной, горизонтальной и вертикальной.

Внедрение данного принципа вызывает потребность последовательной интеграции всех звеньев и уровней мультилингвального образования. В результате должна создаваться система продуманных взаимосвязей между предметами филологического цикла; предметами филологического, гуманитарного и естественно-научного циклов; учебным, воспитательным и научно-исследовательскими компонентами образовательного процесса. Стоит в связи с этим подчеркнуть, что «локальный режим соблюдения инноваций в учебном заведении только в рамках отдельных учебных предметов ничего принципиально не меняет в качестве образования» [Проектирование 2005: 138]. Именно поэтому успех мультилингвального образования зависит от всего педагогического коллектива, независимо от выполняемого вида деятельности.

Учителя физкультуры или математики, технологии или музыки и т. д. – все педагоги должны включиться в инновационную деятельность по формированию мультилингвальной личности учащегося. Этому способствует система интегрированных уроков, а также использование сходных методов и приемов в процессе формирования межпредметных умений и навыков. Таковыми в системе мультилингвального образования могут быть технология портфолио, метод сравнения, коммуникативные методики (например, использование метода дебатов на уроках биологии, обучение приемам сравнения на уроках истории и т. д.).

Реализация модели мультилингвального образования в соответствии с принципом обучения на межпредметной основе позволяет актуализировать «задачу перехода от эмпирических обобщений практики построения образования на интегративной основе к опережающему научно-теоретическому осмыслению фундаментальных законов и принципов интеграции образования» [Данилюк]. В целом, конструируемую исследовательским коллективом Модель мультилингвального образования можно охарактеризовать как *интегрированное обучение* [Лингводидактический 2007: 91], т. е. обучение, максимально учитывающее взаимосвязь между всеми учебными предметами, так как это способствует формированию целостной картины окружающего мира у учащихся и понимания ими особенностей взаимоотношений между языком, культурой, географией, экономикой, политикой и др. аспектами социальной действительности.

**Контрастивный (сопоставительный) принцип.** Данный принцип также относится к частнодидактическим принципам мультилингвального образования. Он введен специалистами с целью разработки системы учебных, воспитательных и научно-исследовательских видов деятельности, основанных на сравнении ранее изученных языков с вновь изучаемыми языками. Опора на схожие (аналогичные) языковые и социокультурные явления из контактирующих в учебном процессе языков, а также выявление различающихся (интерферирующих) явлений должны носить системный характер при обучении языкам. В соответствии с этим принципом сравнению подлежат все языки, контактирующие в учебном процессе: родные языки учащихся и вновь изучаемые языки.

И. Л. Бим, один из ведущих специалистов в области мультилингвального образования в России, считает, что контрастивный принцип касается обучения не только языкам, но и межпредметным учебным умениям или общим способам действий, в терминологии Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, например: умениям работать индивидуально и в команде, прогнозировать и до-

гадываться, работать с разными источниками информации, переносить знания, умения в новые условия и т. д. [Бим 2007: 16]. Эти общие способы действий формируются и в традиционном языковом образовании. Однако в мультилингвальном образовании создаются благоприятные условия для их развития и совершенствования. Одним из важнейших общеучебных умений (метаязыковых стратегий в нашей терминологии) в мультилингвальном образовании выступает само умение учащихся (самостоятельно) сравнивать языки (культуры, коммуникативные ситуации, факты, мнения и т. д.), развитие которого можно лишь в условиях систематического обращения к заданиям, основанным на процедуре сравнения. Это умение напрямую связано с развитием другого важнейшего общеучебного умения – переноса общих способов решения учебных задач в новые условия.

Все вышесказанное позволяет заключить, что в успешной реализации Модели мультилингвального образования большую роль играет система так называемых контрастивных упражнений (см. разд. 3.2.2 данной работы), благодаря которой у обучающихся формируется целостное восприятие изучаемых языков и культур, а также совершенствуется ряд общих способов действий, среди которых важнейшим выступает умение сравнивать и переносить (знания, умения) в новые ситуации, особо ценное в условиях исследовательской деятельности учащихся.

Принцип обучения на межпредметной основе и контрастивный принцип обучения языкам и культурам тесно связаны между собой. Если интеграция определяет направление учебного процесса и отвечает на вопрос, что делать в условиях мультилингвального обучения (интегрироваться по разным направлениям, обозначенным выше), то контрастивный принцип отвечает на вопрос, как это делать средствами всех учебных дисциплин (создавать систему учебных заданий, способствующих развитию у учащихся умений сравнивать, находить аналогии между фактами, оценками, мнениями и избегать interfering влияния прошлого языкового / учебного / житейского и т. д. опыта).

**Коммуникативно-когнитивный принцип.** Коммуникативный принцип рассматривается как основополагающий для современного языкового образования. Так как целью изучения иностранных языков является формирование умения общаться на этих языках, то, согласно коммуникативному принципу, «обучать общению (коммуникации) следует через общение и в процессе общения» [Биболетова 2001: 63]. В соответствии с этим принципом основное учебное время на уроках по иностранным языкам организуется как имитация коммуникации с помощью системы коммуникативных упражнений: ролевых игр, коммуникативных ситуаций, дискуссий, драматизаций, свободного об-

щения и т. д. [Лингводидактический 2007: 115]. Коммуникативный принцип тесно соприкасается с рядом других принципов и подходов, например с деятельностным подходом к обучению языкам. Поэтому нередко его называют коммуникативно-деятельностным принципом (подходом). Объектом обучения на уроках иностранных языков с учетом деятельностной составляющей являются различные виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо [Там же: 112].

Все вышесказанное относительно коммуникативного принципа (подхода) и необходимости формирования и развития коммуникативной компетенции у учащихся имеет прямое отношение к мультилингвальному образованию. Однако соизучение языков характеризуется определенной спецификой, в связи с чем использование коммуникативного принципа имеет ряд особенностей. Необходимость обращения к прошлому лингвистическому опыту учащихся, системное использование процедур сравнения, анализа, синтеза, обобщения и др. когнитивных операций в процессе соизучения языков (и культур) позволяет рассматривать процесс мультилингвального образования как важный ресурс дальнейшего интеллектуального развития учащегося, достигаемого через осознанное овладение системой изучаемых языков, затрагивающее при этом, как подчеркивает М. З. Биболетова, более глубокие слои сознания учащихся [Биболетова 2001: 64]. Поэтому педагоги предлагают в рамках коммуникативного принципа обучения языкам выделить когнитивный аспект и называть этот принцип *коммуникативно-когнитивным*.

Ученые подчеркивают, что основу когнитивного подхода в рамках коммуникативного составляют сознательный принцип изучения иностранных языков, а также сравнение (сопоставление), но не только они. Это особая организация познавательного процесса на уроке. В общих чертах: он включает анализ или припоминание предшествующих знаний в данной проблемной области, наблюдение нового, выявление противоречия, выраженного в констатации неадекватности имеющегося знания, постановку задачи, выдвижение гипотезы, концептуализацию нового знания при помощи имеющихся в распоряжении учащегося стратегий, экспериментальное использование нового знания и новый виток в его коррекции [Щепилова 2003: 6; Емельянова 2012: 11; Григорян 2010: 4 и др.].

Рассматривая понятие «коммуникативный принцип» обучения иностранным языкам в целом, нельзя не согласиться с Е. И. Пассовым, что в отечественной традиции иноязычного образования этот принцип всегда имел и имеет познавательный (когнитивный) аспект, поэтому он не нуждается в уточнениях, подчеркивающих его связь с сознательным усвоением иностранных язы-

ков, наличием опоры на родной язык учащихся [Пассов 2011: 31–32]. Однако, говоря о процессе мультилингвального образования, представляется уместным обсудить именно коммуникативно-когнитивного принципа на том основании, что он представляет своего рода вариацию, разновидность коммуникативного принципа, где существенно усиливается элемент рефлексии над изучаемыми языками, в системе выполняются упражнения, названные в нашей работе «контрастивными», которые помогают учащимся учиться сравнивать контактирующие языки (и культуры), выводить «контрастивные правила», что влияет на организацию коммуникации и рефлексии на уроке в качественном и количественном отношении.

В целом, коммуникативно-когнитивный принцип подразумевает дальнейшее развитие у учащихся стратегий самостоятельной познавательной деятельности в процессе мультилингвального образования. Он сопряжен с введением большего количества видов деятельности, связанных с развитием исследовательских навыков обучающихся. Однако, при всей важности обучения познавательным стратегиям, когнитивный подход должен быть подчинен выполнению коммуникативных задач. Педагоги подчеркивают необходимость поиска сбалансированного методического решения между коммуникацией на уроке и целенаправленным развитием познавательных процессов у учащихся.

**Принцип самостоятельности (автономной учебной деятельности).** Как неоднократно отмечалось выше, важной составляющей мультилингвального образования является повышение самостоятельности труда школьника, его умение учиться или его учебная компетенция. Она представляет собой комплекс метапредметных умений или универсальных предметных действий, которые в идеале формируются на всех предметах школьного цикла обучения. В условиях взаимодействия трех и более языков дальнейшего развития требуют:

- *учебно-организационные умения*, связанные со способностью школьников работать в различных режимах: *t – cl*, *st – st*, *st – cl*, *st – group* и т. д. В мультилингвальном обучении особенно важны разнообразные формы организации самостоятельной групповой работы, так как они развивают умение работать самостоятельно в сотрудничестве с другими учащимися, осуществлять само- и взаимооценку, само- и взаимокоррекцию результатов деятельности, продолжать самостоятельно изучать языки в течение своей жизни. К этому типу умений можно также отнести владение технологией выполнения наиболее распространенных видов упражнений, тестов;

- *учебно-интеллектуальные умения*: аргументирование своей позиции, самостоятельное выведение правил, решение проблемных, творческих задач,

извлечение эксплицитной и имплицитной информации при чтении, восприятии информации со слуха. К этому типу умений можно отнести умение самостоятельно работать над лексикой, грамматикой, владение приемами запоминания нового материала и т. д.;

- *учебно-информационные умения*: смысловая дифференциация материала, умение составлять план, кратко излагать содержание, работать с учебником, рабочей тетрадью, книгой для чтения, пользоваться словарями и справочной литературой, самостоятельно вести поиск и подбор дополнительных материалов по теме, умение работать с компьютером и т. д.;

- *компенсаторные умения*: прогнозирование, догадка, способность к переносу, сравнению, проведению аналогий, умение выделять графические, интонационные и др. опоры при понимании нового материала и продукции, умение использовать известный речевой репертуар, выйти из трудного положения, описав понятие известными средствами, не «зацикливаться» на незнакомом, сосредотачиваться на главном и т. д.;

- *учебно-коммуникативные умения*: соблюдение речевого этикета, умение поддержать, развить тему для обсуждения, вежливо не согласиться, перевести разговор на другую тему, быть интересным собеседником и т. д. [Программы 1996: 20–24].

Как подчеркивают педагоги, перенос общих учебных умений надо специально организовывать, делать его предметом осознания школьников [Бим 2007: 11].

В условиях мультилингвального образования ставится задача дальнейшего развития самостоятельности учащегося и выведения его на уровень автономной личности. Такая личность способна не только к самостоятельному выполнению заданий педагога, но и к осознанному управлению своей учебной деятельностью от постановки цели до самоконтроля и самооценки ее результата [Коряковцева 2002: 12]. С учетом увеличения роли самостоятельности учащегося в условиях мультилингвального образования педагогами предлагается ввести вместо принципа самостоятельности новый – принцип автономной учебной деятельности как показатель развития самостоятельности труда школьника на принципиально новом уровне [Автономная 2011: 13].

На данный момент выделяют несколько уровней самостоятельности (автономии) учебного труда школьника. Наиболее распространенной является шкала сформированности автономной учебной деятельности *из трех уровней*: 1) готовность учащихся к копирующей деятельности (преобладание внешней мотивации, низкий уровень саморегуляции, подражающая форма усвоения действий, осмысленное копирование действий учителя, выполнение упраж-

нений под его руководством); 2) готовность к воспроизводящей деятельности (преобладание внешней мотивации, средний уровень саморегуляции, самостоятельное воспроизведение учеником приема, усвоенного совместно с учителем, использование усвоенного приема в аналогичных условиях деятельности); 3) готовность собственно к самостоятельной (автономной) учебной деятельности (преобладание внутренней мотивации, высокий уровень саморегуляции, самостоятельное выполнение репродуктивных и продуктивных видов деятельности, применение усвоенного приема в новых, не аналогичных условиях деятельности) [Капаева 2001: 14].

С мультилингвальным образованием связывают надежды на создание условий для перехода учащихся на третий, высший уровень автономии личности школьника. Обосновывается это тем, что при обучении очередному языку учащийся как субъект учебной деятельности, как автономная личность имеет возможность проявить себя ничуть не меньше, а порой и больше, чем при изучении родного и первого иностранного языков. Он уже обладает определенными умениями, частично сформированными компетенциями, развитие которых вступает в новую фазу в условиях трехязычия [Соловцова 2001:15]. Высокий уровень самостоятельной (автономной) учебной деятельности учащихся в процессе мультилингвального образования подразумевает сложившуюся у них внутреннюю мотивацию к изучению языков, сформированные приемы самостоятельной работы по изучению языков сверх программных требований (чтение, просмотр фильмов, общение с носителями и неносителями языка на изучаемых языках), интерес к изучению новых языков, наличие своей индивидуальной траектории в изучении языков и культур [Шульдешова].

**Принцип поэтапного формирования многоязычной коммуникативной компетенции.** Исследования многоязычной коммуникативной компетенции (МКК) в педагогике только начинаются. Можно предположить, что процесс формирования МКК не полностью аналогичен процессу формирования коммуникативной компетенции при изучении отдельно взятого языка. Существует, например, мнение, что процесс формирования МКК должен рассматриваться не как последовательное усвоение ряда языков, а как обучение выявлению общего и особенного в различных иностранных языках [Евдокимова 2009]. С этим, в целом, следует согласиться, однако последовательность вводимых языков – является ли очередной язык изучения из той же типологической группы или нет, соблюдаются ли временные интервалы при введении очередного языка, сколько часов отводится на изучение каждого последующего языка и т. д. – играет немаловажную роль в процессе формирования

МКК. Как известно, в соответствии с современными психолингвистическими, психологическими представлениями разные языки должны вводиться в учебный процесс поэтапно, в разное время в целях предотвращения языковой интерференции [Черниговская].

Особо следует отметить роль родных языков, которые вносят важный вклад в общее лингвистическое развитие учащихся и должны на равных правах участвовать в процессе формирования МКК. Таким образом, соблюдение определенной последовательности введения новых языков является важным условием реализации принципа поэтапного формирования МКК. Наши экспериментальные данные о возможностях последовательного введения четырех языков для изучения в общеобразовательном учреждении (включая родные языки учащихся) приведены в разделе 3.1 данной работы.

Следующим условием соблюдения принципа поэтапного формирования МКК является, на наш взгляд, необходимость определения уровней сформированности МКК на разных этапах изучения языков, в том числе и родных для учащихся. Многоязычная коммуникативная компетенция, как было отмечено выше, может быть обозначена как комбинация коммуникативных компетенций в изучаемых языках, связь между которыми поддерживается и углубляется благодаря метаязыковым стратегиям сравнения, переноса, умения учиться (учить языки). Следовательно, при определении уровня сформированности МКК необходимо ввести критерии оценки степени развития как коммуникативных компетенций в изучаемых языках, так и метаязыковых стратегий.

Процесс формирования МКК можно рассматривать как поэтапный, состоящий из трех уровней, согласованный с возрастными особенностями учащихся. Соответственно, в данном исследовании предлагается выделить *начальное владение МКК*, *элементарное владение МКК* и *самостоятельное владение МКК*. Тот или иной уровень сформированности МКК зависит от уровней сформированности коммуникативных компетенций (КК) в изучаемых языках и определенного уровня развития метаязыковых стратегий. Следовательно, требуется разработка критериев оценки уровня сформированности и тех, и других.

Анализ языкового паспорта, предложенного Советом Европы, позволяет обобщенно представить начальный уровень владения КК в изучаемых языках как соответствующий уровню А 1 в языковом паспорте; элементарный уровень владения – как соответствующий уровню А 2 и самостоятельный уровень владения – как соответствующий уровням В 1 и В 2 (частично). В каждом из уровней языкового паспорта достаточно полно отражены рассматри-



ваемые в работе языковая, тематическая и социокультурная компетенции, что позволяет представить обобщенные критерии определения уровней сформированности КК в табл. 5.

Таблица 5.

Уровни сформированности коммуникативной компетенции  
в изучаемых языках

<b>Начальный</b> (А 1)	<b>Элементарный</b> (А 2)	<b>Самостоятельный</b> (В1–В 2)
<p>Понимает и может употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Может представиться и представить других, задавать и отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.</p> <p>Может прочитать и написать простой текст.</p>	<p>Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.). Может выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы письменно и устно. В простых выражениях может рассказывать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.</p>	<p>В 1. Понимает основные идеи четких письменных и устных сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие в учебе, на досуге и т. д. Умеет общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное устное и письменное сообщение на известные или особо интересующие темы. Может описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.</p> <p>В 2. Понимает достаточно длинные устные и письменные сообщения (статьи, художественные тексты и фильмы). Может достаточно свободно общаться в знакомых ситуациях, объяснить свою позицию по актуальной проблеме. Умеет писать письма, эссе, рефераты или отчеты по интересующим вопросам.</p>

Значительную трудность представляет выявление критериев определения уровней сформированности метаязыковых стратегий, недостаточно изученных в психолого-педагогической литературе. Предложенные в табл. 6 критерии определения уровней сформированности метаязыковых стратегий мультилингвальной личности учащегося (начального, элементарного и самостоятельного) – результат экспериментальной деятельности авторов данной монографии.

Таблица 6.

Уровни сформированности метаязыковых стратегий

<b>Вид метаязыковой стратегии</b>	<b>Начальный (А 1)</b>	<b>Элементарный (А 2)</b>	<b>Самостоятельный (В 1–В 2)</b>
1. Умение сравнивать языки, культуры	Не видит / не чувствует сходств и различий между изучаемыми языками и культурами	Знает о наличии сходств и различий между изучаемыми языками и культурами; может выводить контрастные правила при сравнении явлений разных языков	Ощущает взаимосвязь языков, имеет представление, в каких наиболее существенных чертах (фонетика, грамматика, лексика) изучаемые языки проявляют черты сходств и различий; может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в «новой форме»

2. Умение переключаться с языка на язык	Испытывает сложности в переключении с языка на язык	Испытывает ситуативные затруднения в переключении с языка на язык; может выразить мысль на одном языке и понимать на другом в простых коммуникативных ситуациях	В соответствии с ситуацией достаточно свободно переключается с языка на язык для обеспечения успешной коммуникации с конкретным собеседником; может выразить мысль на одном языке и понимать на другом
3. Умение учиться: осуществлять перенос знаний, умений, навыков и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки	Выполняет упражнения / задания, подготовленные преподавателем, преимущественно в репродуктивном режиме; затрудняется дать самостоятельную оценку своей учебной деятельности; затрудняется при переносе учебных умений, сформированных на базе одного языка, в область изучения другого	Выбирает из предложенных преподавателем заданий и упражнений, а также средств и методов изучения учебного материала наиболее эффективные для себя, может аргументировать свой выбор; способен определить форму и время самостоятельной работы над языками; может дать оценку своим действиям и действиям своих товарищей по выработанным критериям; с небольшой помощью педагога способен перенести учебные умения, сформированные на базе одного языка, в область изучения другого	Способен к самостоятельному (учебному) целеполаганию, проектированию учебной деятельности в соответствии со своими предпочтениями: способен выстроить свою образовательную траекторию при изучении языков, имеет свои излюбленные приемы изучения языков; возможно, самостоятельно изучает новые языки

Наши экспериментальные данные об уровнях сформированности МКК у учащихся МБОУ «Гимназия № 6» приведены в разделе 4.1.4 данной работы.

Соблюдение принципа поэтапного формирования МКК требует внедрения соответствующих инновационных методов и форм обучения родным и иностранным языкам. Нельзя не согласиться с теми исследованиями МКК, в которых делается попытка создания технологии формирования МКК на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [Евдокимова 2009], что представляет большой теоретический и практический интерес и требует дальнейшего изучения. На данный момент очевидно, что центральную роль в данной технологии играет система приемов, основанных на методе сравнения изучаемых языков, о которых более подробно речь пойдет в части 3 данной работы. Большую роль в поэтапном формировании МКК играет и технология *языкового портфолио*, разработанная Советом Европы [Протасова 2004]. Одной из его составных частей является языковой паспорт. В нем задаются уровни владения любым языком по единому набору критериев-компетенций, позволяющих сравнить компетентность всех граждан в области разных языков (как индивидуально, так и в групповом обучении).

Особый интерес представляет разработка языкового паспорта для разных образовательных ступеней. Экспериментальные образцы языковых паспортов в соответствии с психолого-возрастными особенностями учащихся имеются в педагогической литературе на английском языке [Accredited and registered ELP models], но они требуют существенной переработки относительно задач конструируемой Модели мультилингвального образования. Для оценки уровня сформированности МКК у учащихся МБОУ «Гимназия № 6» на разных образовательных ступенях, а также для развития рефлексивных навыков учащихся авторами монографии был разработан экспериментальный языковой паспорт, адаптированный для начальных, средних и старших классов гимназии (см. Приложение). Более подробно об использовании технологии языкового портфолио в условиях педагогического эксперимента гимназии см. в разделе 3.2.6 данной работы.

Таким образом, соизучение языков в процессе мультилингвального образования предполагает опору на широко известные общие принципы и подходы современного образования, такие как интегрированный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и др. Важнейшей особенностью учебного процесса при этом является создание условий для интенсификации изучения языков, а также их сближения, т. е. их соизучения и опоры друг на друга, не исключая и родные языки учащихся. С этой

целью ряд других важных принципов и подходов, традиционно используемых в языковом образовании, частично переосмысливается и дополняется. Так, коммуникативный принцип обучения (неродным) языкам видоизменяется с учетом усиления когнитивного компонента и становится коммуникативно-когнитивным, что предполагает введение в учебный процесс дополнительных приемов обучения, направленных на рефлексивную, осмысленную языковых явлений в контактирующих языках и углубление общелингвистической подготовки учащихся. Принцип опоры на родной язык становится контрастивным принципом, обязывающим преподавателя обучать учащихся приемам сравнения изучаемых языков и культур и опираться на известное из предыдущего лингвистического опыта учащихся, включая родные языки учащихся. Усиливается и роль принципа самостоятельности в процессе соизучения языков, что приводит к необходимости пересмотра количества времени, уделяемого самостоятельной работе, непосредственно на занятиях по филологическому циклу дисциплин и в послеурочное время.

Особую роль в мультилингвальном образовании играют принципы поэтапного формирования многоязычной коммуникативной компетенции, а также обучения на межпредметной основе. Эти частнодидактические принципы становятся обязательными в условиях мультилингвального образования. Согласно принципу поэтапного формирования МКК требуется тщательно продумывать последовательность вводимых языков, а также количество часов, отводимых на их изучение. Кроме этого, участники образовательного процесса (педагоги и учащиеся) должны иметь представление об уровнях сформированности МКК и быть способны оценить достигнутый результат с помощью соответствующих критериев. Требуется и разработанная технология поэтапного формирования МКК, в которой переход от уровня к уровню сформированности МКК организуется на основе соответствующей системы методов и приемов.

Принцип обучения на межпредметной основе предполагает системную внутреннюю и внешнюю интеграцию предметов филологического цикла, гуманитарных дисциплин и предметов естественнонаучной направленности; вертикальную и горизонтальную интеграцию учебного процесса, внеклассной и исследовательской работы с учащимися и др.

Обзор ведущих принципов мультилингвального образования позволяет спрогнозировать **основные психолого-педагогические условия**, необходимые для моделирования поликультурной мультилингвальной образовательной среды и формирования мультилингвальной личности учащегося. К ним относятся:

- системное использование эффективных инновационных технологий мультилингвального образования с применением контрастивного, коммуникативно-когнитивного принципов обучения языкам и культурам, принципа обучения на межпредметной основе;

- применение психолого-педагогических технологий, обеспечивающих приобщение детей к социокультурным традициям, формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности;

- системное внедрение компетентностного подхода в учебный процесс;

- интеграция на различных уровнях образовательного процесса: интеграция учебного, воспитательного и научно-исследовательского компонентов; филологического, гуманитарного и естественнонаучного предметных циклов; соизучение всех языков (включая родные языки учащихся) и предметов гуманитарного цикла на интегративной основе;

- построение занятий с учетом субъектности учащегося: организация собственной проектной, исследовательской деятельности учащихся по сопоставлению языков и культур; увеличение доли самостоятельной работы и рефлексивных видов деятельности;

- поэтапное формирование многоязычной коммуникативной компетенции в процессе изучения языков и культур малых народов наряду с языками мирового значения.

Таким образом, осмысление психолого-педагогических основ конструируемой Модели мультилингвального образования со своими целью, задачами, принципами организации образовательного процесса позволило подойти к этапу реализации Модели мультилингвального образования, для чего была создана экспериментальная образовательная интегрированная программа мультилингвального образования, реализованная в МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска.

## ЧАСТЬ 3. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МБОУ «ГИМНАЗИЯ № 6» Г. ИЖЕВСКА

### 3.1. Экспериментальная интегрированная программа мультилингвального образования

Экспериментальная интегрированная образовательная программа (Программа), созданная педагогическим коллективом МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска, предполагает реализацию **образовательной технологии**, призванной на практике реализовать цели и задачи Модели мультилингвального образования<sup>2</sup>. В рассматриваемой образовательной технологии учтена система психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность образовательных подходов и принципов мультилингвального образования. В целом, технология представляет собой последовательность этапов формирования мультилингвальной личности учащегося с учетом возрастных особенностей. В этом новизна и актуальность разработки технологического сопровождения Программы на базе общеобразовательного учреждения в полиэтническом регионе.

Программа охватывает все одиннадцать лет обучения в гимназии. Она рассматривается как особый организационно-управленческий инструмент, состоящий из нескольких блоков: управленческого, учебного, воспитательно-исследовательского, дополнительного образования.

В экспериментальной Программе мультилингвального образования на базе МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска Удмуртской Республики предлагается изучение четырех языков: русского, татарского, английского и немецкого. Выбор этих языков обусловлен особенностями расположения гимназии, где обучаются дети из компактно проживающих в данном районе татарских семей. Не все дети, обучающиеся в гимназии, являются естественными билингвами. Обучаются дети и из русскоязычных семей, но и они изучают татарский язык вместе с детьми-татарами по двум образовательным программам: для детей-татар (татарский язык и татарская литература) и русскоязычных детей (татарский язык). Для русскоязычных детей татарский язык – новый учебный предмет. Татарский язык предлагается для изучения по желанию

---

<sup>2</sup> В монографии рассматривается технологическая составляющая экспериментальной образовательной программы мультилингвального образования. Сама программа, созданная преподавательским коллективом МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска, опубликована отдельно. Ознакомиться с ней можно с помощью сайта гимназии: [http://ciur.ru/izh/S06\\_izh](http://ciur.ru/izh/S06_izh), раздел: Республиканский ресурсный центр этнокультурного образования.

родителей и детей. Русский язык преподается как государственный язык по общеобразовательным программам, утвержденным Министерством образования РФ. Английский язык преподается как наиболее востребованный иностранный язык по общеобразовательным программам (2–4 кл.) и по программам углубленного изучения (5–11 кл.). Немецкий язык преподается в системе дополнительного образования (5–11 кл.).

Кроме детей-татар и русских, в гимназии обучаются дети других национальностей. Классы в гимназии не делятся по этническому составу. Табл. 7 представляет регламент изучения языков в Программе (последовательность их введения, количество часов, отводимых в неделю на каждый язык).

Таблица 7.

Регламент изучения языков  
в Программе мультилингвального образования МБОУ «Гимназия № 6»

Предметы	Начальные классы				Средние классы					Старшие классы	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Русский язык	4	4	4	4	6	6	4	3	2	1	1
Татарский язык и литература	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Английский язык		2	2	2	5	5	5	5	5	6	6
Немецкий язык (доп. образование)					1	1	1	1	1	1	1

Технологическую основу Программы составляет принцип обучения на межпредметной основе. Интегрированный подход, предоставляя всем учащимся возможности для учебной, культурной, творческой, проектной и научно-исследовательской деятельности, позволяет сделать более динамичной и плодотворной взаимосвязь всего процесса обучения и воспитания. Благодаря интеграции всех компонентов образовательного процесса возникает целостное, всесторонне связанное образовательное пространство; создаются условия



для выхода за рамки конкретного учебного предмета и включения в контекст уроков знаний, полученных из других учебных предметов, на внеурочных мероприятиях, в исследовательской деятельности, приобретенных самостоятельно.

С учетом определяющей роли интегрированного подхода в конструировании образовательного пространства гимназии интегрированные уроки разных типов становятся основной формой организации учебного процесса. Это означает, что каждый язык, преподаваемый в экспериментальных классах, преподается как: 1) самостоятельная учебная дисциплина, интегрируемая с другими предметами филологического цикла с помощью системы контрастных упражнений (так называемая внутренняя интеграция); уроки ведет учитель-предметник; 2) компонент системы интегрированных уроков, проводимых несколькими преподавателями одновременно (внешняя интеграция); 3) как самостоятельная учебная дисциплина, которая включена в тематическую интеграцию с другими учебными дисциплинами, в том числе нефилологического цикла, осуществляемыми параллельно.

Программа включена в учебный план гимназии и в общее расписание уроков. Кроме уроков языкового цикла «Русский язык», «Литература», «Английский язык», «Татарский язык», «Татарская литература», «Немецкий язык», в программе интегрируются предметы: «Технология», «ИЗО», «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Музыка», «Физическая культура» и занятия логопеда (начальная школа); «География», «Биология», «История», «Литература», «Математика», «Физика», «Информатика» (среднее и старшее звено).

Система интегрированных уроков сочетается с системой внеклассных мероприятий. Реализация системы внеклассных мероприятий и интегрированных уроков на иностранных и родных языках (русском и татарском) способствует расширению временных и пространственных рамок урока, ориентирует учащихся на познание целостной картины мира. В осуществлении программы интегрированных уроков и внеклассных мероприятий большую роль играют школьный этнографический музей и школьная Лаборатория межкультурного общения.

Экспериментальная программа мультилингвального образования апробируется в двух вариантах:

– преподавание четырех языков и система интегрированных уроков реализуется в экспериментальных классах: 3 А, 6 А, 9 А (гимназические классы). Контрольными классами выступают 3 Б, 6 Б, 9 Б (общеобразовательные классы). Следует отметить, что отбор учащихся в гимназические или общеобразовательные классы производится по желанию родителей и детей более углуб-

ленно изучать языковой цикл, в который наряду с русским и иностранными языками входят татарский язык и татарская литература;

– система факультативов, исследовательская работа учащихся, вся система внеклассных мероприятий проводится как в экспериментальных классах, так и во всех остальных классах, не участвующих непосредственно в мультилингвальном эксперименте. Включение всей гимназии в экспериментальную программу вызвано тем, что в гимназии традиционно большинство внеклассных мероприятий проводится либо одновременно для всех учащихся с 1 по 11 класс, либо для разных возрастных категорий. Опыт реализации экспериментальной программы в двух вариантах показывает, что даже без дополнительного изучения языков система внеклассных мероприятий, факультативов, исследовательская работа учащихся, направленная на формирование многоязычной коммуникативной компетенции учащихся, имеют важное значение для мультилингвального и поликультурного воспитания всех учащихся гимназии.

Предлагаемая экспериментальная образовательная программа выстраивается на базе нормативной образовательной программы, рекомендованной Министерством образования РФ. Это означает, что в процессе ее реализации предполагается использование как экспериментальных дидактических средств обучения, так и действующих УМК, но с учетом теоретико-методологических оснований Модели мультилингвального образования. Кроме учебных и дидактических материалов, рекомендованных Министерством образования, в данной Программе используются разработки интегрированных уроков и внеклассных мероприятий учителей гимназии, учебные пособия, созданные учителями гимназии, например трехязычный русско-татарско-английский словарь [Малых, Шитова 2007], обучающие электронные ресурсы для поликультурного воспитания учащихся, например дидактическая электронная игра «Другие мы» [Компьютерная викторина 2010], языковой портфолио гимназиста, контрастные упражнения и тесты, разработанные учителями гимназии, способствующие развитию навыков сравнения и переключения с языка на язык.

Отличительными особенностями содержания обучения по данной образовательной программе являются следующие: поликультурная направленность учебного и воспитательного процесса, соответствие интересам и возрастным особенностям учащихся (с точки зрения тематики и проблематики, ситуаций общения, уровня языковой сложности, объема материала); установка на развитие познавательно-аналитических способностей детей; отражение в содержании обучения интеграционных процессов, происходящих в Удмуртии, России и ми-

ровом сообществе; сбалансированная подача сведений из различных областей знаний: русского, татарского языков, первого иностранного языка (английского), второго иностранного языка (немецкого), литературы, истории, географии, страноведения, этикета стран изучаемых языков и т. д.

Оптимизация учебного процесса и экономия времени осуществляются за счет выявления дублированных тем и налаживания интеграции между смежными дисциплинами и внеклассными мероприятиями, взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности в изучаемых языках, учета речевого и учебного опыта учащихся в родном (русском и татарском), первом и втором иностранных языках.

Наличие системы интегрированных уроков позволяет упорядочить и тематически систематизировать изучаемый языковой материал, выработать общую учебно-тематическую рабочую программу по всем изучаемым языкам. Глубокая интеграция всех задействованных в программе учебных дисциплин способствует тому, что дидактические материалы на разных языках предъявляются с применением аналогичных методик и стратегий. При этом формируются многие компенсаторные механизмы, позволяющие учащимся быстрее и глубже усваивать языковой материал. Это помогает сформировать более устойчивые стратегии при изучении языков и культур, в первую очередь такие метаязыковые стратегии, как умение сравнивать языковой, речевой и культурологический материал, переключаться с языка на язык, механизм переноса знаний, умений, навыков, компетенций из одного изучаемого предмета в другой.

Внутренней интеграции учебного и воспитательного компонентов экспериментального мультилингвального образовательного процесса способствует объединение всех предлагаемых видов деятельности в тематические блоки и циклы. В программе выделено четыре основных тематических блока в соответствии с учебными четвертями: первая четверть *«Мир вокруг нас»*, вторая – *«Культурные ценности в современном мире»*; третья – *«Язык – живительной силы родник»*; четвертая – *«Мы – лучи одного солнца»*. В каждом из тематических блоков предлагаются циклы интегрированных уроков и внеклассных мероприятий. Всего в программе представлено пять циклов уроков по представленным темам.

**Цикл 1. «Достояние народов мира».** В данный цикл вошли интегрированные уроки и внеклассные мероприятия, способствующие раскрытию связей и отношений между культурами малых народов, населяющих Удмуртию, и культурами других известных стран и народов (России, США, Великобритании, Германии и др.). Данный цикл направлен на выявление как общих

черт, так и лингвострановедческих особенностей изучаемых языков и народов – носителей данных языков. Например, интегрированный урок во 2-м классе на тему «Национальная кухня» формирует у детей понимание того, что национальные блюда не только существенно отличают одну культуру от другой, но и имеют ряд важных сходств: цель приготовления блюд, их состав, роль в повседневной жизни и в праздники и т. д. В этом цикле также отмечается вклад местных спортсменов, писателей, художников в общероссийское духовное наследие. Большую роль в реализации этого цикла уроков играют, кроме уроков по языкам, уроки технологии, ИЗО, музыки, физкультуры и др. Например, интегрированные уроки «Галина Кулакова – олимпийская чемпионка», «Творчество народного художника Удмуртии А. Е. Ложкина», «П. И. Чайковский», внеклассное мероприятие «Муса Джалиль – национальный герой татарского народа» и др. В процессе проведения интегрированных уроков и внеклассных мероприятий данного цикла учащиеся осмысливают и сопоставляют полученные знания о родной и иноязычной культурах, учатся связывать собственный опыт с чужим, что является необходимым условием формирования представлений о многообразии культур в России и мире, позитивного отношения к культурным различиям.

**Цикл 2. «Устное народное творчество».** Данный цикл способствует созданию сказочно-мифологической культурной среды в начальной школе, что, по мнению специалистов, является обязательным компонентом поликультурного воспитания детей. Благодаря данному циклу дети: 1) приобщаются к сказкам, мифам, легендам, национальным обычаям и обрядам; 2) участвуют в народных подвижных, театрализованных и сюжетно-ролевых играх; 3) овладевают различными видами народно-прикладного творчества. Особое значение, по мнению педагогов, приобретает использование подвижных национальных игр в образовательном процессе, так как это позволяет ввести ряд дополнительных компонентов в мультилингвальное образование младших школьников: двигательный компонент, представленный в физическом воспитании; познавательный компонент, основанный на знаниях о народной культуре; эмоциональный компонент, связанный с сюжетной основой подвижных игр; а также социализирующий компонент, базирующийся на ролевой функции играющих. Уроки музыки, технологии, окружающего мира, проводимые по темам данного цикла, позволяют детям получить более полное представление о праздниках народов мира, их песнях, национальных костюмах. Эти виды образовательной деятельности, безусловно, повышают общую культуру детей, формируют позитивное этническое самосознание, толерантное отношение к другим этносам.

Цикл 3. **«Наша малая Родина»**. В данном цикле рассматривается роль Удмуртии в формировании общероссийской идентичности народов, проживающих на ее территории. На интегрированных уроках по языкам, изучаемым в гимназии, а также по природоведению, географии, биологии, истории, обществознанию и на внеклассных мероприятиях изучаются особенности географических и природных условий Удмуртии, ее историческая и духовная связь с жизнью России, многонациональный состав Удмуртии.

Цикл 4. **«Волшебный мир языка»**. С помощью изучаемых языков учащиеся знакомятся с разными возможностями обозначения общих и известных детям понятий, например: «Разные языки о весне», «Особенности климата и погоды на разных языках» (в интеграции с уроками окружающего мира, ИЗО, технологии, физики, математики), «Способы выражения прошедшего времени в разных языках» и т. д. В этом цикле уроков формируется способность детей переключаться с языка на язык, классифицировать сравниваемые языковые явления и выявлять сходства и различия между ними по предлагаемой системе критериев, использовать метод логического моделирования (см. более подробно раздел 3.2.1.2) найденных закономерностей в исследовательской практике.

Цикл 5. **«Я – полиглот»**. Данный цикл объединяет систему интегрированных уроков и внеклассных мероприятий, направленных на демонстрацию умений детей активно пользоваться изучаемыми языками в разных видах речевой деятельности: декламации стихов, литературных чтениях, театральных постановках, конкурсах сочинений на разных языках. Учащиеся демонстрируют свои умения переключаться с языка на язык при выполнении различных видов речевой деятельности. Например, в интеллектуальной игре «От станции Я до станции Z» учащимся предлагается выполнить творческие задания на русском, татарском и английском языках и др. Большую роль в реализации этого цикла играет внеурочная и внеклассная деятельность, а также школьная Лаборатория межкультурного общения.

Предпочтительными формами организации учебного процесса на уроках, предлагаемых в Программе, являются групповая и коллективная работа с учащимися. В программе предусмотрены нетрадиционные формы проведения уроков: уроки-путешествия, уроки-игры, уроки-экскурсии, уроки-концерты и т. д.

Таким образом, в Программе предлагается *целостная технология мультилингвального образования*, направленная на обучение родным и иностранным языкам на интегративной основе с целью формирования мультилингвальной личности учащегося, обладающей целым комплексом черт, предполагающих

возможность успешной самореализации в условиях быстро меняющихся реалий современной жизни, готовность к межкультурному диалогу с представителями малых и больших народов мира в профессиональной и личной сферах, развитие рефлексии над языковыми и культурными сходствами и различиями, устойчивый интерес к изучению языков в течение всей жизни и др. В процессе формирования мультилингвальной личности учащегося по мере взросления школьников все большую роль играют внеучебные виды деятельности. Если на начальной ступени мультилингвальное образование и поликультурное воспитание осуществляются в основном через урок, то на средней и старшей ступенях обучения все большее значение приобретает самостоятельная проектная, научно-исследовательская, творческая деятельность обучающихся, участие в предметных олимпиадах и конференциях, самостоятельное планирование видов учебной и внеучебной деятельности, направленных на совершенствование знаний изучаемых языков, познание новых. Большую роль в формировании мультилингвальной личности учащегося играют современные методы организации учебного и воспитательного процесса.

### **3.2. Инновационные методы и подходы к организации учебного процесса в условиях соизучения языков**

Преобладающими методами в процессе формирования мультилингвальной личности учащегося являются методы активного обучения, в основе которых лежит сотрудничество преподавателя и учащихся. К ним относятся: *рефлексивный метод, проблемный метод, контекстное обучение, метод проектов, компьютерный метод* [Автономная учебная ... 2011: 47–94]. Подобная организация системы взаимодействия «педагог – учащийся» становится психологической основой для реализации равенства участников учебно-педагогического процесса, формирования позитивной самооценки и рефлексивных навыков учащихся [Осмина 2007: 222].

С учетом большой роли языковых дисциплин в контексте мультилингвального образования важным является использование *коммуникативного метода*, способствующего формированию коммуникативных компетенций в изучаемых языках. Однако специфика мультилингвального образования, культивирующего интегративные процессы в ходе соизучения родных и иностранных языков и способствующего формированию метаязыковых стратегий, предопределяет особую роль таких методов обучения многоязычию, как *метод сравнения* (сравнительно-сопоставительный, контрастивный в другой

терминологии), *метод* (технология) *интегрированного обучения*, *метод* (технология) *использования языкового портфолио*. Учитывая роль коммуникативно-когнитивного принципа соизучения языков в контексте мультилингвального образования, большую роль приобретают описанные в педагогической литературе *метод лингвистических открытий* [Барышников 2003] и *проблемно-поисковая технология обучения второму иностранному языку* [Лопарева 2006] и др.

Особенность системы методов, направленных на обучение многоязычию, состоит в том, что они создают условия для интеллектуальных затруднений в процессе изучения языков и стимулируют когнитивную активность обучающихся. Наряду с коммуникативно ориентированными приемами обучения языкам (дискуссиями, ролевыми играми и др.) перечисленные методы способствуют сбалансированному обучению видам речевой деятельности средствами разных языков, с одной стороны, и повышению роли рефлексии и познавательной активности обучающихся, – с другой. Их можно рассматривать как «ноу-хау» мультилингвального образования. Перейдем к более подробному рассмотрению особенностей использования методов, показавших особую эффективность в условиях мультилингвального образования на примере экспериментальной образовательной программы МБОУ «Гимназии № 6» г. Ижевска. К ним относятся: метод сравнения, технология интегрированного обучения, технология языкового портфолио.

### **3.2.1. Метод сравнения в мультилингвальном образовании**

#### **3.2.1.1. Этапы применения метода сравнения**

Одной из актуальных задач мультилингвального образования является помощь учащимся в осмыслении феномена многообразия и уникальности языков, изучаемых в общеобразовательном учреждении, с одной стороны, и обнаружения универсальных законов языкового развития в рамках этого многообразия – с другой. В решении этих вопросов главная роль отводится сравнению как методу научного познания и важнейшему методу обучения в процессе соизучения языков и культур. Статус сравнения не определен точно: в научной литературе сравнение называется логическим приемом познания, логической (познавательной) концептуальной или когнитивной структурой, категорией. Данные термины не противоречат, а дополняют друг друга при характеристике такого разнопланового явления, как сравнение. Сравнение в

логике и философии рассматривается, главным образом, как один из основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей [Кондаков 1975: 567] или как базисная логическая операция рассудка [Современный 2004: 333], направленная на определение сходств и различий между сравниваемыми объектами.

Ученые отмечают, что при встрече с различными языками в сознании учащегося просыпается «стихийный типолог», который все новое стремится классифицировать, сопоставить, противопоставить, объяснить. Однако самостоятельно преодолеть этот путь стихийного типолога и выработать систему сравнения языков большинство учащихся не могут. Требуется помощь со стороны преподавателя для формирования умения сознательного сравнения языков [Маркосян 2004: 114]. Опора на схожие (аналогичные) языковые и социокультурные явления, а также выявление различающихся (интерферирующих) явлений в контактирующих в учебном процессе языках должны носить системный характер.

Умение учащихся (самостоятельно) сравнивать языки (культуры, коммуникативные ситуации, факты, мнения и т. д.) относится к важнейшим метаязыковым стратегиям в мультилингвальном образовании, развитие которой можно лишь в условиях системного обращения к заданиям, основанным на процедуре сравнения. Эта стратегия напрямую связана с развитием других, не менее значимых, метаязыковых стратегий – стратегии переноса способов изучения одного языка на вновь изучаемый язык и повышения культуры самостоятельного труда учащегося, умения самостоятельно учиться.

Реализация метода сравнения в учебном процессе осуществляется в несколько этапов. На первом этапе преподаватель подготавливает языковой материал к обучению на контрастивной основе, т. е. к обучению новому языку с опорой на известные учащимся языки. На данном этапе хорошо зарекомендовала себя методика межъязыкового моделирования языковых и социокультурных явлений контактирующих в учебном процессе языков. Предполагается, что данной методикой должны овладеть не только учителя, но и учащиеся, так как моделирование языковых явлений изучаемых языков выполняет несколько функций. Кроме отмеченной функции подготовки учебного материала к обучению на контрастивной основе, она является эффективным способом самостоятельного изучения языков в сравнении, а также играет важную роль в исследовательской работе учащихся (см. раздел 3.4.2 данной работы).



На втором этапе применения метода сравнения преподаватель разрабатывает систему так называемых контрастивных упражнений с учетом закономерностей, выявленных на этапе моделирования языковых и социокультурных явлений, подлежащих усвоению. Контрастивные упражнения рекомендуется использовать при обучении всем языкам, контактирующим в учебном процессе, со всеми возрастными категориями учащихся. Особенно важно введение этой системы на начальном этапе изучения языков. Результатом педагогического эксперимента, проводимого в МБОУ «Гимназия № 6», стал мультилингвальный «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот», в котором представлена система контрастивных упражнений для начальной школы. Большой интерес контрастивные упражнения вызывают и у учащихся, приступивших к изучению немецкого языка. Целесообразно проведение как вводного контрастивного теста с учащимися до начала обучения по системе контрастивных упражнений, так и заключительного контрастивного теста, проверяющего уровень сформированности метаязыковых стратегий у учащихся.

Первые два этапа применения метода сравнения соответствуют тому, что в педагогической литературе называется внутренней или внутриспредметной интеграцией. Урок проводит один преподаватель-предметник, но он создает условия для осознания учащимися наличия системных связей между изучаемыми предметами, прежде всего языкового цикла.

Третий этап применения метода сравнения основан на том, что можно назвать внешней интеграцией. На этом этапе происходит существенное увеличение количества предметов, изучаемых на межпредметной основе, с целью расширения кругозора учащихся относительно связей изучаемых языков и культур с другими предметами школьного цикла – гуманитарными и естественнонаучными. Экспериментальная интегрированная программа мультилингвального образования, рассмотренная в разделе 3.1, отражает, главным образом, результаты внешней интеграции предметов филологического, гуманитарного и естественнонаучного циклов.

На третьем этапе основной формой обучения, способствующей формированию мультилингвальной личности учащегося, становится интегрированный урок, который проводится двумя и более преподавателями. В процесс интеграции на этом этапе включается и внеклассная, и воспитательная работа с учащимися. Продолжается обучение сравнению, выявлению сходств и различий между интегрируемыми объектами изучения средствами разных дисциплин, совершенствуется навык переключения с разных языков, а также других объектов изучения в рамках одного урока (мероприятия). При этом основной

отличительной особенностью третьего этапа является обучение учащихся навыкам практической деятельности со сравниваемыми объектами. На интегрированных уроках и внеклассных мероприятиях, которые длятся, как правило, 1,5 часа, учащиеся не только совершенствуют процедуру сравнения, но и осознают, для чего необходимо сравнивать, как это может им пригодиться в их практической и профессиональной деятельности.

На четвертом, заключительном, этапе метод сравнения включается в исследовательскую деятельность учащихся, которая становится важным элементом как поурочной деятельности (см., например, раздел 3.4.3, в котором рассматривается использование метода сравнения при обучении исследовательским приемам на уроках технологии), так и индивидуальной проектно-исследовательской деятельности учащихся под руководством педагогов.

На каждом этапе применения метода сравнения целесообразно использовать языковой портфолио, помогающий учащимся, педагогам и родителям оценить уровень лингвистического развития детей, совершенствовать их рефлексивные навыки и метаязыковые стратегии. Перейдем к более подробному рассмотрению методических приемов обучения многоязычию, являющихся результатом экспериментальной деятельности авторского коллектива данной работы.

### ***3.2.1.2. Межъязыковое моделирование***

Моделирование, как известно, является способом приближенного отображения изучаемого объекта на основе операции умозаключения по аналогии. Модель аналогична (сходна, подобна) изучаемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого недоступно. В учебном процессе моделирование преследует цель облегчения восприятия изучаемого объекта, его усвоения и активного использования в практической деятельности. Известным примером моделирования является модель структуры предложения, без которой до сих пор не обходится ни одно пособие по грамматике, например: S (подл) + V (сказ) + O (доп) + Adv (обст). Это образец наиболее типичной модели структуры предложения для многих языков мира.

Моделирование при соизучении языков, назовем его межъязыковое моделирование, является менее распространенным, достаточно новым приемом мультилингвального обучения. В процессе межъязыкового моделирования

учащиеся приобретают навыки проведения аналогий между языковыми фактами разных языков и выявления степени сходства / различия между ними по определенным критериям. Результаты анализа фиксируются ими в виде межъязыковых моделей. Основной вклад в развитие моделирования в процессе языкового образования внесли Р. Ладо (1950), Б. А. Лapidус (1981), И. Л. Бим (1997), Я. М. Колкер (2000), В. Н. Вагнер (2001), Л. С. Латышев (2003) и др.

Наиболее известны два приема межъязыкового моделирования при изучении лексики и грамматики контактирующих в учебном процессе языков.

Первый прием: моделирование при сравнении двух языков. Данный прием наиболее хорошо апробирован на лексическом материале. Поэтому основными критериями для построения моделей являются структурно-семантические характеристики слова [Ладо 1998]:

- *графическая (звуковая, морфологическая) форма* (ф);
- *значение* (зн) – основное лексическое значение и лексико-семантические варианты, определяемые по словарям;
- *дистрибуция* (д) – географические ограничения при употреблении данного слова, главным образом в диалектных формах и вариантах одного и того же языка. Ср.: ам. англ. *gasoline* и бр. англ. *petrol*, означающие одно и то же – «бензин»; исп. *autobus* и кубинский исп. *guagua*, обозначающие «автобус» и т. д.;
- *коннотация* (кон) – культурно-специфический оттенок значения с положительным, отрицательным или нейтральным отношением к понятию, выражаемому данным словом / словосочетанием. Ср.: рус. *черная кошка* – к несчастью, но англ. *black cat* в культуре англоговорящих стран – к удаче; рус. *агрессивный* – негативная характеристика, однако англ. *aggressive* – как негативная, так и положительная характеристика;
- (о) – выражение с помощью данного слова определенного количества сем / лексико-семантических вариантов. Различие объемов значений слов, обозначающих сходные понятия в сравниваемых языках, можно отразить графически с помощью значков < или >, например: рус. *делать* > англ. *to do, to make*; рус. *стирать, мыть* < нем. *Waschen*, англ. *wash*; англ. *bone* (кость) > нем. *Knochen* (кость животного), *Gräte* (кость рыбы) и *Bein* (кость как материал для изготовления предметов) и т. д.

Следуя данным критериям, можно выделить несколько типичных моделей лексических соответствий в разных языках. Наиболее частотными являются восемь моделей (см. табл. 8).

Таблица 8.

Образец моделирования межъязыковых соответствий на примере двух языков

№ модели	Тип лексического соответствия	Критерии для определения модели	Примеры <sup>3</sup>
1	Родственные (интернациональные) слова: графическое (звуковое) сходство, а также сходство основного лексического значения	А ф, зн = В ф, зн	рус. <i>конституция</i> – англ. <i>constitution</i> ; рус. <i>майонез</i> – англ. <i>mayonnaise</i> ; англ. <i>melon</i> – фр. <i>melon</i> (дыня); англ. <i>gum</i> – словац. <i>guma</i> (резина); рус. <i>актер</i> – татарск. <i>актер</i>
2	Ложные когнаты (ложные друзья переводчика): графическая форма сравниваемых слов сходна, а лексическое значение от-лично	А ф = В ф А зн ≠ В зн	рус. <i>камера</i> – англ. <i>camera</i> (фотоаппарат); польс. <i>kura</i> (курица) – исп. <i>cura</i> (священник); рус. <i>лилия</i> – исп. <i>lila</i> (сирень); рус. <i>место</i> – словац. <i>mesto</i> (город)
3	Самый распространенный пласт лексики: сходство по основному значению, нейтральная коннотация при различиях в графической форме сравниваемых слов	А ф ≠ В ф А зн = В зн	англ. <i>table</i> – рус. <i>стол</i> ; рус. <i>хлеб</i> – фр. <i>pain</i> ; удм. <i>пукон</i> – нем. <i>Stuhl</i> (стул); рус. <i>продавец</i> – татарск. <i>самучы</i>
4	Безэквивалентная лексика: наличие в одном из сравниваемых языков слов, не имеющих сходства в другом языке ни по форме, ни по значению, либо передающих сходное содержание описательно	А ф ≠ В ф А зн ≠ В зн	рус. <i>силовик</i> – англ. <i>silovik</i> ; рус. <i>справка</i> – англ. <i>spravka</i> ; рус. <i>баня русская</i> – англ. <i>banya, Russian baths</i> ; рус. <i>дедушка</i> – словац. <i>starý otec</i>

<sup>3</sup> Примеры из [Бурак 2002; Зеленина 2005; Малых 2007; Dratva 2002].

5	Необычные типы форм, конструкций с точки зрения сравниваемых языков при наличии сходства в передаваемом содержании	А ф ≠ В ф А зн = В зн	англ. <i>call on</i> (два слова) – рус. <i>заходить</i> (одно слово); англ. <i>it rains</i> – рус. <i>идет дождь</i> ; рус. <i>опоздать</i> – англ. <i>to be late</i> ; удм. <i>дӱсь тырон</i> (шкаф) – фр. <i>armoire</i> ; рус. <i>рояль</i> – исп. <i>piano de col</i>
6	Различия в коннотациях сравниваемых языковых единиц	А ф ≠ В ф или А ф = В ф А зн = В зн А кон ≠ В кон	англ. <i>youth</i> (юноша) – нем. <i>Jüngling</i> (юнец); рус. <i>гусь</i> (важный, чопорный) – нем. <i>Gans</i> (глупый, недалё- новидный); англ. <i>apartment</i> (квартира) – рус. <i>апартаменты</i> (большое роскошное помещение)
7	Национальные варианты одного языка. Особенности ареальной дистрибуции: графические формы сравниваемых слов не совпадают при сходстве лексического значения	А ф ≠ В ф А зн = В зн А д ≠ В д	ам. англ. <i>sidewalk</i> – бр. англ. <i>pavement</i> ; исп. <i>autobus</i> – кубинский исп. <i>guagua</i> (автобус); южно-нем. <i>Fleischer</i> – сев.-нем. <i>Metzger</i> (мясник)
8	Слова с разным объёмом значения: формы сравниваемых слов не совпадают, при этом одному слову в одном языке соответствует несколько слов в другом языке. Сравнимые слова находятся в отношении гипонимии	А ф ≠ В ф А зн > В зн или А зн < В зн	нем. <i>Bürste, Pinsel, Besen</i> < англ. <i>Brush</i> ; удм. <i>комак</i> > рус. <i>крыса, хомяк</i> ; рус. <i>голова</i> > нем. <i>Kopf, Haupt</i> ; рус. <i>часы</i> > англ. <i>watch, clock</i>

Очевидно, что моделирование лексических (лексико-грамматических) соответствий по предложенному набору критериев требует определенной подготовки. Опыт его использования в мультилингвальном образовании показывает, что оно больше подходит для углубленной работы над изучаемыми языками на старших этапах и в исследовательской деятельности учащихся.

Оно дает наиболее целостное представление о процедуре межъязыкового сравнения, помогает учащимся освоить приемы самостоятельного изучения языков в процессе их сравнения.

Второй прием: моделирование при сравнении трех языков. Эта разновидность моделирования достаточно хорошо известна преподавателям, обучающим школьников и студентов второму (третьему и т. д.) иностранному языку. Моделируются, как правило, лексические и грамматические соответствия родного, первого и второго иностранных языков. Для определения основных, наиболее общих моделей достаточно спроектировать те языковые ситуации, когда между сравниваемыми языками наблюдается сходство или различие по какому-либо одному или двум из выделенных выше критериев. Наиболее частотными критериями сравнения выступают *графическая* (звуковая) *форма слова* (форма грамматической конструкции) и его *лексическое значение* (грамматическое значение), как правило, основное. Такое моделирование дает самое общее представление о характере взаимоотношений между сравниваемыми языковыми единицами, но вполне достаточное для организации учебного процесса, особенно на начальных этапах изучения языков. Цель данного вида моделирования – прогнозирование степени трудности изучаемого языкового явления, которая зависит от наличия или отсутствия аналогичного языкового явления в известных учащемуся языках. Для этого вида моделирования также нужна система символов. Условимся, что *A* – родной язык, *B* – первый иностранный язык, *C* – второй иностранный. Минимально достаточными являются шесть вариантов моделей, представленных в табл. 9.

Таблица 9.

Образец моделирования языковых единиц при сравнении трех языков

№	Тип модели	Описание модели	Роль модели в изучении нового языка (С)
1	A = B = C	Изучаемое языковое явление имеет сходство во всех трех контактирующих в учебном процессе языках. Например, интернациональная лексика, совпадение способов выражения основных времен (настоящего, прошедшего и будущего), схожая классификация местоимений, сходства в порядке слов, наличие сходной аффиксальной системы и т. д.	Большие возможности для переноса из известных учащемуся языков

2	A ≠ B ≠ C	<p>Языковое явление в изучаемом языке не имеет сходства ни с родным, ни с первым иностранным языком. Например, 1) наличие особой формы времени <i>Continuous</i> в английском языке, не характерной для многих других языков; 2) отсутствие формального морфологического противопоставления ед. и мн. числа существительных и прилагательных за редким исключением во французском языке; 3) время <i>Subjuntivo</i> в испанском языке, которое не имеет аналога ни в русском, ни в английском и многих др. языках; 4) наличие одной формы для ед. и мн. числа личного местоимения <i>you</i> в английском языке; 5) отделяемые и неотделяемые приставки глаголов в немецком языке и т. д.</p>	<p>Возможности для положительного переноса отсутствуют; оба известных языка оказывают интерферирующее влияние на новый язык</p>
3	A = B ≠ C	<p>Языковое явление родного языка имеет сходство с аналогичным языковым явлением в первом иностранном, но не имеет сходства со вторым иностранным языком. Например: 1) способ образования числительных в немецком языке (C) отличается от способа образования числительных в английском (B) и русском (A) языках. Ср.: рус. <i>двадцать один</i> = англ. <i>twenty one</i> ≠ нем. <i>einundzwanzig</i>; 2) в английском языке (C) обязательна постановка неопределенного артикля в бытийных предложениях с обозначением профессии (в ед. ч.), в отличие от немецкого и русского языков, где</p>	<p>Опора для положительного переноса отсутствует. Возможна интерференция со стороны известных языков</p>

		этого не требуется. Ср.: рус. <i>Он – инженер</i> = нем. <i>Er ist Ingenieur</i> ≠ англ. <i>He is an engineer</i> и т. д.	
4	$A \neq B = C$	Языковое явление имеет сходство в первом и втором иностранном языках, но не имеет сходства с родным языком учащихся. Например: 1) обязательное наличие глагола-связки в бытийных предложениях в английском и немецком языках, в отличие от русского языка; 2) наличие перфектных форм времени в немецком и английском языках в отличие от русского; 3) сходный способ образования условных предложений в английском и французском языках в отличие от русского языка; 4) фиксированный порядок слов в английском и французском языках (и во многом в немецком); 5) схожий способ образования притяжательных конструкций в немецком и английском языках: рус. <i>Петин папа</i> (папа Пети) ≠ англ. <i>Peter's father</i> = нем. <i>Peters Vater</i> , и т. д.	Опорой для положительного переноса выступает первый иностранный язык
5	$A = C \neq B$	Языковое явление во втором иностранном языке имеет сходство с родным языком учащихся, но не имеет сходства с первым иностранным языком	Примеры могут быть аналогичны модели $A = B \neq C$ , однако, в отличие от нее, опора при изучении второго иностранного языка присутствует на примере родного языка, первый иностранный язык может оказать интерферирующее влияние



6	A ≈ B ≈ C	Значок ≈ условно передает несоответствие между внешним сходством, как правило, по графической форме, и полным / частичным различием по содержанию, что типично для ложных когнатов (ложных друзей переводчика). Например: рус. <i>камера</i> (шина) ≈ англ. <i>camera</i> (фотоаппарат) (однако рус. <i>фотоаппарат</i> = нем. <i>Fotoapparat</i> ); исп. <i>Ignorar</i> (не знать) ≈ рус. <i>игнорировать</i> (однако рус. <i>игнорировать</i> = англ. <i>ignore</i> )	Высокая степень интерференции со стороны того языка, с которым устанавливается ложное соответствие. При этом нередко один язык интерферирует, а второй помогает изучению соответствующего языкового явления во втором иностранном языке
---	-----------	---	---

Моделирование является важным приемом мультилингвального образования и может использоваться как преподавателем, так и учащимися после соответствующей тренировки. Результаты моделирования необходимы преподавателю для решения вопроса о степени сложности изучаемого языкового явления, особенностей его презентации, закрепления, количества этапов работы с ним, характера предлагаемых упражнений. Для учащихся это способ припоминания известного, формирования навыка переключения (switching) и переноса, являющегося неотъемлемой характеристикой билингов (трилингов, мультилингов), действенного приема запоминания нового материала, совершенствования и развития критического (самостоятельного) мышления, рефлексии. Ученые утверждают, что в процессе изучения третьего языка (им нередко становится первый иностранный у детей-билингов или второй иностранный у монолингов) автоматизация навыков уже не находится в жесткой зависимости от количества практики, но в гораздо большей степени от правильной ее организации [Щепилова 2003: 11]. Важную роль в правильной организации учебного процесса играет распределение учебного материала по моделям, построение логики работы с ним в зависимости от типа модели. В процессе работы над моделями были сформулированы основные рекомендации по использованию межъязыкового моделирования в учебном процессе.

1. С учетом принципа от простого – к сложному, от знакомого – к новому первой для предъявления должна быть группа явлений, соответствующая модели A = B = C. На ее основе возможно предъявление текста по изучаемой

теме для вводного (самостоятельного) знакомства с темой. Она не требует специальной активизации.

2. Благоприятна учебная ситуация при  $A \neq B = C$ , требующая меньшего числа повторений и времени на освоение изучаемого языкового явления, чем аналогичного явления в курсе первого иностранного языка на начальной ступени изучения. К ярким примерам относятся случаи использования вспомогательных глаголов-связок, перфектных временных форм в языках, где они имеются и др., которые усваиваются намного легче русскоязычными при изучении очередного языка Западной Европы. Однако при дальнейшем, более углубленном изучении языковых явлений данного типа (например, артиклей, группы времен перфекта, условных предложений, модальных глаголов и т. д.) внешнее большое сходство может оказать сильное интерферирующее влияние на процесс их усвоения во втором иностранном языке, так как вскрываются важные смысловые различия, не существенные на начальном этапе их изучения, а модель приближается по своей сложности к модели  $A \approx B \approx C$ . В связи с этим потребуется дополнительная работа со стороны преподавателя и учащихся для того, чтобы выявить степень сходства (сходные контексты употребления) и различий (различающиеся контексты их употребления). Здесь и понадобится введение дополнительных критериев сравнения данных языковых явлений. Появятся новые модели, таблицы с более тщательным контрастивным анализом сравниваемого языкового материала. Потребуется разработка дополнительных дидактических материалов (лабораторных работ) для усвоения тонких различий в аналогичных языковых явлениях из курсов первого и второго иностранных языков.

3. Особое место в учебном процессе должны занять языковые явления из модели  $A \neq B \neq C$ . В методической литературе нет на данный момент исследований, выявляющих степень сложности данной группы явлений. С одной стороны, опора на предшествующий лингвистический опыт учащихся отсутствует. С другой стороны, нет и интерферирующего влияния известных учащемуся языков. Из личного опыта можно предположить, что это не самая сложная для усвоения модель. Она привлекает своей новизной, необычностью и, как правило, неплохо усваивается (например, способы образования числительных в немецком языке).

4. С учетом большого влияния на процесс изучения нового языка лингвистических знаний, навыков и умений, сформированных ранее, особое внимание должно уделяться модели  $A = C \neq B$  как одной из наиболее сложных. При ее изучении должны быть разработаны дополнительные упражнения для активизации роли родного языка в процессе изучения соответст-

вующих языковых явлений и снятия интерферирующего влияния первого иностранного.

5. Самой сложной является модель  $A \approx B \approx C$ , требующая нестандартного подхода к ее изучению (в таблицах, рисунках, схемах, примерах).

6. Межъязыковое сравнение должно сочетаться с так называемым внутренним (внутриязыковым) сравнением, так как многие языковые явления в рамках одного и того же языка также интерферируют друг с другом (например, контексты употребления *The Present Perfect* и *The Past Simple*, *The Present Simple* и *The Present Continuous Tenses* в английском языке). Но обычно этот аспект изучения иностранных языков неплохо разработан авторами учебников.

Таким образом, моделирование языкового (речевого, культуроведческого) материала в процессе мультилингвального образования является важным этапом изучения контактирующих в учебном процессе языков. Оно способствует формированию учащегося – «сознательного типолога», обладающего развитым лингвистическим мышлением, исследовательскими навыками работы с языковым материалом и готовностью к самостоятельному преодолению трудностей в процессе мультилингвального образования.

### ***3.2.1.3. Система контрастивных упражнений***

Метод сравнения в мультилингвальном образовании осуществляется, как отмечалось выше, в несколько этапов. Первый – этап моделирования изучаемых языковых единиц учителем. Это этап подготовки языкового материала к освоению с опорой на изучаемые языки, выявление моделей разной степени сложности для изучения учащимися. Второй этап – организация непосредственного процесса обучения, для которого требуется разработанная на основе результатов моделирования система контрастивных упражнений, отвечающая задачам реализации коммуникативно-когнитивного подхода в языковом цикле дисциплин.

Задачи применения контрастивных упражнений в учебном процессе:

- способствовать расширению объема языковой памяти, развитию воображения, креативности учащихся;
- способствовать развитию гибкости навыков, их переносу из одной области знания в другую;
- формировать исследовательские навыки и умения средствами изучаемых языков;
- развивать навыки самостоятельной работы при изучении языков.

### Типология контрастивных упражнений (КУ):

- аналитико-рефлективные КУ;
- КУ на уровне слова;
- КУ на уровне предложения;
- контрастивные правила;
- КУ на уровне текста;
- творческие КУ;
- КУ на сравнение лингвокультурных явлений.

Система КУ формирует представление учащихся о звуковой и графической формах изучаемых иностранных слов, особенностях сочетаемости слов на уровне словосочетания, в предложении и тексте, особенностях взаимоотношений между формой и значением слов. Для создания системы КУ преподаватель должен подготовить списки слов, конструкций как по преподаваемому им языку, так и их соответствия из других изучаемых учащимися языков. Большую помощь в моделировании языкового материала и создании системы контрастивных упражнений оказывают многоязычные словари, разработанные самими преподавателями в соответствии с требованиями программы и изучаемыми языками, а также мультилингвальные словари соответствующих издательств (например: [Бастро-Сухарь 2000; Русско-англо-франко... 1993] и др.). Приведенные ниже примеры КУ предполагают, что у учителя и учащихся имеется систематизированный для сравнения языковой материал из разных языков. Языковой материал и упражнения для сравнения взяты из мультилингвальных словарей [Зеленина 2005; Малых 2007].

### **Аналитико-рефлективные КУ**

Аналитико-рефлективные (аналитико-рецептивных) упражнения для обучения третьему языку (после родного и первого иностранного) впервые предложен Б. А. Лapidусом, под которыми он понимал систему упражнений для выявления специфических черт второго иностранного языка по отношению к первому [Лapidус 1980: 123]. В методической литературе отмечается, что данные упражнения не предполагают коммуникации, но играют важную роль в формировании такого качества, как сознательность, и направляют внимание обучающихся на определение роли формы и значения сравниваемых языковых единиц [Колядко 2014]. Данные упражнения важны для формирования смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей между словами и смысловыми звеньями. Полученная на этапе работы с аналитико-рефлективными упражнениями информация

подвергается смысловой переработке, анализу, интерпретации с целью дальнейшего ее использования в коммуникативной деятельности [Обухова 2012].

В данном исследовании аналитико-рефлексивные КУ знакомят учащихся со всем языковым (лексическим или грамматическим) материалом, предлагаемым в сравнении с известными учащимся языками. Основной подход к презентации материала – «сверху-вниз», т. е. от общего – к частному.

Приведем образцы аналитико-рефлексивных КУ.

**1. Прочитайте все слова по теме «Мебель». Ответьте на вопросы и выполните задания:**

а) Какие слова по теме «Мебель» вы уже знаете (на любом из изучаемых языков)?

б) Найдите самые короткие (длинные) слова в каждом языке.

в) Найдите слова, начинающиеся с похожих звуков во всех языках.

г) Расставьте слова на английском (немецком, французском и т. д.) языке в алфавитном порядке.

д) Закройте словарь (имеющийся список слов из разных языков по данной теме) и вспомните (напишите / назовите) слова, с которыми вы познакомились.

**2. «Похожие слова»:**

а) Найдите слова с одинаковой формой в разных языках.

б) Какие слова в разных языках чаще всего совпадают по форме?

в) Всегда ли слова, сходные по форме, имеют одно и то же значение?

**3. «Непохожие слова»:**

а) Найдите слова в разных языках по теме, в которых значение совпадает, а форма – разная.

б) Сделайте вывод, чем слова в разных языках отличаются друг от друга.

**4. «Проводим эксперимент!»:**

а) Разделите слова на группы: «похожие слова» в трех языках, «похожие слова» в двух языках, «непохожие слова».

Слова, сходные в 3 языках	Слова, сходные в 2 языках	Непохожие слова
------------------------------	------------------------------	-----------------

б) Подсчитайте, сколько слов из разных языков по изучаемой теме являются «похожими словами», а сколько – «непохожими словами». Каких слов больше? Как вы думаете, почему?

в) В каких языках больше «похожих слов»? Как вы думаете, почему?  
И т. д.

## КУ на уровне слова

1. *«Соедините стрелочкой»*. Например, соедините слова по теме «Моя семья», сходные по значению, стрелочкой:

Русский язык	Английский язык	Немецкий язык
семья	grandmother	Tochter
отец	brother	Schwester
мать	son	Vater
дедушка	father	Familie
бабушка	sister	Bruder
брат	mother	Onkel
сестра	aunt	Grossvater
сын	daughter	Mutter
дочь	grandfather	Grossmutter
дядя	uncle	Tante
тетя	family	Sohn

Варианты заданий для упражнения «Соедините стрелочкой»:

A = B = C: соедините стрелочкой «похожие слова» во всех трех языках.

A ≠ B = C: соедините стрелочкой «похожие слова» в языках B и C.

A = B ≠ C: соедините стрелочкой «похожие слова» в языках A и B.

A ≠ B ≠ C: соедините стрелочкой «непохожие слова» в языках A и B.

A ≈ B ≈ C: соедините стрелочкой слова, совпадающие по форме с русскими словами по теме «Семья», но не совпадающие по значению и т. д.

2. *«Лото»*. Пример оформления карточки лото по теме «Профессии»:

рус. <b>ПРОФЕССИЯ</b>	фр. <b>ECONOMISTE</b>
исп. <b>VENDEDOR</b>	англ. <b>JURIST</b>



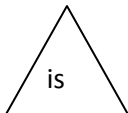
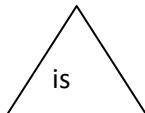
3. *«Крестики-нолики»*. Учащиеся делятся на две команды: «+» и «0». Команда «+» предлагает слова на одном языке по изучаемой теме, например «Мебель», а команда «0» – соответствующие слова на другом языке.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

- 1) англ. *armchair* – нем. *der Sessel*
- 2) англ. *cupboard* – нем. *der Küchenshrank*
- 3) англ. *bed* – нем. *das Bett*
- 4) англ. *sideboard* – нем. *die Anrichte*
- 5) англ. *chair* – нем. *der Stuhl*
- 6) англ. *table* – нем. *der Tisch*
- 7) англ. *bookstand* – нем. *das Regal*
- 8) англ. *sofa* – нем. *das Sofa*
- 9) англ. *Wardrobe* – нем. *das Kleiderschränk* и т. д.

### КУ на уровне предложения

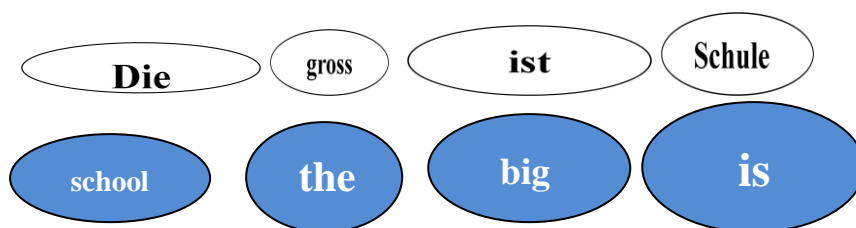
1. **Контрастивные правила («Выведите правило!»)**<sup>4</sup>. Данный тип заданий состоит из двух этапов: учащимся предлагаются два, три и более языковых явления для сравнения. Далее учащиеся должны сделать вывод-обобщение, чем наблюдаемые языковые явления схожи, а чем они отличаются. Например, а) сравните, каков порядок слов в вопросительном предложении в немецком, русском и английском языках в отличие от утвердительного предложения:

Немецкий язык	Was  das?	Das  eine Stadt
Английский язык	What  this?	This  a city
Русский язык	Что                      это?	Это                      город

б) выведите правило: если в немецком и английском языках в вопросах ..., то в русском языке ... .

2. **«Порядок слов»**. Например, расставьте слова в правильном порядке, чтобы получились осмысленные предложения в немецком и английском языках. Сравните порядок слов в этих предложениях:

<sup>4</sup> Пример из [Бим, 1997: 17, 19 и др.].



3. «Найдите соответствия в двух языках»<sup>5</sup>. Например:

Английский язык	Немецкий язык
<i>My niece</i>	<i>Meine Nichte hat ein Buch</i>
<i>My niece has</i>	<i>Meine Nichte</i>
<i>My niece has a book</i>	<i>Meine Nichte hat ein interessantes Buch</i>
<i>My niece has an interesting book</i>	<i>Meine Nichte hat</i>
<i>In the afternoon</i>	<i>Nachmittags spielte sie Tennis</i>
<i>In the afternoon she played</i>	<i>Nachmittags spielte sie</i>
<i>In the afternoon she played tennis</i>	<i>Nachmittags</i>
<i>In the afternoon she played tennis or visited friends</i>	<i>Nachmittags spielte sie Tennis oder besuchte Freunde</i>

4. «Образуйте предложения по образцу и сравните результат». Например: образуйте немецкие предложения, аналогичные английским предложениям из правой колонки. Сравните порядок слов в немецком и английском предложениях.

<i>Student, ist, Ben, schon</i>	<i>Ben is a student already</i>
<i>im, ist, es, gewöhnlich, Mai, sehr, warm</i>	<i>It's usually quite warm in May</i>
<i>sehr, im August, die Sterne, sind, hell</i>	<i>In August the stars are very bright</i>
<i>wohnt, in diesem, Haus, wer?</i>	<i>Who lives in that house?</i>

5. «Завершите предложения». Например: завершите следующие немецкие предложения. Подобрать и вспомнить нужную форму немецкого глагола

<sup>5</sup> Упражнения 3, 4, 5 и 6 любезно предоставлены О. К. Бакловской, доцентом кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Удмуртского государственного университета.



вам поможет соответствующая форма английского глагола. Образуйте предложения по образцу:

- 1) Er, sein, zum Arzt, (*gone*). → Er ist zum Arzt *gegangen*.
- 2) Sie, haben, die Temperatur, (*taken*).
- 3) Der Mann haben, viel Süßigkeiten, (*eaten*).
- 4) Der Patient, haben, die ganze Nacht, schlecht, (*slept*).
- 5) Der kranke Mann, haben, die ganze Woche, Tabletten, (*taken*).

6. «**Закончите мысль**». Например: закончите мысль, выбрав слово на нужном языке:

- 1) Cats like \_\_\_\_\_ (lait, milk, leche, Milch).
- 2) J'aime boire \_\_\_\_\_ (jugo, Saft, juice, jus).
- 3) Das ist gut \_\_\_\_\_ (Käse, cheese, fromage, queso).

7. «**Давайте учиться разговаривать!**» Например: найдите в немецком диалоге ключевые фразы ведения телефонного разговора, соответствующие английским фразам и выпишите их:

Английские фразы для телефонного разговора	Немецкие фразы для телефонного разговора
<i>Good afternoon</i>	
<i>This is ...</i>	
<i>I would like to speak to ...</i>	
<i>One moment, please</i>	
<i>Could you connect me with ...</i>	
<i>I'll wait</i>	

Образец немецкого диалога по телефону:

Annette:	<i>Schönen guten Tag, hier ist Annette Volk. Ich würde gerne meinen Sohn Thomas sprechen</i>	
Sekretärin:	<i>Guten Tag</i>	
Annette:	<i>Ist es möglich, dass Sie mich mit ihm verbinden?</i>	
Sekretärin:	<i>Einen Augenblick° bitte</i>	°one moment
Annette:	<i>Ok, ich warte. Vielen Dank</i>	
Thomas:	<i>Thomas Strahler, guten Tag?</i>	
Annette:	<i>Hallo Thomas! Ich muss dir unbedingt ,was (etwas) sagen. Kannst du mir auf'm (auf dem) Rückweg° heute aus dem Aldi noch Butter mitbringen°?</i>	°way home °get

Thomas:	<i>Klar</i>	
Annette:	<i>Ja? Ja, entschuldige bitte, dass ich dich störe, aber mir fehlt die grade (gerade). Ja? Dann brauch' ich nicht extra zu fahren. Tschö° (Tschüss), vielen Dank auch</i>	°bye

8. «Игра в переводчика». Данное упражнение развивает самостоятельность учащихся. В левой колонке предлагаются предложения и ситуации на одном изучаемом языке, в правой – фразы на другом изучаемом языке, являющиеся точными соответствиями предложений из правой колонки. Работая в парах, учащиеся могут развивать свои способности воспринимать устную речь на одном языке и переводить ее на другой язык. Один из учащихся выполняет роль учителя, проверяя переводы по ключам. Например: прослушайте предложение по-немецки и скажите то же самое по-английски<sup>6</sup>:

Немецкий язык	Английский язык
<i>June sagt, daß Fred ganz recht hat</i>	<i>June says that Fred is quite right</i>
<i>Um 7 bereitet sie das Frühstück zu</i>	<i>At 7 she makes breakfast</i> и т. д.

### КУ на уровне текста

1. «Вставь нужное по смыслу слово». Например, перед вами рассказ про завтрак Тони, но некоторые слова пропущены. Понять, какое слово нужно вставить, вам помогут слова в скобках на французском, испанском и немецком языках:

*Tony wakes up at 7 o'clock in the morning. He eats a slice of \_\_\_\_\_ (pain, pan, Brot ) with \_\_\_\_\_ (beurre, mantequilla, Butter), sometimes he puts \_\_\_\_\_ (confiture, confitura, Eingemachte) or \_\_\_\_\_ (fromage, queso, Käse) on it. Then he drinks a cup of black \_\_\_\_\_ (thé, té, Tee) with \_\_\_\_\_ (lait, leche, Milch). But if he didn't sleep at night much enough, he drinks a cup of \_\_\_\_\_ (café, caffè, Kaffee).*

### КУ на социокультурном уровне

Данные упражнения развивают социокультурную компетенцию учащихся. Они могут проводиться на родном языке или на изучаемых языках, с переклещением на разные языки и т. д. Важное условие для проведения этого

<sup>6</sup> Упражнение из [Киселева 1993: 98–99].

типа упражнений – наличие фактов социокультурного характера для сравнения, классификации и анализа. Например, по теме «Подарки» может быть предложено следующее задание<sup>7</sup>: 1) объединитесь в подгруппы / разделитесь на группы по интересам / найдите своих единомышленников и т. д.; 2) обсудите / обменяйтесь мнениями по данному вопросу / данным высказываниям в вашей подгруппе; 3) занесите результаты вашего обсуждения в контрастивную таблицу; 4) сравните результаты обсуждения в вашей подгруппе с результатами других подгрупп / дополните друг друга / согласитесь / не согласитесь / выразите свое мнение и т. д.

- |  |   |
|--|---|
| 1. Цветы уместны как подарок в любой ситуации.   | 5. Получающий подарок открывает его в присутствии дарителя и бурно выражает восхищение. |
| 2. Подарки дарят в самом начале (вечера).        | 6. Алкоголь и колющие предметы не дарят.  |
| 3. Подарки перед вручением распаковывают.        | 7. Возвращать подарок очень невежливо.  |
| 4. Подарки дарят, не привлекая особого внимания. |   |

Образец контрастивной таблицы:

Типично для России	Типично для англоговорящих стран	Типично для Германии
Скорее да / скорее нет		

### Творческие КУ

Подобные упражнения развивают умение учащихся творчески использовать имеющиеся знания по языкам в соответствии с коммуникативной ситуацией. Кроме этого, в связи с поставленной задачей выбрать язык, учащимся предоставляется возможность проявить максимальную самостоятельность мышления. Например:

*Представьте, что вы шеф-повар ресторана французской (немецкой, английской, испанской, татарской либо удмуртской) кухни. Составьте недельное меню для вашего ресторана. Не забудьте, что блюда должны быть разнообразными, а еда полезной.*

Таким образом, система контрастивных упражнений способствует формированию исследовательского типа мышления у школьников и раз-

<sup>7</sup> Упражнение любезно предоставлено О. К. Бакловской, доцентом кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Удмуртского гос. университета.

вивает их самостоятельность. В этом виде учебной деятельности язык становится предметом учебного, исследовательского интереса учащихся, что позволяет говорить о нем как о «субъекте собственной деятельности» [Осмина 2007, 223]. Наряду с этим предлагаемая система контрастивных упражнений позволяет расширить кругозор учащихся, совершенствовать их языковые и страноведческие знания в родном и изучаемых языках, способствует развитию умения выражать свое мнение, заявлять собственную активную позицию по изучаемой теме / проблеме. Не менее важным является и то, что в процессе работы над сравниваемым лексическим, грамматическим и лингвокультурологическим материалом развиваются метаязыковые стратегии детей, связанные с запоминанием (произвольным и произвольным) изучаемого материала, умением его классифицировать и систематизировать, а также формируется интерес к новым иностранным языкам.

Контрастивные упражнения помогают развить языковую догадку, учат детей сравнивать и сопоставлять. Они могут быть использованы на занятиях по родному, иностранному языку (первому и второму), а также на занятиях по страноведению.

#### ***3.2.1.4. Обучение немецкому языку с использованием системы контрастивных упражнений***

Учащиеся гимназии владеют русским, татарским, английским языками. Дети среднего звена (5–9 классы) имеют возможность один раз в неделю погрузиться в изучение немецкого языка в системе дополнительного образования. Занятия по немецкому языку проходят не в обычной форме, а с применением метода сравнения, использование которого на уроках немецкого языка проходит с учетом межъязыкового моделирования и системы КУ.

Внедрение системы КУ является, на наш взгляд, одним из способов популяризации немецкого языка среди родителей и учащихся, так как опора на английский язык при его изучении наглядно показывает, что: 1) немецкий язык очень похож на английский; 2) изучать немецкий язык после английского легко, полезно и интересно.

Ниже приведен пример системы КУ по теме «Семья», разработанный учителем немецкого языка. На этапе моделирования в таблицу были выписаны основные слова на русском, татарском, английском и немецком языках, необходимые для изучения этой темы на немецком языке с использованием системы КУ.

Таблица 10.

## Межъязыковое моделирование лексики по теме «Семья»

Русский язык (R)	Татарский язык (T)	Английский язык (E)	Немецкий язык (D)	Модель
<i>семья</i>	<i>гаилэ</i>	<i>family</i>	<i>Familie</i>	E = D
<i>мать</i>	<i>109апр, эни</i>	<i>mother</i>	<i>Mutter</i>	E = D
<i>отец</i>	<i>ата, эти</i>	<i>father</i>	<i>Vater</i>	E = D
<i>брат</i>	<i>абый (старш.), эне (младш.), бертуган</i>	<i>brother</i>	<i>Bruder</i>	R = E = D
<i>сестра</i>	<i>сенел (младш.), ана (старш.)</i>	<i>sister</i>	<i>Schwester</i>	R=E=D
<i>сын</i>	<i>ул</i>	<i>son</i>	<i>Sohn</i>	R = E = D
<i>дочь</i>	<i>кыз</i>	<i>daughter</i>	<i>Tochter</i>	E = D
<i>бабушка</i>	<i>эби, эбекэй</i>	<i>grandmother</i>	<i>Grossmutter</i>	E = D
<i>дедушка</i>	<i>бабай</i>	<i>grandfather</i>	<i>Grossvater</i>	E = D
<i>дядя</i>	<i>туган абый, абый</i>	<i>uncle</i>	<i>Onkel</i>	E = D
<i>тетя</i>	<i>таган ана, ана</i>	<i>aunt</i>	<i>Tante</i>	R = D

Этап моделирования показал, что тема «Семья» является несложной для изучения, поэтому эту тему проходят на начальном этапе изучения любого языка. Основными моделями являются: E = D, R = E = D, которые показывают преобладающее сходство изучаемой лексики между немецким и английским языками, частично – с русским языком. Сходство касается лексического значения слов по теме «Семья», а также графической / звуковой формы слов, нередко и морфологической структуры (например, англ. *grandfather* и нем. *Grossvater*). В результате учителем немецкого языка была разработана система КУ, представленная ниже. В нее вошли все четыре изучаемых в гимназии языка. Хотя татарский язык не может служить опорой при изучении немецкого языка, как показал этап моделирования лексики, его введение в учебный процесс учащихся-мультилингвов необходимо. Для многих детей, обучающихся в гимназии, это родной язык, который играет важную роль в их жизни. Нам важно воспитать личность, способную сочетать любовь к своей родной культуре и языку с интересом и уважительным отношением к другим языкам и культурам.

Представленная ниже система КУ предлагалась учащимся 5-го класса в ходе одного занятия на этапе совершенствования лексических навыков и развития коммуникативных умений по теме «Семья». В данной системе пред-

ставлены КУ разных типов: аналитико-рефлективные КУ (упр. 1), КУ на уровне слова (упр. 1–2), предложения (упр. 3–4), текста (упр. 3–4), творческие КУ (упр. 4). Цель этих упражнений – анализ и синтез полученных навыков и умений, развитие навыков рефлексии над изучаемыми языками, использование изученных лексических и грамматических структур по немецкому языку в речевых заданиях.

В начале урока дети вспоминают изученную лексику по данной теме на всех известных учащимся языках, далее поют песню на разных языках, затем выступают в роли переводчиков и в конце занятия рассказывают монолог на немецком языке от третьего лица. В итоге занятия они должны научиться рассказывать о своей семье средствами немецкого языка.

### КУ по теме «Семья»

Willkommen zum Deutschunterricht! Ich freue mich euch heute zu sehen. Wie geht es euch? Heute haben wir eine ungewöhnliche Stunde. Wir werden unserer neuen Freundin helfen. Sie heißt Kate. Sie kommt aus England. Kate geht zur Schule in Deutschland. Diese Schule ist sehr gut. Aber Kate hat einige Probleme mit Deutsch. Gestern schrieb sie mir eine E-Mail, wo sie um Hilfe gebeten hat<sup>8</sup>.

**Упражнение 1.** Kate spricht Tatarisch und Russisch nicht. Sie kann diese Aufgabe nicht machen. Helft ihr bitte.

*Z. В.: Гаилэ bedeutet auf Tatarisch «Familie», das Wort gehört zur Kategorie «Familie».*

Это упражнение необходимо на начальном этапе работы со словами из разных языков. Оно направлено на узнавание слов разных категорий, умение их анализировать и классифицировать (распределять в лексические группы).

<b>Die Familie</b>		<b>Das Haus</b>	
<b>Die Tiere</b>			
Гаилэ	Grossmutter	daughter	
Onkel	сестра	armchair	
Sofa	Trumeau	bookshelf	
кресло	шифоньер	bed	Bett
Tisch	урындык	кош	giraffe
Elefant	animal	арыслан	
верблюды	юлбарыс	Krokodil	

---

<sup>8</sup> Коллектив авторов выражает благодарность Т. С. Медведевой, профессору кафедры немецкой филологии Удмуртского гос. университета, оказавшей помощь в редактировании данного раздела.

**Упражнение 2.** Analysiert diese Wörter. Was haben sie gemeinsam? Was ist anders?

English	Deutsch	Татар тел	Русский	= / ≠
...	<i>das Kind</i>	...	<i>ребенок</i>	
<i>Dad</i>	...	<i>эти</i>	...	
	<i>der Opa</i>			
	<i>die Grossmutter</i>			
<i>daughter</i>				
		<i>эни</i>		
	<i>der Onkel</i>			
<i>Mum</i>				

В данном упражнении дети впервые сталкиваются с задачей заполнить пробелы в контрастивной таблице. Основная цель упражнения – определить, какие языки имеют преимущественные сходства, а какие не похожи при изучении лексики по теме «Семья».

**Упражнение 3.** Kate schickte per E-Mail eine interessante Version des Songs, die sie in der Schule gelernt hat. Es gibt Wörter aus verschiedenen Sprachen. Das Mädchen hat alle Wörter im Lied durcheinander .... Bitte helft ihr.

*I've got a mother, a father*  
*Ich habe eine Mutter, einen Vater*  
*У меня есть мама, папа*  
*Минем эниемб этием бар*  
*Сестра и брат*  
*Сенлем хэм абыем*  
*Eine Schwester und einen Bruder*  
*A sister and a brother*  
*Бабаемхэмэбием*  
*Grandma and grandpa*  
*Бабушка и дедушка*  
*Opa und Opa*  
*And we all love each other*  
*И мы все друг друга любим*  
*Без бер беребезне яратабыз*  
*Und wir lieben alle einander*  
*This is my*

*Это моя  
Бу минем  
Das ist meine  
This is my  
Das ist meine  
Бу минем  
Это моя  
Бу минем ГАИЛЭ  
This is my FAMILY  
Это моя СЕМЬЯ  
Das ist meine FAMILIE  
Gut gemacht!*

- Nun könnt ihr eine Version lesen, die euch am besten gefällt.
- Wollen wir auf Deutsch singen!

Цель данного упражнения как познавательная, так и развлекательная. Учащиеся могут спеть куплет песни на разных языках и выбрать, какой язык в звучании им нравится больше. Дети знакомятся с простыми грамматическими структурами немецкого языка в сравнении с соответствующими структурами из других известных им языков.

**Упражнение 4.** Kate will uns am Weihnachten nach England einladen. Sie hat mir über ihre Familie geschrieben.

*Ich heiÙe Kate. Ich bin 11 Jahre alt. Ich bin aus England aber ich wohne und lerne jetzt in Deutschland. Ich habe eine Mutter, einen Vater und Geschwister. Meine Eltern leben in London. Mein Vater ist Agronom. Meine Mutter ist Lehrerin. Ich habe Geschwister: einen Bruder und eine Schwester. Mein Bruder ist ein Fernstudent an einer Universität. Seine Frau ist Ingenieurin. Meine Schwester Ann ist auch verheiratet. Sie hat einen Sohn, der fünf Jahre alt ist. Er besucht einen Kindergarten. Ich gehe oft mit meinen Hunden spazieren, ich dressiere sie auch. Meine Hobbys machen mir immer Freude und Spaß.*

\* Jetzt lesen wir den Text Satz für Satz.

\* Findet ähnliche Wörter in Russisch, Tatarisch und Englisch.

\* Jetzt spielen wir ein «Dolmetscher» Spiel. Ich brauche vier Schüler. Ihr seid drei Dolmetscher, aber ihr seid aus verschiedenen Ländern und du wirst die Rolle von Kate spielen. Wir haben eine Pressekonferenz.

Sehr gut! Ihr habt heute sehr fleißig gearbeitet.

В этом упражнении учащимся предлагается образец текста о семье на немецком языке, на основе которого они могут самостоятельно составить до-



ма свой собственный рассказ. Игра в переводчиков помогает детям придерживаться определенного плана и запомнить разнообразные речевые структуры, используемые в тексте.

*Hausaufgaben. Zu Hause bereitet eine Erzählung über eure Familie vor und bringt ein paar Fotos zur nächsten Unterrichtsstunde.*

Таким образом, на занятии дети совершенствовали лексические навыки по теме «Семья», научились составлять монологические высказывания по образцу на разных языках, имели возможность попробовать себя в роли переводчиков. Все эти виды учебной деятельности подготовили их к выполнению домашнего задания: создать мини-проект о своей семье с фотографиями.

Использование КУ необходимо в изучении второго иностранного языка и может занимать большую часть занятия. Их можно вводить на любом этапе урока. Анализ проведенного занятия с использованием системы КУ показал, что дети легко сделали упражнения на распределение слов по категориям, с удовольствием спели песню на разных языках на тему «Семья». Упражнение-игра в переводчиков вызвало трудности, так как требовало переключения с одного языка на другой – навыка, который только начинает формироваться у пятиклассников. Творческие КУ уместны в конце изучения темы как результат учебной деятельности учащихся на уроке. КУ разных типов должны присутствовать на каждом уроке немецкого языка для закрепления или развития языковых и речевых навыков по изучаемому материалу.

Среди учащихся 5-го класса было проведено анкетирование по следующим вопросам:

1. Сколько языков ты знаешь (и какие)?
2. Какой твой родной язык?
3. Нравится ли тебе изучение немецкого языка?
4. Считаешь ли ты, что немецкий язык легче изучать в сравнении с языками, которые ты уже знаешь?
5. Назови признаки сходств немецкого, английского и родного языка, которые ты выявил в ходе занятий.

В результате анкетирования было выявлено, что 85% учащихся нравится изучение немецкого как второго иностранного и более 60% считают, что изучение немецкого языка протекает легче в сравнении с родным и первым иностранным языками. Многие учащиеся написали, что они знают 3–4 языка, среди которых русский, татарский, английский и немного немецкий. Родной язык многих учащихся – татарский, на нем они разговаривают дома с бабушкой и дедушкой. Дети выявили, что немецкий язык имеет сходства с английским языком в написании (графической форме слова), с русским языком – в

лексическом значении и частично графическом оформлении (в текстах часто встречались интернациональные слова), с татарским – в звучании многих слов (звуковой форме слова). Действительно, правила чтения гласных немецкого языка было легче связать именно с татарским языком. Например, свойственный немецкому языку умлаут – фонетическое явление, заключающееся в изменении артикуляции и тембра гласных (в таких словах, как *Höfe*, *Bücher*), очень близко по произношению к так называемым мягким гласным «о», «у» в татарском языке. Наличие определенных сходств между немецким и татарским языками – важное «лингвистическое открытие» как для учителя немецкого языка, так и для учащихся.

Несмотря на то, что система контрастивных упражнений требует от учителя больше времени на подготовку к уроку, ее включение в процесс обучения может облегчить усвоение не только лексического и грамматического аспектов изучаемого языка, но и коммуникацию на нем. С другой стороны, нужно быть осторожным, так как неправильное использование таких упражнений может привести к интерференции, путанице между языками у детей. Следует тщательно продумывать коммуникативную задачу КУ и помогать учащимся делать выводы после каждого упражнения (что нового, интересного они узнали о немецком языке и о языках, которые уже знают, и т. д.).

### ***3.2.1.5. Специфика работы с мультилингвальным словарем***

В соответствии с целями мультилингвального образования педагогическим коллективом МБОУ «Гимназия № 6» был разработан экспериментальный «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот» [Малых, Шитова 2007]. Он является важным дополнением к учебникам по русскому, татарскому и английскому языкам в начальной школе, так как направлен на формирование мультилингвальной личности учащегося, подготовленной к использованию трех и более языков в личной и профессиональной жизни, способной преодолеть дефицит своих языковых знаний, навыков и умений в ситуациях межкультурного общения, с высоко развитыми способностями к переключению, сравнению и осуществлению переноса из одного языка в другой в процессе изучения языков. Сформировать такую личность невозможно при изолированном изучении языков, для чего и требуются учебные пособия, интегрирующие знания, умения, навыки и компетенции детей в изучаемых языках.

Формирование перечисленных качеств мультилингвальной личности учащегося можно начинать в младшем школьном возрасте, когда дети приступают к изучению иностранного языка в общеобразовательной школе. В

МБОУ «Гимназия № 6» это второй класс. К этому времени дети уже изучают русский и татарский языки. Анализ программных требований к результатам изучения предметов языкового цикла показывает, что уроки русского, татарского, английского языков в начальных классах имеют схожие цели. В сборниках нормативных документов отмечается, что важной целью обучения детей на начальной ступени обучения языкам является формирование у учащихся прочных навыков практического владения наиболее употребимыми словами и их значениями, грамматическими формами и синтаксическими конструкциями, а также элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме; развитие личности ребенка, его речевых способностей, внимания, мышления, памяти и воображения. Учитывая большую роль работы со словом и его значением на уровне самых простых грамматических конструкций, в начальной школе наиболее эффективным способом обогащения словарного запаса, по нашему мнению, является использование словарей, разработанных специально для детей начальной ступени обучения, изучающих несколько языков одновременно.

Рассматриваемый словарь относится к типу мультилингвальных словарей, так как в нем приводится лексика трех языков: русского, татарского и английского. Необходимость создания трехязычного словаря вызвана спецификой детского коллектива гимназии. Учащиеся, для которых разработан данный словарь, как правило, являются билингвами. Однако, с учетом того, что со второго класса, в соответствии с программой гимназии, они начинают изучать и иностранный язык, в процессе мультилингвального обучения они становятся трилингвами. Мультилингвальный словарь помогает им в одновременном изучении татарского, русского и английского языков.

Обучение детей-билингвов иностранным языкам является в наше время одной из актуальных проблем. Такие ученые, как Н. В. Барышников, И. Л. Бим, В. Г. Гак и др., сходятся во мнении, что при обучении детей начальной школы новым лексическим единицам следует опираться на родной язык и использовать контрастивный принцип обучения, помогающий выявлять как сходства, так и различия между соизучаемыми языками. Осуществлению контрастивного принципа способствует наличие наглядности. Каждый раздел словаря представляет в картинках слова и словосочетания, связанные с изучаемой темой. Рисунки в данном словаре актуализируют значения изучаемых слов, а подписи к ним на русском, татарском и английском языках помогают детям ознакомиться с графической и звуковой формой сравниваемых слов. Систематическая работа по выявлению и осмыслению сходств и различий в форме слов (произношении и написании) и их лекси-

ческом значении способствует запоминанию нового лексического материала на всех трех языках.

При составлении словаря были учтены общие и частные дидактические принципы мультилингвального образования. Среди них: принцип коммуниктивно-когнитивной направленности, принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности на разных языках, принцип наглядности, контрастивный принцип и др.

Словарь состоит из двух частей: собственно словаря и рабочей тетради с разработанной системой контрастивных упражнений. Предъявляемая лексика расположена в определенной последовательности: вначале на русском, татарском, а затем английском языках. Данный порядок расположения языков обоснован особенностями учебного процесса в гимназии: русский язык знают все дети; татарский язык, хотя и является родным для многих учащихся, чаще играет роль второго родного языка в их сознании; английский язык – третий по времени предъявления и изучается на более элементарном уровне по сравнению с русским и татарским языками, так как является иностранным языком для всех учащихся гимназии.

Данное пособие предлагается для использования со второго класса на уроках татарского и английского языков под руководством учителя. Русский язык играет роль языка-посредника. Для самостоятельной работы оно может использоваться с третьего класса вплоть до шестого. В домашних условиях дети могут подготовиться к проверочной работе, самостоятельно изучить слова по пропущенной теме. Родители могут помочь ребенку в изучении лексического материала, проконтролировать подготовку к проверочной работе или просто оценить знания ребенка. Словарь может использоваться и в системе дополнительного образования.

Словарь включает около 387 употребительных слов и словосочетаний на трех языках. Лексические единицы отобраны и сгруппированы в соответствии с основными темами учебников английского и татарского языков для учащихся начальной школы: «Семья», «Профессии», «Распорядок дня», «Еда», «Фрукты», «Овощи», «Игры, спорт», «Цвет», «Дикие животные», «Домашние животные», «Птицы», «Человек», «Одежда», «Общественные заведения», «Школьные принадлежности», «Праздники», «Погода», «Природа».

Существительные (за некоторым исключением) даются в единственном числе, в именительном падеже (для татарского, русского языков), глаголы – в инфинитиве (в неопределенной форме). При обучении лексике необходимо обращать внимание не только на значение слова, но и на его произношение. Все слова на татарском и английском языках имеют транскрипцию, что способствует выработке их правильного произношения (прилагается в конце пособия).

Следует обратить внимание на то, что в словаре использован прием межъязыкового моделирования лексики. Моделирование лексики разных языков, в нашем случае трех, позволяет распределить все изучаемые слова по степени сложности их изучения. Наиболее простыми для изучения являются те группы слов, которые во всех трех сравниваемых языках похожи по звучанию, написанию и значению. Примерами таких слов из данного словаря, относящихся к разряду интернациональной лексики, могут служить: рус. *чай*, тат. *чэй*, англ. *tea*; рус. *инженер*, тат. *инженер*, англ. *engineer* и т. д. Наиболее сложными для изучения являются слова, при сравнении которых выявляется, что они похожи по звучанию или написанию (по форме), но отличаются по значению, например: тат. *әти* (отец) очень похоже на рус. Указательное местоимение мн. ч. *эти*; тат. *дәу* (старый, старая) похоже по звучанию и написанию на англ. *day* (день) и т. д. Таких слов в словаре достаточно много. Определенную трудность для детей этого возраста представляет запоминание слов, которые хотя и сходны по значению, но отличаются по написанию и произношению во всех трех языках, например: рус. *учитель*, тат. *укытучы*, англ. *teacher*; рус. *продавец*, тат. *самучы*, англ. *shop assistant* и т. д.

Слова в основном предъявляются в соответствии с моделями сложности, начиная со слов, имеющих сходства в написании и произношении во всех трех языках, далее – в двух языках; последними предлагаются слова, отличающиеся по написанию и произношению во всех трех языках. По мнению авторов и согласно многочисленным наблюдениям, в процессе работы с данным словарем это снимает страх перед большим количеством новых слов и облегчает процесс их запоминания.

Словарь может использоваться на всех этапах учебного процесса: начиная с презентации лексического материала, затем на этапах развития и совершенствования лексических навыков и заканчивая контролем сформированности лексических навыков в письменной и в устной речи.

Система упражнений, направленная на усвоение лексики из словаря, включена в рабочую тетрадь. Материалы тетради, предложенные во второй части пособия, нацелены не только на изучение лексики, но и на интеллектуальное и творческое развитие учащихся в процессе игр, соревнований. Система упражнений предназначена для развития, совершенствования и контроля знаний у учащихся вторых – четвертых классов, а также для повторения лексики по определенным темам в пятом – шестом классах. Все задания базируются на лексике словаря для начальной школы, представленного в первой части. Повторяемость употребления слов дает возможность автоматизировать навыки пользования ими.

Каждый раздел рабочей тетради имеет единую структуру и включает ряд упражнений, предлагающих комплекс заданий по принципу «от простого – к сложному». Упражнения построены в последовательности от слова – к предложению и затем – к тексту. Представлены следующие виды упражнений: фонетические, орфографические, грамматические, речевые. Отдельные упражнения посвящены аудированию и чтению небольших текстов с изучаемыми словами. Заключительные упражнения имеют коммуникативную направленность и позволяют готовить детей к устному диалогическому и монологическому видам высказывания.

Часть заданий относится к разряду повышенной сложности, так как в них предлагается сравнить слова и выражения на двух и трех языках. Это требует от учащегося хорошего знания языков и развитых психических функций (лингвистического мышления, вербальной памяти, внимания, воображения, способности к переключению с языка на язык). Каждый раздел пособия включает упражнения, требующие творческого подхода, индивидуальной работы и работы в микрогруппах. При организации работы со словарем использовалась определенная последовательность учебных заданий, которым соответствуют упражнения, разработанные авторами пособия.

В качестве примера последовательности учебных заданий к мультилингвальному словарю из рабочей тетради предлагаем познакомиться с тем, как изучается в ней тема «Профессии».

**1. Прочитайте все слова по теме «Профессии». Ответьте на вопросы:**

1. Какие слова по теме «Профессии» на английском (татарском) языке вы уже знаете? Назовите их.
2. Сколько слов в словаре не имеют картинок, иллюстрирующих их значение? Как вы думаете, почему?
3. Найдите самые короткие (длинные) слова в каждом языке.
4. В каком языке есть профессии, которые обозначены несколькими словами?
5. Найдите английские слова, в которых один звук обозначается двумя буквами.
6. Расставьте слова по данной теме на английском языке в соответствии с английским алфавитом.
7. Расставьте слова по данной теме на татарском языке в соответствии с татарским алфавитом.
8. Закройте словарь и вспомните (назовите / запишите) слова, с которыми вы познакомились в словаре по данной теме.

9. Какие слова вы бы добавили?

10. Назовите профессии, которые требуют работы в помещении.

**2. Соедините слова, имеющие одинаковое значение в трех языках:**

Татарский язык	Русский язык	Английский язык
рэссам	учитель	pilot
теш врачы	доктор	artist
табиб	ученик	engineer
инженер	шофер	worker
жырчы	рабочий	pupil
укучы	летчик	singer
шофер	инженер	teacher
эшче	художник	doctor
очучы	стоматолог	driver
укытучы	певец	dentist

**3. Выпишите слова по теме «Профессии» и распределите их по языкам:**

Татарский язык	Русский язык	Английский язык
актер, hair, борын, рот, red, космонавт, эшче, jurist, певец, палец, авыз, policeman, очучы, кисточка, sheep, librarian		

Добавьте в каждый столбик по слову из словаря.

**4. Соедините звук со словом, в котором он произносится:**

[aɪ]                      [z:]                      [ɑ:]                      [æ]                      [ɪ:]  
actor, teacher, pilot, worker, artist

**5. Вставьте пропущенные буквы. Прочитайте получившиеся слова:**

co\_mon\_ut, shop-as\_istant, p\_lot, te\_cher, poli\_eman, dent\_st

**6. Составьте слова из данных букв. Начинайте с заглавной буквы.**

**Прочитайте слова:**

rrWoke, tiAtsr, roocDt, ngrEeien, rirDve

7. *Какое из слов лишнее в каждой группе?*

- a) actor, doctor, dentist;                      d) художник, driver, artist, рэссам;  
b) cosmonaut, doctor, pilot;                    e) cosmonaut, pilot, doctor, летчик;  
c) pilot, teacher, pupil;                        f) pilot, teacher, pupil, укытучы.

8. *Какое слово спряталось? Вспомните, как пишутся эти слова на английском языке. Составьте английское слово с помощью цифр. Каждая цифра указывает на порядковый номер буквы в английском слове:*

Русские слова	ученик	врач
Английские слова		
Порядковый номер буквы	3, 4, 5	2, 4

Новое английское слово \_\_\_\_\_

9. *Выпишите из словаря слова, которые:*

- a) имеют сходство по написанию в трех языках;  
б) имеют сходство по написанию в двух языках;  
в) не имеют сходства по написанию.

10. *Выберите слово, которое подходит по смыслу:*

(a singer / a teacher / a pilot) works at school.

A dentist is (a policeman / a doctor / a driver).

(a worker / a policeman / an actor) works in a police office.

11. *Незнайка рассказал о трех профессиях. Согласны ли вы с ним? Если нет, запишите правильный ответ:*

1. A librarian works at school.
2. A doctor works in a library.
3. A teacher works in a hospital.

12. *Почемучка любит задавать вопросы, но слова поменялись местами. Расставьте их в правильном порядке и ответьте на вопросы:*

- a) is mother your What?  
b) doctors parents Are your?  
c) What to you be do want?

13. *Послушайте стихотворение мальчика. О каких профессиях он говорит?*



14. *Прочитайте письмо Гузальи своему другу по переписке из Англии. Используя таблицу, напишите, кем работают члены ее семьи:*

Hello,

I have got a family. My mother is an engineer. She works in an office. My father is a policeman. My grandmother is a dentist. My grandfather is a doctor. They work in a hospital. My brother doesn't work, but he wants to be an economist. I love my family.

Her father		a dentist
Her mother	is	a policeman
Her grandmother		an engineer
Her grandfather		a doctor

15. *Ребята беседуют о семье. Расставьте их фразы в правильном порядке и разыграйте диалог с одноклассником:*

- Is your sister a pupil?
- My mother is a doctor.
- No, he is not.
- What is your mother?
- Yes, she is.
- Is your father a doctor?

16. *Представьте, что вы – корреспонденты школьной газеты. Напишите статью о том, кем хотят стать ваши одноклассники.*

17. *На конкурс приехали ребята разных национальностей. Корреспондент записал диалоги ребят, говорящих на разных языках. Помогите ему распределить высказывания детей по языкам. Добавьте недостающие фразы. О чем говорят дети?*

- What is your mother?
- Минем энием укытучы. Эсинең эниең кем булып эшли?
- My mother is a doctor. What is your farther?
- Этием – инженер.
- Where does he work?
- Ул заводта эшли. Э синең этиең кем булып эшли?
- He is a dentist in a hospital.

## 18. Кроссворды

Найдите 11 слов по теме «Профессии»									
A	w	o	r	k	e	r	p	e	
c	o	s	m	o	n	a	u	t	
t	d	I	d	d	g	r	p	e	
o	r	n	e	o	i	t	i	a	
r	i	g	n	c	n	i	l	c	
o	v	e	t	t	e	s	s	h	
e	e	r	I	o	e	t	c	e	
f	r	l	s	r	r	o	e	r	
s	c	g	t	g	h	s	h	o	

По горизонтали: 1) полицейский, 4) шофер, 5) инженер.

По вертикали: 1) ученик, 2) летчик, 3) библиотекарь, 6) художник, 7) доктор, 8) актер, 9) певец.

Таким образом, работа с мультилингвальным словарем является важной составной частью учебного процесса в условиях мультилингвального образования. Возможность одновременного знакомства с лексическим материалом различных языков и выполнение системы контрастивных упражнений, формирующих умение учащихся переключаться с языка на язык, учиться сравнивать их, развивает орфографическую зоркость детей начальной школы, прививает интерес к изучению новых языков, развивает навыки самостоятельной работы над изучаемыми языками. Практическая работа со словарем в начальных классах гимназии убеждает в том, что его использование на уроках языкового цикла облегчает запоминание новой лексики и, что важнее, прививает интерес детей к исследовательской деятельности. Учащиеся с удовольствием создают новые странички к словарю, выступают на ученических конференциях с результатами своих первых лингвистических открытий.

### 3.2.2. Технология интегрированного обучения языкам и культурам

Известно, что у учащихся в процессе учебной деятельности в школе разрушается целостность картины мира из-за границ между предметами. В результате

знания, приобретенные учащимися на разных уроках, не связаны между собой. Это ведет к тому, что знания и умения, формируемые средствами разных дисциплин, остаются разрозненными. Например, учащиеся считают, что следует соблюдать орфографические и грамматические нормы русского языка только на соответствующих уроках. Современное образование ищет новые формы уроков, которые способствуют выстраиванию получаемых в школе знаний в единое целое. Одной из таких форм уроков является интегрированный урок. В системе мультилингвального образования интегрированный урок как форма организации соизучения языков приобретает особую актуальность, так как повышает мотивацию родителей и детей к изучению не только английского, но и других европейских языков, в частности немецкого. Это, в свою очередь, способствует повышению конкурентоспособности выпускников – мультилингвальных личностей на общероссийском и мировом рынке специалистов.

### **Понятие об интегрированном уроке**

Под словом «интеграция» мы понимаем объединение разных частей в одно целое, их взаимовлияние и взаимопроникновение, а также слияние учебного материала двух или более дисциплин. Интегрированный урок представляет собой особый тип урока, объединяющий одновременно несколько дисциплин при изучении одного понятия, темы или явления [Что такое интегрированные]. В таком уроке всегда выделяется ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины. Точка пересечения нескольких предметов является пиком урока, его целью. При этом интегрируются как смежные предметы, так и предметы, представляющие разные циклы. С одинаковым успехом можно объединить как физику с химией, так и историю с хореографией, а русский язык с информатикой.

Наиболее распространены интегрированные уроки среди предметов эстетического цикла. Синтез музыки, хореографии и изобразительного искусства более полно помогает учащимся усвоить учебный материал. Такие уроки продуктивны: они не только дают знания, но и вдохновляют детей на собственное творчество. Иностранный язык интегрируется практически с любым школьным предметом и предоставляет учителю большие возможности для осуществления межпредметных связей. Такие уроки выполняют еще одну задачу мультилингвального образования: они способствуют интеграции в учебном процессе «больших» и «малых» языков, так как миссией мультилингвального образования является сохранение языкового разнообразия в мире.

Обычно интегрированные уроки лингвистической направленности в условиях мультилингвального образования имеют сравнительный характер. Они могут быть нацелены на анализ какого-нибудь явления, присущего двум и более языкам, разносистемным и родственным: русскому и английскому; английскому и удмуртскому; русскому, татарскому, английскому и немецкому языкам и т. д. Объектом сравнения на уроке может быть фонемный состав, лексическая система, грамматические явления и даже тексты. На таких уроках учащимся легче увидеть и осознать языковую интерференцию и возможности для положительного переноса. Они могут получить уникальный опыт и в переводческой практике, работая под руководством учителей, говорящих на разных языках. Учащиеся могут успешно сравнивать и важные лингвокультурные факты из жизни народов изучаемых языков.

При соизучении языков интегрированные уроки языкового цикла облегчают обучение детей сознательному выявлению сходств и различий в языковых и культурных явлениях. При этом более содержательной становится и их практика в непосредственной коммуникации, так как развитие речевых механизмов происходит в условиях переключения с языка на язык, следовательно, процесс усвоения языкового и речевого материала становится более эффективным.

Как следует из вышесказанного, интегрированные уроки обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными уроками. Такие уроки являются мощными стимуляторами мыслительной деятельности ребенка. Дети начинают анализировать, сопоставлять, сравнивать, искать связи между предметами и явлениями. Интеграция, таким образом, это чрезвычайно привлекательная форма урока для ребенка, способствующая развитию образного мышления ученика и стимулирующая его познавательную активность. Кроме этого, интегрированные уроки играют большую роль в формировании у учащихся целостной картины взаимосвязанного мира. Такие уроки позволяют учащимся применять полученные знания в реальных условиях. На интегрированных уроках учащиеся работают легко и с интересом усваивают обширный по объему материал.

При проведении интегрированных уроков дети менее подвержены утомляемости, которая возникает в процессе обычного урока. Другой, непривычный ход урока вызывает особый интерес учащихся. Интегрированные уроки зачастую сопровождаются открытиями и находками. Это вполне сопоставимо с элементами научной деятельности. Особая ценность этой формы уроков заключается в том, что роль исследователей выполняют сами ученики. Уроки такого типа как нельзя лучше раскрывают творческий потенциал педагога.

Это не только новый этап в совершенствовании профессиональной деятельности учителя, но и замечательная возможность продуктивного взаимодействия с учащимися как потенциальными субъектами.

### **Как подготовить интегрированный урок**

Ввиду нестандартности интегрированный урок требует большой подготовительной работы. Начать лучше с определения ведущей цели, которая задаст содержание урока. После этого составляется подробный план урока. Каждый этап интегрированного урока расписывается и указывается время, затраченное на тот или иной этап. Учителя заранее продумывают ход урока и прогнозируют все возможные паузы, связанные с наглядностью и раздаточным материалом. Интегрированные уроки могут проводиться как двумя, так и несколькими учителями, в зависимости от того, сколько учебных дисциплин интегрируется. Можно привлекать и учащихся к подготовке интегрированного урока, заранее предлагая им подготовить некую часть нового материала.

При планировании и организации таких уроков учителю важно учитывать следующие условия.

1. В интегрированном уроке объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного урока. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

2. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, предупреждает состояние пресыщения и усталости учащихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока. При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на уроке.

3. При проведении интегрированного урока несколькими учителями (ведущими разные предметы) требуется тщательная координация действий. Даже если в определенный момент ведущую роль играет один педагог, то другие не должны бездействовать: они либо готовятся к следующему этапу, либо наблюдают за работой детей, помогают им, направляя их деятельность в нужное русло [Как готовить интегрированные].

4. Целесообразно в форме интегрированных уроков проводить обобщающие уроки, на которых анализируются проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов. Однако интегрированным уроком может быть любой урок по изучаемой теме со своей структурой, если для его прове-

дения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала средствами других наук, других учебных предметов [Интегрированные уроки как форма]. Часто интегрированные уроки проводятся в форме семинаров (семинар-исследование, семинар-дискуссия и семинар-круглый стол).

При подготовке интегрированного урока учителям необходимо тщательно проработать следующие этапы:

1. *Аналитический.* В первую очередь необходимо провести сравнительный анализ программ. Учитель должен хорошо представить себе содержание учебного материала смежных предметов. Определившись с темой, учитель выбирает класс, в котором целесообразно провести интегрированный урок.

2. *Установочный.* Производится отбор материала к уроку из интегрируемых дисциплин.

3. *Подготовительный.* Определяются цели, задачи, разрабатывается конспект урока.

4. *Основной.* Организуется и проводится урок.

5. *Заключительный.* Учитель совместно с учащимися подводит итоги урока, намечает вопросы для дальнейшей самостоятельной работы по изученной теме.

В конце урока все ученики должны самостоятельно обозначить те межпредметные связи, ради которых и планировалось занятие.

Структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков следующими особенностями:

- предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью и взаимосвязью материала интегрируемых предметов на каждом этапе урока;
- большой информативной емкостью учебного материала, используемого на уроке.

Итак, интегрированный урок подготовить непросто, это очень большая, кропотливая и напряженная работа, но трудности, связанные с подготовкой урока, компенсируются тем результатом, который получает учитель. Необычная форма урока, присутствие нескольких учителей, нестандартная подача материала делает урок более эффективным по сравнению с традиционным уроком.

### **Виды интегрированных уроков, разработанных в МБОУ «Гимназия № 6»**

В МБОУ «Гимназия № 6», помимо русского языка, в учебный процесс введено изучение татарского – родного языка для детей-татар и неродного

для русскоязычных детей, интересующихся изучением татарского языка, а также первого иностранного языка (английский язык), второго иностранного языка (немецкий язык), что является благодатной почвой для проведения интегрированных уроков в процессе соизучения языков. Идея соизучения языков обусловлена направленностью образовательного процесса на познание отдельной личностью целостной картины мира и возможностью презентации своей культуры не только на родном, но и на иностранных языках, что, в свою очередь, является актуальным для развития международных контактов.

Так, в 5-м классе был проведен мультилингвальный интегрированный урок русского, татарского, английского языков и изобразительного искусства на тему «Пейзажи народного художника А. Е. Ложкина». Цель урока: развитие умения устной (монологической) речи при описании картин известного художника-земляка средствами изучаемых языков. На уроке были реализованы следующие задачи:

- учебная: развитие умения работать с типом речи «описание» на русском, татарском и английском языках, формирование навыков анализа изобразительно-выразительных средств картины средствами трех языков, совершенствование навыков отбора языковых средств для создания устного и письменного текста типа «описание», подготовка к сочинению-миниатюре по картине на трех языках, формирование умения переносить навыки описания картины из русского языка в татарский и английский языки;

- образовательная: знакомство учащихся с творчеством А. Е. Ложкина, введение понятия реалистической живописи, искусствоведческого понятия «пейзаж»;

- развивающая: формирование умения связно, логично выражать свои мысли и чувства на изучаемых языках;

- воспитательная: воспитание эстетического вкуса, интереса к творчеству современных отечественных художников; воспитание мультилингвальной личности, которая является хранителем наследия родной культуры и выступает посредником между различными народами.

На данном уроке учащиеся описали картину «Осень» А. Е. Ложкина на трех языках под руководством учителей-предметников соответствующих дисциплин, а затем самостоятельно описали другую картину – пейзаж А. Е. Ложкина «Осенний день» и провели по данной картине экскурсию для гостей на трех языках. Домашнее задание по итогам мультилингвального интегрированного урока соответствовало его задачам: написать сочинение-описание на русском, татарском и английском языках по своей картине-пейзажу, выполненной на уроке изобразительного искусства.

Известно, что при проведении подобных уроков и внеклассных мероприятий сложным моментом является переключение с одного языка на другой. Но на данном уроке благодаря правильному подбору методических приемов, основанных на сравнении языковых средств описания в русском, татарском и английском языках, определению четкой структуры монолога типа «описание», а также созданию творческой атмосферы, учащиеся успешно справились с поставленными задачами.

В процессе мультилингвального обучения, особенно в работе с детьми-билингвами, возникают дополнительные сложности с грамматической стороной речи: учащиеся путают род существительных (в русском и татарском языках), окончания глаголов, соответствующие разным временам (в русском, татарском и английском языках). Так родилась идея создания интегрированного урока в 5-м классе «Прошедшее время глагола в русском, татарском и английском языках». Целью урока было выявление сходств и различий в образовании прошедшего времени (Past Simple в английском языке) между тремя языками с использованием приема межъязыкового моделирования. Связывающим все три языка материалом стал небольшой рассказ-наставление Каюма Насыри на татарском, русском и английском языках.

На данном уроке использовалась система заданий, развивающая исследовательские навыки работы над изучаемыми языками в микрогруппах. Дидактическими материалами урока послужили контрастивная таблица «Прошедшее время в русском, татарском и английском языках», разработанная учителями гимназии, план комплексного анализа прошедшего времени в трех языках.

В ходе работы над темой урока дети учились сравнивать особенности образования прошедшего времени в трех языках по следующим критериям: 1) наречия для указания прошедшего времени; 2) способ образования утвердительной формы прошедшего времени; 3) способ образования отрицательной формы прошедшего времени; 4) способ образования вопросительных предложений в прошедшем времени.

Центральную часть урока составило заполнение контрастивной таблицы детьми под руководством преподавателей и подведение итогов сравнения особенностей употребления категории прошедшего времени в трех языках с помощью приема моделирования. Контрастивный анализ времен на интегрированном уроке показал, что основанием для положительного переноса в изучаемых языках могут служить сходства в употреблении прошедшего времени, что соответствует модели: А (англ.) = Т (татарск.) = Р (русск.). Например: 1) в каждом языке есть система наречий – сигнальных слов, указывающая на



необходимость использования прошедшего времени; 2) при составлении утвердительных предложений с глаголами прошедшего времени во всех языках есть соответствующие морфологические показатели времени: в татарском и английском языках используются специальные окончания, в русском языке – особый словообразовательный суффикс; 3) в отрицательных предложениях прошедшего времени во всех языках употребляется особая отрицательная частица; 4) при образовании вопросительных предложений в трех языках меняется интонационный рисунок в отличие от утвердительных предложений. В итоге учащиеся усвоили, что необходимо учитывать эти универсалии относительно категории прошедшего времени для эффективного положительного переноса при условии, что они научатся сравнивать языки.

Дети также выделили следующие важные особенности сравниваемых языков, касающиеся порядка слов: глагол в русском языке может ставиться и в начале, и в середине предложения, и даже в конце, а в татарском языке – только в конце. В английском языке строгий порядок слов в предложении, и глагол, как правило, находится на втором месте после подлежащего. Наличие строгого порядка слов в английском и татарском языках является их важной общей чертой по сравнению с русским языком, что наглядно можно отобразить с помощью приема моделирования: А (англ.) = Т (татарск.) ≠ Р (русск.). Кроме этого, в английском языке надо учитывать использование вспомогательных глаголов в отрицательных и вопросительных предложениях, что является его особенностью по сравнению с русским и татарским языками. Познавательная активность учащихся на данном уроке была высокой, они почувствовали себя исследователями.

В процессе мультилингвального обучения ошибки учащихся в порядке слов в предложениях различного типа являются наиболее частотными и трудноискоренимыми, так как дети находятся под сильным интерферирующим влиянием изучаемого языкового материала. В связи с этим возникла необходимость в разработке отдельного интегрированного урока в 6-м классе по теме «Порядок слов в предложении в русском, татарском и английском языках». С учетом того, что дети начали изучать немецкий язык, на уроке детям демонстрировались возможности и немецкого языка относительно порядка слов в утвердительном нераспространенном предложении.

Цель урока: обучение приемам сравнения контактирующих в учебном процессе языков – русского, английского, татарского. Задачи урока:

- учебная: выявление сходств и различий между русским, татарским и английским языками по теме «Порядок слов в утвердительном предложении»;

- образовательная: демонстрация учащимся возможностей соизучения грамматического явления «порядок слов в предложении» в трех языках на интегративной основе;

- развивающая: развитие логического мышления, познавательных способностей;

- воспитательная: воспитание мультилингвальной личности, которая является хранителем наследия своей родной культуры и выступает посредником между различными народами.

Работа на уроке была построена на основе отрывка из четвертой главы произведения Габдулы Тукая «Мои воспоминания». Учащиеся разделились на группы: две группы – «знатоки» татарского языка и две группы – «знатоки» английского языка. Учащимся было предложено соотнести порядок слов в утвердительном предложении на английском и татарском языках, используя условные символы, обозначающие различные члены предложения. При подведении итогов урока учащимся была построена контрастивная таблица, в которой прослеживались сходства и различия в порядке слов в трех языках с помощью приема моделирования. Учащиеся сделали вывод, что порядок слов в каждом языке имеет свои особенности, которые необходимо знать и соблюдать.

Интегрированный урок физической культуры, русского, английского и татарского языков в 3-м классе по теме «История Олимпийских игр» получился интересным и динамичным. Задачи урока:

- учебная: чтение и сравнение особенностей структуры разговорных текстов-игр на изучаемых языках;

- общеобразовательная: формирование представлений детей о национальном колорите обычаев, знакомство с историей Олимпийских игр;

- воспитательная: воспитание уважительного отношения друг к другу в процессе игровой деятельности, формирование устойчивого, заинтересованного, уважительного отношения к культурам родной и других стран;

- развивающая: развитие и совершенствование физических качеств (выносливости, координации движений, быстроты, ловкости).

В начале урока ребята познакомились с историей Олимпийских игр. Затем была проведена речевая разминка на разных языках. И наконец, «изюминкой» урока стали национальные подвижные игры: русская народная игра «Два Мороза», татарская народная игра «Соры бүре», английская игра «What's the time, Mr. Wolf?». Игры проводились на разных языках учителями физической культуры (на русском языке), татарского и английского языков. В процессе проведения игр ребятам приходилось переключаться с одного языка на другой, игры были динамичного и развивающего характера. В заключи-

тельной части урока была проведена викторина, в ходе которой учащиеся отвечали на вопросы об истории Олимпийских игр на разных языках.

Интегрированные уроки неязыкового цикла также широко используются в рамках мультилингвального обучения, так как можно интегрировать фактически любые учебные дисциплины. Так, в гимназии успешно проведены интегрированные уроки математики и географии, природоведения и химии, ИЗО и музыки, технологии и ИЗО.

Интегрированный урок математики и географии был проведен в 6-м классе по теме «Форма и размеры Земли. Площадь поверхности шара». Цель урока: сформировать представление о форме и размерах Земли, вывести формулу поверхности шара и использовать ее для вычисления площади поверхности Земли. На данном уроке учащиеся сначала актуализировали знания о Земле, определили, что Земля напоминает геометрическую фигуру – шар, затем, пользуясь математической формулой, вычислили площадь Земли. В конце урока учащиеся сделали вывод, что площадь земного шара не соответствует той площади шара, которую они вычислили при помощи математической формулы, так как Земля не имеет точной математической фигуры, она не является шаром. Из-за вращения вокруг своей оси Земля сплюснута у полюсов. Такая фигура называется эллипсоид. Благодаря интегрированию двух разных дисциплин на данном уроке удалось ввести значительный объем учебного материала, который усваивался учащимися легко и эффективно.

Запомнился учащимся интегрированный урок природоведения и химии в 5-м классе по теме «Химические явления и горение». Цель урока: сформировать представление о химических явлениях в целом и о горении как о частном химическом явлении. Были поставлены следующие задачи:

- учебная: сравнение физических и химических явлений и выведение определения этих явлений, совершенствование умения чтения текстов по естественнонаучной проблематике с учетом выделения главного, развитие монологической речи учащихся;

- общеобразовательная: расширение представлений учащихся о взаимосвязи химических и физических процессов в природе;

- развивающая: привитие внимательности в процессе наблюдения над химическими опытами;

- воспитательная: формирование культуры общения в процессе работы в микрогруппах.

В начале урока учащиеся сами определили тему урока, поработав в микрогруппах. Затем заполнили пустые графы в таблице «Виды физических явлений». С учителем химии провели ряд опытов и узнали о том, что представ-

ляют из себя химические явления и чем они отличаются от физических явлений. Несмотря на то, что в 5-м классе учащиеся не изучают химию, на данном уроке удалось успешно и результативно интегрировать две дисциплины – химию и природоведение и сделать вывод об особенностях химических и физических явлений.

Успешно вписался в экспериментальную образовательную программу интегрированный урок музыки и ИЗО в 4-м классе по теме «Времена года в произведениях русских классиков». Цель урока: развитие наглядно-образного восприятия через музыкальное, художественное и поэтическое осмысление. Задачи урока:

- обучающая: формирование навыков сравнения художественных и музыкальных произведений по сходной теме (тема весны);

- развивающая: развитие познавательного интереса к творческому поиску художественных форм;

- воспитательная: формирование эстетического вкуса и воспитание уважения к творчеству русских классиков;

- общеобразовательная: знакомство с творчеством П. И. Чайковского и русских художников.

На данном уроке учащиеся узнали, что такое фортепианный цикл П. И. Чайковского, какая музыка использована для описания апреля. Затем ребята рассказали и сравнили, как изображена весна в произведениях русских художников. На уроке успешно введен и закреплён большой объём учебного материала по нескольким учебным дисциплинам.

Результаты опроса мнений двадцати учащихся 5–9 классов МБОУ «Гимназия № 6» относительно проведенных интегрированных уроков приведены в табл. 11.

Таблица 11.

Результаты анкетирования  
«Интегрированный урок глазами гимназистов»

№ вопроса	Да		Нет	
	Кол-во	%	Кол-во	%
1. Запомнились ли вам интегрированные уроки?	18	90	2	10
2. Хотели бы вы, чтобы такие уроки проводились и дальше?	19	95	1	5
3. Было ли вам на интегрированном уроке легко и интересно?	20	100	0	0
4. Испытывали ли вы трудности в процессе изучения новой темы на интегрированном уроке?	1	95	19	5

Учащиеся отмечают в своих анкетах, что они хотели бы, чтобы интегрированные уроки проводились с частотой от одного раза в месяц до одного раза в четверть. Они также отметили, что им особенно понравилась непринужденная атмосфера на уроках, где они узнали много нового и интересного.

Среди учителей гимназии также было проведено анкетирование. В опросе приняли участие двадцать человек, которые ответили на следующие вопросы:

1. Испытали ли Вы трудности при подготовке интегрированного урока? Какие?

2. Какие, на Ваш взгляд, преимущества интегрированных уроков?

3. Нужно ли проводить интегрированные уроки? Как часто?

4. К каким основным методам Вы обратились в ходе проведения интегрированного урока?

5. Были ли Вы удовлетворены результатом проведенного Вами интегрированного урока?

В своих ответах на вопросы анкеты учителя отмечали, что провести интегрированный урок непросто, он требует большой и серьезной подготовки, но проводить такие уроки необходимо, так как ученики при этом лучше усваивают учебный материал, учатся сравнивать, анализировать и видеть межпредметные связи. Все учителя в своих ответах отметили, что они были довольны результатами проведенных ими интегрированных уроков.

Учителя гимназии находятся в творческом поиске, в процессе создания новых разработок интегрированных уроков различного характера. Как показал опрос учащихся и учителей, интегрированные уроки популярны и востребованы как среди учащихся, так и среди учителей. Интегрированные уроки помогают создать у учащихся представление о единой картине мира, способствуют установлению межпредметных связей. Все это приводит к улучшению качества знаний и повышению интереса учащихся к изучаемым дисциплинам.

### **3.2.3. Портфолио как современная технология формирования рефлексивных навыков в процессе мультилингвального образования на начальном этапе обучения**

2011–2012 учебный год важен как период внедрения в образовательный процесс Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Много в работе учителя-практика пришлось пересмотреть, переосмыслить: содержание рабочих программ, введение новых технологий на уроках, систему оценки. Перед учителями встал вопрос: как выстроить образовательный процесс, чтобы ученики при окончании началь-

ной школы показали высокий результат. Очевидно, что качество и результативность обучения напрямую связаны с развитием различных функций самостоятельной деятельности учащегося и его критическим отношением к своей деятельности. Поэтому коллектив начальной школы гимназии стал искать новые методы, приемы, технологии самостоятельной оценочной и рефлексивной деятельности учащихся, связанные с:

- ростом внутренней мотивации учащегося к достижению высоких образовательных результатов;
- повышением осознанности учащимися собственных учебных и внеучебных действий (развитием рефлексии);
- формированием способности самостоятельно планировать свои действия на основании самоанализа предыдущих попыток и достижений;
- формированием умения подвергать сомнению достоверность и авторитетность получаемой информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для использования теоретического знания, принимать решения, изучать причины и следствия различных явлений.

Указанные выше направления развития самостоятельной оценочной и рефлексивной деятельности учащихся привели учителей к созданию и активному использованию в своей повседневной школьной жизни «Портфолио гимназиста» как новой технологии формирования рефлексивных навыков. На методическом заседании учителей начальных классов была принята структура портфолио гимназиста, которая вошла в систему оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска с учетом реализуемой программы мультилингвального образования.

В переводе с французского портфолио означает «собрание листов», с итальянского – «портфель», «папка с документами», с английского – «портфель для документов». Сегодня портфолио используют для оценки достижений фирм и предприятий, состояния ценных бумаг, научной деятельности работников и организаций. Использовать портфолио в системе образования первыми попробовали учителя США в 1983–1985 гг. Идея оказалась исключительно плодотворной, и вскоре эта технология стала использоваться в школах Европы, Канады, Японии, а с начала XXI в. – в России.

Портфолио учащегося – это образцы проделанной работы, раскрывающие его способности и умения. Также портфолио дает представление об уровне активности ребенка в разных видах деятельности в школе и за ее пределами. В соответствии с требованиями ФГОС начального образования портфолио является системой, объединяющей возможности накопительной (итоговой)

оценки и формирования оценивания. В данной работе портфолио определяется как новая технология формирования рефлексивных навыков. Рефлексивные навыки учащегося проявляются в его готовности ставить новые вопросы, выдвигать разнообразные аргументы, принимать независимые, продуманные решения. Ученик, умеющий критически мыслить, способен выделять в тексте противоречия, понимать структуру текста, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику (что уже немаловажно), но и на представления собеседника, рассматривать проблемы с разных точек зрения, находить несколько вариантов решения какой-либо проблемы, активно воспринимать информацию [Иванов 2011].

### **Цель ведения портфолио в гимназии**

Основная цель создания портфолио – раскрыть индивидуальные способности каждого гимназиста, обучающегося в мультилингвальной образовательной среде. Роль портфолио существенна, так как, помимо осуществления основной цели, параллельно выполняются следующие задачи:

- повышение качества образования учащихся;
- отражение динамики учебных достижений учащегося;
- развитие самостоятельности учащихся;
- развитие умения оценивать свои результаты;
- развитие коммуникабельности;
- изменение целей и смысла взаимодействия с родителями.

Все эти задачи между собой тесно связаны. Ребенок в процессе работы по созданию портфолио, ощущая ответственность за свое учение, самостоятельно производит оценку результатов своей учебной деятельности. Тем самым создаются условия для повышения самооценки и уверенности в собственных возможностях. Максимально раскрываются индивидуальные способности каждого ребенка, идет формирование установки на творческую деятельность, развивается мотивация дальнейшего творческого роста личности, приобретаются навыки рефлексии, стимулируется стремление к самосовершенствованию; развивается коммуникабельность, потому что портфолио требует общения и консультаций с родителями и педагогами [Уханова 2007].

Для решения этих задач необходимо сделать основной упор не на портфолио документов, а на портфолио творческих работ. Другими словами, раздел «Копилка творческих работ» должен стать основным, раздел «Официальные документы (похвальные листы, грамоты...)» должен отойти на второй план и использоваться только в качестве приложения. При ведении портфо-

лио, на наш взгляд, стоит обратить внимание на то, что «самым главным здесь является не портфолио, ... а так называемый «портфолио-процесс», т. е. взаимодополняемость процессов обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио. Сам же портфолио получается как побочный продукт этого процесса» [Иванов 2011].

Бесспорно, от родителей и педагогов во многом зависит, удастся ли учащемуся раскрыть свой потенциал. Роль учителя в организации работы с портфолио является определяющей. Это серьезный труд. Педагог обязан объяснять правила ведения и заполнения портфолио, производить своевременную оценку заполнения всех разделов. На плечи классных руководителей ложатся такие обязанности, как подготовка выставок, конкурсов, которые позволят ученикам проявить себя, что должно найти отражение в содержании портфолио учащегося. Все это помогает формировать рефлексивные навыки учащегося. Девизом работы с портфолио ученика начальной школы может в таком случае стать фраза: «Каждодневный творческий процесс ученика должен быть зафиксирован».

### **Структура портфолио ученика начальной школы МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска**

#### **Раздел I. «*Давайте знакомиться*»**

- 1) общие данные обучающегося (ФИО, дата рождения, значение имени);
- 2) моя семья;
- 3) тайны моего характера;
- 4) мои лучшие друзья;
- 5) мои увлечения;
- 6) «а когда я вырасту, я буду вот такой».

#### **Раздел II. «*Я и моя Родина*»**

- 1) безопасный маршрут «Дом – школа – дом»;
- 2) я и моя Родина.

#### **Раздел III. «*Мои достижения*»**

- 1) копилка творческих работ;
- 2) мое участие в школьных праздниках;
- 3) похвальные листы, грамоты, дипломы... .

#### **Раздел IV. «*Языковой паспорт*»**

- 1) моя языковая биография;
- 2) мои лингвистические находки или загадки языка;
- 3) мои лучшие работы на разных языках;
- 4) мои знания языка.



## Раздел I. «Давайте знакомиться»



1. **Общие данные обучающегося, значение имени.** Как показывает практика, общие данные (т. е. фамилию, имя, отчество и дату рождения ребенка) лучше заполнить родителям, потому что у обучающихся начальной школы недостаточно навыков в заполнении подобной информации.



2. **Моя семья.** Эта страничка портфолио оформляется на усмотрение самой семьи. Здесь могут быть стихи собственного сочинения об отце и матери, рассказ о семейных ценностях и традициях, а также в этой рубрике может быть указана информация о профессиях родителей, предков, династиях, может быть изображено генеалогическое древо, фото из семейного архива.



3. **Тайны моего характера, мои лучшие друзья.** Данная рубрика помогает ребенку критически посмотреть на свое «Я», ответить на вопросы, какой я для окружающих, что я делаю для них, чтобы им жилось лучше рядом со мной.



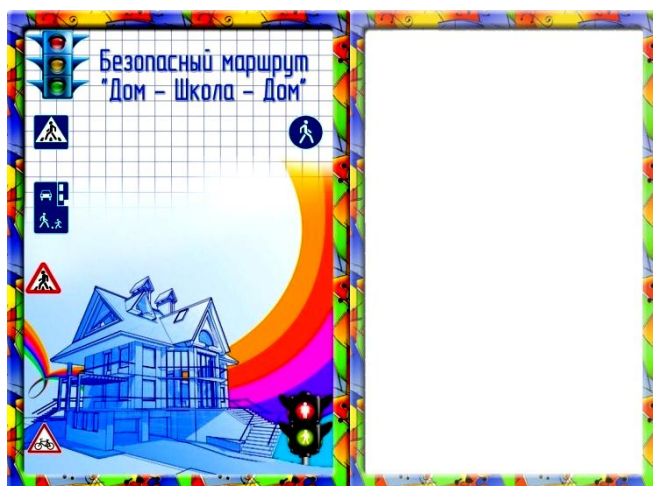
4. **Мои увлечения.** В данной рубрике обучающиеся перечисляют свои увлечения, занятия, с указанием номера школы искусств и Ф.И.О. преподавателей.



5. **«А когда я вырасту, я буду вот такой».** На этой странице обучающиеся могут отразить свои мечты, пожелания. Написать или нарисовать, какими они себя представляют в будущем. Для этого в портфолио вкладываются дополнительные листочки.

## Раздел II. «Я и моя Родина»

В условиях реализации ФГОС неотъемлемой частью образовательного процесса является гражданско-патриотическое воспитание. Каждый гражданин РФ должен знать историю своей Родины. Необходимо также учесть тот факт, что обучающиеся, знакомясь с окружающим миром, в первую очередь должны соблюдать правила поведения в общественных местах, на дороге.

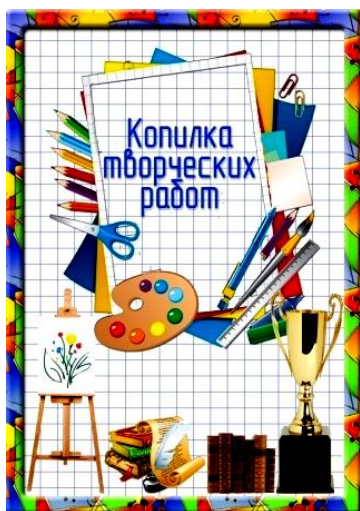


1. **Безопасный маршрут «Дом – школа – дом».** С первых дней учебы родители ведут ребенка в школу по безопасному пути. Эта рубрика предполагает создание плана-маршрута безопасной дороги от дома до гимназии и от гимназии до дома с указанием дорожных знаков, как для водителей, так и для пешеходов, пешеходного перехода и светофоров которые встречаются по пути.



2. **«Я и моя Родина».** Эта страничка была включена в портфолио с целью воспитания гражданственности и патриотизма. В ней предполагается накопить отзывы ребенка о посещаемых им местах, достопримечательностях города, республики и страны. Эту страничку можно создавать в виде фотогалереи и небольших комментариев к ней.

### Раздел III. «Мои достижения»



#### 1. Сборник творческих работ.

Родителям и педагогам необходимо внимательно следить за продуктами (результатами) деятельности ребенка. Отслеживать, какая работа получается у него лучше всего, в чем он более успешен, что ему нравится делать, к чему он испытывает больший интерес. На этой страничке следует размещать работы, которые были выполнены им наиболее удачно и имели высокую оценку.



#### 2. Мое участие в школьных праздниках.

Эта страничка создана для того, чтобы можно было отследить участие обучающегося в классных и общешкольных мероприятиях, его достижения, коммуникативные умения, личностный рост и т. д.

### Раздел IV. «Языковой паспорт»

Обучаясь в лингвистической гимназии, дети в начальной школе изучают родной (татарский), русский и английский языки. Уровень достижений в изучаемых языках у всех разный. Нужно отметить и тот факт, что стартовые показатели знаний у детей по вышеперечисленным языкам также различны. Так, некоторые дети имеют среду общения на данных языках, а другие начинают учить язык, не имея никакого представления о нем. В гимназических классах встречаются учащиеся, для которых татарский язык не является родным, либо, являясь этническими татарами, дети не знают родного языка, так как дома не слышат татарской речи. Поэтому для определения уровня языковых знаний и представлений о языковой биографии семьи в структуру портфолио был введен раздел «Языковой паспорт».

Языковой паспорт – это система индивидуальных компетенций в изучаемых языках, сформированных у учащегося на данный период времени. Он был разработан для России в рамках проекта Совета Европы по швейцарской модели на основе так называемого Европейского языкового паспорта (ЕЯП). ЕЯП призван способствовать формированию единого образовательного пространства в области овладения современными языками Европы.

В языковой паспорт гимназии вошли четыре странички: «Моя языковая биография», «Мои лингвистические находки или загадки языка», «Мои лучшие работы на разных языках», «Мои знания языка».

1. **Моя языковая биография.** Данная таблица отображает языковой состав семьи и круг общения ребенка. В таблицу внесены родители, родственники, одноклассники, друзья, о которых нужно написать, каким языком они владеют, примерно определить их уровень знаний языка.

Языки	Родители	Родственники	Друзья	Школа	Другое
Русский язык					
Татарский язык					
Английский язык					
Чувмуртский язык					

2. **Мои лингвистические находки, или Загадки языка, открытия.** Эта страница может заполняться учеником начальной школы по желанию, так как осознание языка и его сравнение с другими изучаемыми языками может произойти позже

Языки	Слово или словосочетание, оборот речи	Значение
Русский язык		
Татарский язык		
Английский язык		
Чувмуртский язык		



3. **Мои лучшие работы на разных языках.** Совместно с педагогами ученик определяется с выбором о размещении самых лучших работ в данной таблице. Это могут быть эссе, сочинения, словарные диктанты, проверочные и контрольные работы.

№ работы	Виды работы (сочинение, эссе, стихотворение, презентация, словарный диктант, тест и т.д.)	Язык

4. **Мои знания языка.** Таблица заполняется в начале и в конце года в результате собеседования с классом, группой детей или, возможно, индивидуально. Основанием служит паспорт языковых компетенций, представляющий собой общую шкалу из шести уровней, на основании которой определяется уровень владения тем или иным языком. Паспорт был существенно адаптирован под возможности учащихся начальной школы и требования программ по языковому циклу (см. Приложение). Из шести предлагаемых уровней, представленных в оригинале Европейского языкового паспорта, мы оставили для детей только три: А 1, А 2, В 1, по которым оценивается понимание речи на слух, чтение, диалог и письмо. Паспорт языковых компетенций для начальной, средней и старшей школы представлен в Приложении.

Язык/класс	Понимание речи на слух		Чтение		Диалог		Письмо	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Русский язык								
3 класс								
4 класс								
5 класс								
6 класс								
Татарский язык								
3 класс								
4 класс								
5 класс								
6 класс								
Английский язык								
3 класс								
4 класс								
5 класс								
6 класс								

### **Анализ первых результатов работы с языковым паспортом**

В 2013–2014 учебном году учителями начальной школы и учителями-языковедами впервые был проведен анализ результатов изучения языков

учащимися гимназии с использованием технологии языкового портфеля. В этом исследовании мы использовали таблицу языковых компетенций по уровням А 1, А 2 и В 1, которую получил для изучения и дальнейшей работы каждый ученик. До начала определения уровня достижений с детьми был проведен инструктаж по использованию этой таблицы: рассмотрены критерии оценивания своих достижений по видам речевой деятельности и уровни достижений языка. На листочках дети простым карандашом самостоятельно определяли уровень своих знаний изучаемых языков в начале и в конце года. Затем учителя начальной школы с учителями-языковедами внесли небольшие коррективы в детские суждения. Исследование показало, что 12 обучающихся из 24, что составило 50%, смогли дать самостоятельно адекватную оценку своим знаниям языков. В результате были выявлено, что 10 человек, что составило 42%, завысили самооценку своих языковых знаний, и 2 человека, что составило 8%, оценили себя ниже, чем это есть в действительности. Ребята увидели свои ошибки в оценивании уровней владения языками. В табл. 12 приведены показатели, определившиеся в результате совместной работы учителей-языковедов с детьми.

Таблица 12.

Распределение учащихся 3 А класса МБОУ «Гимназия № 6»  
по уровням знаний языков (в %)

Уро- вень	Виды речевой деятельности							
	Понимание речи на слух		Чтение		Диалог		Письмо	
	Нача- ло года	Конец года	Нача- ло года	Конец года	Нача- ло года	Конец года	Нача- ло года	Конец года
<b>Русский язык</b>								
A1	30	0	25	0	30	0	33	0
A2	66	58	63	25	70	25	54	33
B1	4	42	12	75	0	75	13	67
<b>Татарский язык</b>								
A1	92	37	80	30	92	8	88	58
A2	8	46	20	54	8	63	12	38
B1	0	17	0	16	0	29	0	4

Английский язык								
A1	88	29	75	21	88	33	75	21
A2	12	71	25	66	12	67	25	67
B1	0	0	0	13	0	0	0	12

Рассмотрим результаты заполнения паспорта языковых компетенций на примере оценки понимания русской речи на слух в начале и в конце учебного года. Из табл. 12 видно, что в начале года уровень А 1 имели 7 учеников (30%), к концу же учебного года этот процент свелся к 0, так как эти дети перешли на более высокий уровень владения данным умением в русском языке. Уровень А 2 на начало года определили у себя 16 учеников (66%), к концу учебного года уровень А 2 определили для себя только 14 (58%) обучающихся. И самое интересное и показательное в нашей совместной работе – это то, что уровень В 1 в начале года был определен только одним учеником (4%), а уже к концу года уровень В 1 показали 10 учащихся (42%). Можно сделать вывод, что, в соответствии со шкалой компетенций, дети за год научились на слух без труда понимать новую, достаточно сложную речь или выступление, если тема была им относительно знакома; они способны понять содержание мультфильмов, кинофильмов, где говорят на стандартном русском языке.

После года работы с языковым паспортом дети увидели качественный рост своих знаний по языкам. Стоит отметить, что вначале они испытывали трудности в определении уровня своих языковых знаний. Ими было принято решение: в следующем году при заполнении странички «Мои знания языка» они будут более точно и критически относиться к оцениванию своих достижений. Портфолио обучающиеся ведут с удовольствием. Ученики стали чаще выполнять поручения, участвовать в общегимназических мероприятиях и конкурсах различного уровня.

Таким образом, основные усилия в образовательном процессе направляются на развитие у детей способностей, которые помогут им реализоваться и стать успешными людьми. Важно, что портфолио не несет идеи соперничества между детьми, а помогает каждому лучше узнать себя, свои сильные стороны, развивать таланты, реализовать мечты и планы. Безусловная ценность портфолио заключается в том, что он способствует повышению самооценки ученика, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию рефлексивных умений и мотивации к дальнейшему твор-

ческому росту. Весь собранный материал впоследствии поможет учащемуся в выборе профильных классов школы и будущей профессии.

### **3.3. Формы организации внеучебной деятельности в системе мультилингвального образования**

#### **3.3.1. Воспитательная работа по формированию мультилингвальной личности учащегося**

Современное образование в качестве своих приоритетов определяет создание максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем патриотизма и высоких нравственных принципов. Воспитание становится важнейшим направлением педагогической деятельности.

Воспитательная работа в гимназии разворачивается по всем предписанным Образовательным стандартом направлениям: гражданско-правовому, духовно-нравственному, художественно-эстетическому, спортивно-оздоровительному и пр.

1. Целью гражданско-правового направления воспитательной работы является освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества, участие в самоуправлении гимназии. Так, в гимназии проводятся следующие мероприятия: «Поэтический калейдоскоп», посвященный Международному дню толерантности; «Театральный фестиваль народов мира»; «День родного языка»; национальные праздники Сабантуй, Науруз, Масленица. Добрыми традициями стали Дни самоуправления, посвященные Дню учителя, участие в акциях «Семья – семье: поможем школьнику», «Чистый город», помощь приюту «Кот и пес». Учащиеся гимназии – активные участники конкурсов и фестивалей различных уровней по татарскому языку и литературе (Межрегиональные юношеские чтения им. К. Насыри, Всероссийский творческий конкурс «Обаятельный Шурале», конкурс «Йолдызларынгыры», «Язгытомчы», городской конкурс «Татар Кызы», конкурс чтецов, посвященный 90-летию Р. Шафи) и др.

Педагогический и ученический коллективы гимназии сотрудничают с Национальной культурной автономией татар Удмуртской Республики, Татарским общественным центром, молодежной организацией «Иман», печатаются на страницах газеты «Янарыш». Обучающиеся гимназии – постоянные ведущие детской телепередачи «Кунеллекынгырау» («Веселый колокольчик»).



Стали традиционными встречи с писателями и журналистами из Республики Татарстан.

2. Цель духовно-нравственного направления – развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам. В рамках данного направления разработана «Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». На протяжении всего учебного года проводятся тематические классные часы, беседы с учащимися, традиционно в гимназии проводятся: Международный день толерантности, Театральный фестиваль народов мира, День Матери и т. д.

3. Отдельное направление воспитательной работы нацелено на осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи. Родители обучающихся – активные участники воспитательного процесса. В гимназии работает Совет председателей родительских комитетов. Традиционно родители гимназистов принимают участие в НПК учащихся «Первые шаги в науку», Театральном фестивале народов мира, организации и проведении праздника Последнего звонка, в конкурсе «Семейное древо», соревнованиях «Папа, мама, я – спортивная семья», «Знает ПДД моя семья – соблюдаю правила и Я». В гимназии проводится День открытых дверей для родителей. Мероприятие организуется в форме концерта, где исполняются лучшие художественные номера классных коллективов гимназии, творческих кружков.

4. Цель художественно-эстетического направления – развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера. В рамках данного направления обучающиеся гимназии посещают музеи г. Ижевска и Удмуртской Республики. На базе гимназии организуются кружки творческого направления: «Мягкая игрушка», «Учись шить красиво», кружок эстрадной и народной песни «Чулпан», эстрадных танцев, «Умелые руки», «Выжигание», «Валяние», «Вышивка атласными лентами», «Макраме».

5. Спортивно-оздоровительное направление воспитательной работы нацелено на формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения в транспорте и на дорогах. Ежегодно обучающиеся гимназии принимают участие в городском фестивале здоровья, акциях «Внимание, дети!»,

«За здоровье и безопасность наших детей», в Дне защиты детей, Месячнике безопасности детей, конкурсах «Папа, мама, я – спортивная семья», «Папа, мама, я – футбольная семья», «Безопасное колесо», «Веселый светофор». Для обучающихся 1–5 классов организованы уроки «Разговор о правильном питании». На классных часах проводятся беседы о здоровом образе жизни, о профилактике гриппа, ОРЗ, организуются плановые медицинские обследования, составлен и реализуется план профилактики острых кишечных инфекций. В гимназии разработана система спартакиад: «День здоровья», «Лыжня России», первенства гимназии по баскетболу, волейболу, пионерболу, снайперу, футболу, в также легкоатлетическому четырехборью и т. д.

Особое внимание педагогический коллектив гимназии уделяет формированию мультилингвальной личности учащегося. Практически все перечисленные выше мероприятия в той или иной степени учитывают эту перспективную и определяющую для воспитательной работы гимназии цель – воспитание мультилингвальной личности учащегося с позитивным этническим самосознанием и общероссийской идентичностью, обладающей высокой общей культурой; личности, способной находить и принимать решения в условиях «межкультурных сбоев», осуществлять успешный межкультурный диалог с представителями больших и малых народов России и зарубежных стран.

В русле действующей Модели мультилингвального образования к воспитательным задачам относятся:

- формирование мотивации обучающихся к изучению различных языков и культур, готовности и способности к саморазвитию, языковому и культурному самообразованию;
- развитие способности к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме;
- формирование толерантного сознания, проявляющегося в соответствующем поведении в полиэтничном, поликультурном мире;
- формирование системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности;
- развитие готовности и способности вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное многоязычное взаимодействие с миром и другими людьми;
- формирование навыков рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, в т. ч. с целью оценки своего вклада в процесс межличностного взаимодействия;

- развитие готовности к творческой самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства, средствами иностранных языков в собственной жизнедеятельности, в т. ч. в профессиональной сфере.

Таким образом, воспитательная работа должна быть направлена на формирование всех пяти черт мультилингвальной личности, особенно – в формирование позитивного этнического самосознания и общероссийской идентичности, толерантного отношения к представителям других этносов.

Реализуя данное направление, гимназия проводит систему мероприятий мультилингвальной и поликультурной направленности в течение всего учебного года:

- в октябре проводится интегрированное мероприятие для обучающихся 5–6 классов «Праздник урожая», который включает в себя и татарский праздник «Сомбелэ» (праздник урожая), и английский «Thanksgiving» (День благодарения). Праздник проводится на трех языках: русском, татарском и английском;

- в Международный день толерантности (16 ноября) традиционно проводится Литературный калейдоскоп, в котором принимают участие и педагоги гимназии, и родители, и учащиеся 1–11 классов. На мероприятии звучат стихи русских, татарских, удмуртских и английских поэтов;

- накануне празднования Дня государственности Удмуртии для учащихся 5–11 классов проводится мероприятие, организованное учителями географии, истории, русского, татарского, английского, немецкого языков «Удмуртия многонациональная»;

- на высоком эмоциональном уровне проходит в гимназии праздник, посвященный Международному дню Матери (последнее воскресенье ноября) «Мамы разные нужны, мамы разные важны»;

- весело проходят новогодние интернациональные мероприятия. Традиционно для обучающихся, изучающих татарский язык, организуются новогодние праздники на татарском языке. Героями новогодних приключений на русском языке становятся персонажи русских, удмуртских, английских сказок;

- мероприятия, посвященные международному Дню родных языков. Это и Тукаевские чтения, где звучат стихи, написанные татарскими поэтами в переводе на русский, английский, немецкий языки, и классные часы по творчеству Габдуллы Тукая, и Литературная гостиная «Муса Джалиль – национальный герой татарского народа», и интеллектуальная игра «От станции Я до станции Z»;

- интересно и необычно проходит мультилингвальный конкурс «А ну-ка, девушки», на котором ученицы старших классов представляют изделия, изготовленные в традициях культуры русского, татарского, удмуртского, немец-

кого народов. Участницы не только демонстрируют изделия, но и рассказывают о них на разных языках;

- в марте обучающиеся гимназии встречают весну в лучших традициях культуры русского народа – Масленицей, в мае – июне гуляют на весеннем празднике «Делу время, потехе час», который посвящен окончанию посевных у удмуртов, татар и жителей Великобритании. На празднике ребята знакомятся с традициями проведения удмуртского Гербера, татарского Сабантуя;

- доброй традицией стало участие классных коллективов в Театральном фестивале народов мира, который традиционно проводится в конце апреля. На суд жюри и зрителей классы представляют постановки на русском, татарском, английском языках. Этот фестиваль всегда находит самый положительный отклик у учащихся и родителей;

- в мае 2014 г. для выпускников 11-го класса прозвучал Последний звонок. Сценарий для него был написан самими выпускниками. На празднике звучали поздравления учителей на русском, татарском, английском, немецком, азербайджанском, арабском, удмуртском языках. Ребята исполняли песни, говорили слова благодарности на английском и татарском языках. Данное мероприятие показало, что педагогический коллектив гимназии находится на правильном пути воспитания поликультурной мультилингвальной личности, что работа по формированию мультилингвальной личности учащегося находит отклик у детей и их родителей;

- в июне для обучающихся 1–7 классов открываются двери летнего оздоровительного лагеря с дневным пребыванием детей. Нами разработана программа «Лагерь дружбы», целью которой является создание оптимальных условий, обеспечивающих полноценный отдых, оздоровление и формирование установок толерантного сознания и поведения у детей и подростков в условиях летнего пришкольного лагеря. Задачи лагерной смены: выявить и использовать воспитательный потенциал народной педагогики (национальная литература, национальная музыка, народные обычаи, традиции, праздники, обряды и др.) и национальной культуры как средства формирования и развития национального самосознания и этнической толерантности личности детей и подростков в условиях лета; помочь детям и подросткам освоить культурные традиции своего народа и народов, проживающих на территории Удмуртской Республики, глубинные связи поколений.

Организация воспитательного процесса основана на взаимодействии администрации, учителей-предметников, классных руководителей, учащихся и их родителей, а также выпускников гимназии. Она опирается на идею партнерства взрослых и детей в организации дел и совместное в них участие. За

шестнадцать лет работы в гимназии появились традиции, которыми гордится каждый член нашего коллектива. Опросив 62 респондента из числа обучающихся и 20 из числа педагогов гимназии о самых запоминающихся мероприятиях, мы получили следующие результаты, отраженные в табл. 13.

Таблица 13.

Результаты опроса учащихся и педагогов гимназии  
«Отношение к воспитательным мероприятиям»

<b>Традиции</b>	<b>Нравится</b>	<b>Не нравится</b>
Театральная неделя	80	1
Интернациональный Новый год	79	3
Литературный калейдоскоп; Дни татарской поэзии	78	4
8 марта («А ну-ка, девушки»)	63	19
Масленица	58	24
Праздник Урожая (Сомбелэ, Thanksgiving)	58	24
Последний звонок	23	0
День Св. Валентина	9	3

Самым запоминающимся мероприятием для гимназистов и педагогов стал Театральный фестиваль народов мира. Это мероприятие развивает творческий потенциал обучающихся, знакомит с литературными произведениями писателей разных национальностей. На второе место по значимости гимназисты и педагоги поставили празднование Интернационального Нового года. Старшеклассники сами разыгрывают представления на русском, татарском, английском языках. Для обучающихся, изучающих татарский язык, это представления с персонажами татарских народных сказок Шурале, Убырлы карчык и т. д., а для праздника на русском и английском языках героями новогодних приключений становятся персонажи русских, удмуртских, английских сказок.

Приятной неожиданностью стало то, что на третье место по значимости гимназисты поставили Литературный калейдоскоп, который проходит в рамках Международного дня толерантности, и Дни татарской поэзии. В эти дни проводятся мероприятия, посвященные писателям татарского народа. На Литературном калейдоскопе учащиеся и педагоги гимназии читают свои любимые стихотворения на русском, татарском, английском, удмуртском языках. Дни татарской поэзии охватывают творчество классиков татарской литера-

туы: Габдуллы Тукая, Мусы Джалиля, звучат стихи поэтов в переводе на русский и английский языки.

В целом, система воспитательной работы вносит важный вклад в формирование мультилингвальной личности учащихся гимназии, поскольку направлена на формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

### **3.3.2. Проектно-исследовательская деятельность учащихся**

Каждый учитель, проводя урок, стремится к тому, чтобы его предмет был интересен школьникам и учащиеся осознавали значение получаемых знаний, проявляли активность и самостоятельность. Существует много форм и методов, направленных на решение этих задач. Одной из них является проектно-исследовательская деятельность учащихся, развивающая субъект-субъектные отношения учащихся и педагогов.

Ученики нашей гимназии, занимающиеся исследовательской деятельностью, на вопрос «Что вам дала исследовательская работа?» ответили, что у них стали глубже знания по изучаемому вопросу; появился интерес к данному учебному предмету в целом; начали по-другому воспринимать учителя-предметника – руководителя работы; появилась уверенность в себе, в своих способностях.

Как известно, исследовательская деятельность обучающихся реализуется в форме рефератов, проектов и учебно-исследовательских работ. Кроме того, исследовательские работы выполняются на уроках в рамках учебной программы и вне уроков. Реферат – это творческая работа, написанная на основе нескольких источников, предполагающая выполнение задачи сбора и представления информации по избранной теме. Учащиеся пишут рефераты по многим предметам. При их выполнении отрабатывается умение самостоятельно анализировать информацию и представлять свою работу перед одноклассниками. Среди учителей-филологов нашей гимназии практикуется такая интегрированная форма проведения уроков, когда объединяются два класса и обучающиеся представляют свои работы ученикам других классов, чаще младших. Такой метод нацеливает учеников на более качественное выполнение задания, а также способствует воспитанию уверенности в себе и дружеским отношениям между обучающимися разных классов.

Процесс осуществления проекта связан с планированием, достижением и описанием определенного результата. Обязательное его выполнение предусматривает такие предметы, как технология, изобразительное искусство. Обучающиеся выполняют чертежи, рисунки, делают расчеты, защищают свой проект, затем выполняют задание. Рефераты и проектные работы формируют навыки самостоятельности и готовят обучающихся к выполнению более сложной учебно-исследовательской деятельности.

Исследовательские работы обучающиеся выполняют по таким предметам, как английский язык, русский язык, татарский язык, математика, история, география, краеведение, физика, изобразительное искусство. Они активно участвуют в конференциях с результатами своих исследований. К основным критериям, по которым оцениваются работы в гимназии, относятся актуальность и новизна темы. Работа должна быть посвящена решению определенной проблемы. Автор должен раскрыть цель, последовательно и логично показать ее реализацию.

Интересные исследования ученики проводят в области культурологии и филологии. Обучающиеся используют краеведческий материал, сравнивая элементы культур татарского, удмуртского, русского народов. Например, лингвистическая работа по теме «Лексико-семантическая группа «Еда» (на примере удмуртского, русского и английского языков) интересна тем, что в ней рассматриваются лексические единицы в трех неродственных языках. Основной метод работы – сравнительно-сопоставительный (контрастивный). В ходе работы над темой отобран и проанализирован большой лексический материал, создана контрастивная таблица, сделаны выводы. Основные источники при раскрытии темы – словари различных типов.

Много разнообразных заданий выполняют обучающиеся, сравнивая языки и культуры татарского, русского, английского, удмуртского, немецкого народов. Объектами становятся и куклы разных народов, и пословицы, и концепты (например, концепт «баня»), и стилистические приемы в спортивных слоганах, и многое другое. При выполнении исследовательских работ у обучающихся развивается умение анализировать, находить главное, делать выводы. Свои умения ученики применяют на уроках, что способствует более полному и осознанному усвоению знаний.

Конференция – завершающий этап учебно-исследовательской деятельности. На них учащиеся представляют результаты своих работ. Выступают учащиеся гимназии на конференциях гимназического, районного, республиканского, межрегионального уровней. Многие работы занимают призовые места.

Количество участников и дипломантов республиканских научно-практических конференций увеличивается с каждым годом. Большую роль в разви-

тии проектно-исследовательской деятельности учащихся гимназии играет республиканская научно-практическая конференция «Языковое образование в полиэтническом регионе», которая ежегодно проводится по инициативе гимназии. В 2012–2013 учебном году ученица 10 кл. приняла участие в XI межрегиональных научно-исследовательских чтениях им. К. Насыри и была награждена дипломом III степени. Два последних учебных года обучающиеся гимназии принимали участие в республиканской научно-практической конференции «Юность – науке и технике» и завоевали дипломы I, II, III степеней. Предложенные ниже таблицы и рисунки дают представление о динамике развития исследовательской деятельности в гимназии, а также о качестве выполненных работ за последние годы. Из них видно, что благодаря системной работе педколлектива гимназии по повышению качества проводимых исследований количество призовых мест, занятых учащимися гимназии за последние пять лет на конференциях разного уровня, неуклонно растет.

Таблица 14.

Динамика участия гимназистов в гимназической и районной НПК

Учебный год	Количество участников в гимназической НПК		Количество участников 1 тура районной НПК	Количество участников 2 тура районной НПК	Количество призовых мест в районной НПК
	работ	человек			
2010–2011	38	56	19	12	8
2011–2012	33	47	21	12	8
2012–2013	31	42	14	7	7
2013–2014	30	37	15	11	10

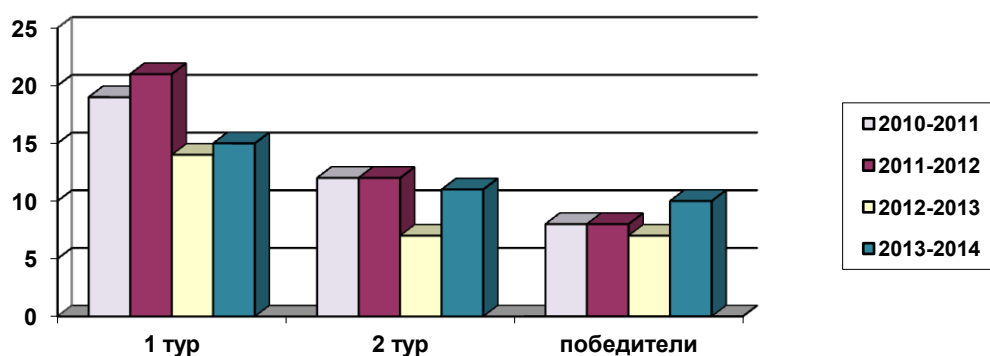
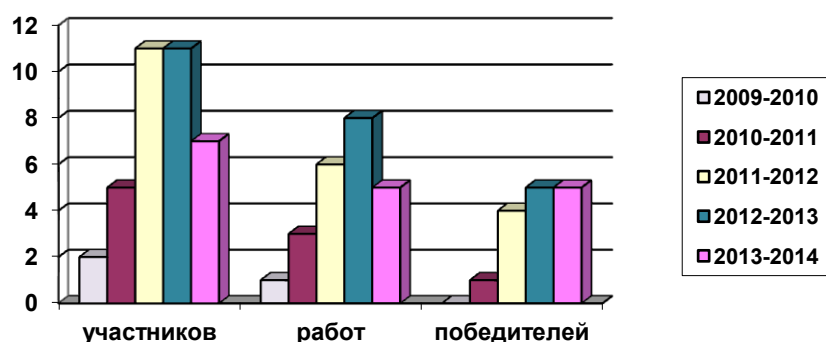


Рис. 2. Сводная диаграмма результатов участия гимназистов в районной НПК «К вершинам науки»



Динамика участия гимназистов  
в республиканских научно-практических конференциях

Показатели	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014
Количество участников	2	5	11	11	7
Количество работ	1	3	6	8	5
Количество победителей	-	1	4	5	5



*Рис. 3. Сводная диаграмма результатов участия гимназистов  
в республиканских НПК*

Наибольших результатов добиваются ученики старших классов, так как у них имеется больший опыт как в выполнении работ, так и в их презентации. Многие ученики, начиная исследовательскую работу в младших классах, продолжают выполнять ее и в последующие годы. Кто-то останавливает свой выбор на одном предмете и на протяжении нескольких лет углубляет свои знания в этом направлении, кто-то выбирает другой предмет. Нужно отметить, что интерес к исследовательской деятельности не ослабевает, качество работ с каждым годом повышается, что очевидно из приведенных выше таблиц и рисунков.

Важную роль в повышении результативности исследовательских работ учащихся играют два научных мероприятия, ежегодно проводимых на базе гимназии. Это республиканская научно-практическая конференция учащихся «Языковое образование в полиэтническом регионе» и республиканский семинар «Исследовательская деятельность обучающихся в мультилингвальном образовательном пространстве» под руководством ученых Удмуртского государственного универ-

ситета. Преподаватели гимназии – не только постоянные слушатели семинара, но и лекторы, обучающие преподавателей республики основам исследовательской работы с детьми.

Таким образом, исследовательская работа учащихся является проявлением субъектного уровня организации учебной деятельности, поэтому она приводит к более качественному усвоению знаний, к высокой мотивации в учебной деятельности, повышает самостоятельность и уверенность в своих силах, развивает умение оценивать себя. Выпускники гимназии, получив опыт исследовательской деятельности, успешно продолжают обучение в высших учебных заведениях.

### **3.3.3. Постигание культур разных народов: исследовательская деятельность учащихся на уроках технологии**

Национальные традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания. Образовательное пространство многих регионов России функционирует в полиэтнической среде и характеризуется многонациональным составом учащихся. Уроки технологии и внеурочная деятельность в этом контексте играют особую роль: именно здесь растет будущая хозяйка – Берегиня очага. Во время занятий учащиеся познают традиции бережливости и рукоделия, изучают правила ведения дома – неперенные составляющие духовно-нравственного воспитания. На примерах изделий декоративно-прикладного искусства можно соприкоснуться с глубинами национальной культуры. При этом одновременно открываются широкие возможности для развития творческого потенциала учащихся, их эстетического, духовного и патриотического воспитания.

Однако возникает вопрос, как же заинтересовать учащихся изучением культур других народов. В этом в первую очередь помогает использование исследовательских методов в учебном процессе. Динамика результатов использования в гимназии педагогических технологий, основанных на исследовательском подходе в обучении основам технологии, имеет позитивную тенденцию. На протяжении ряда лет работы, выполненные на уроках технологии, участвуют в различных конкурсах, олимпиадах и имеют высокие результаты: в 2009 г. получен диплом I степени на районной научно-практической конференции «К вершинам науки» по теме «Национальные костюмы русского, удмуртского, татарского народов»; в 2012 г. – диплом I степени на 8-й республиканской научно-практической конференции «Языковое образование в полиэтническом регионе» по теме «Кукла как рождение целого наро-

да»; в 2013 г. – диплом II степени на районной конференции «К вершинам науки» за работу по теме «Свадебные обряды русского, удмуртского, татарского народов».

2013–2014 учебный год в гимназии завершился праздником моды. Каждый класс представил свою модель одежды из нетрадиционных материалов на основе национальных орнаментов разных народов. Для создания костюмов ребята использовали бумагу, пакеты, мешковину, фольгу. В том же учебном году к муниципальному туру олимпиады по технологии учащимися гимназии был разработан творческий проект «Сувенирная национальная кукла», который стал ее призером. Отмеченные достижения – результат системного использования исследовательского подхода к изучению национальных культур на уроках технологии. Процесс использования исследовательских методов на занятиях по технологии проходит в четыре этапа.

На *первом этапе* последовательно рассматриваются вначале национальный костюм татарского народа, затем удмуртский костюм и, конечно, русский национальный костюм. Знакомство с традициями на этом этапе включает наблюдение и описание. Учащиеся рассматривают детали национальных костюмов, вместе с преподавателем учатся различать особенности цветовой гаммы в одежде, орнамент, покрой, отделку костюмов. На данном этапе используются дополнительные методы, позволяющие снизить барьер непонимания иной культуры: наглядный метод, различные компьютерные презентации, наблюдение, описание, метод словесной передачи информации. Их комплексное использование повышает самостоятельную активность учащихся на уроке, а значит, способствует осознанному изучению материала. Результатом первого этапа исследовательского подхода к изучаемому на уроках технологии материалу становится систематизация характерных признаков костюма той или иной национальности.

Так же рассматривается и национальная кухня, где особо выделяются блюда из теста. Изучение этой темы – требование программы по технологии. Кроме этого, она помогает снять психологический барьер при изучении разных культур, ведь выпечку любят все без исключения, тем более что процесс ее приготовления сопровождается дегустацией. На уроке происходит знакомство с рецептами национальных блюд, а затем на практических занятиях готовятся и дегустируются татарский *кыстыбый*, удмуртские *кокроки*, русский пирог *косовик*. В 7-м классе готовятся изделия из дрожжевого теста: русские *пирог*, *ватрушки*, *кулебяки*; татарские *пэрэмечи*, удмуртский свадебный рыбный пирог из дрожжевого теста *чорыгонянь*.

Следующий этап использования исследовательского метода обучения на уроках технологии – этап *сравнения различных культур*. Его цель – выявить расхождения, а также установить общие черты сравниваемых культурных объектов

путем их сопоставления. На этом этапе учащимся предлагается найти сходства и различия двух или трех культур и сделать вывод, насколько они в исторической перспективе близки или далеки друг от друга. Сравнение происходит по выделенным на первом этапе критериям – признакам, общим для сравниваемых культур: цветовая гамма в одежде, форма покроя, украшения, детали костюма. В частности, учащимся удастся найти дополнительные характерные признаки в национальных костюмах после их сравнения друг с другом. Так, в исторической перспективе оказывается, что общим для национальных костюмов является их богатое украшение вышивкой, которая несла не только эстетическую функцию, но и играла роль оберега. При этом у каждого народа были свои излюбленные цвета, орнаменты, отделка, форма, фасоны. При внимательном их сравнении вновь выявляются важные совпадения. Так, в самих сюжетах костюмов и орнаментах прочитываются общие образы и символы цветов. При этом в татарской вышивке используется только растительный орнамент, так как стилизованное изображение людей и животных было запрещено религией. А в русской и удмуртской вышивке большую роль играет геометрический орнамент и геометризированные формы растений и животных. Также важны мотивы женской фигуры и птицы. У всех трех народов обязательной частью костюма являлись украшения, которые изначально служили оберегами, несли магическое значение.

При изучении национальных блюд особое внимание обращается на форму выпечки, начинку, ну и, конечно, вкусовые качества. Очень схожи по форме и составу блюда из теста. *Кундюмы* – старинное русское блюдо, своего рода пельмени с грибами. Тесто для *кундюмов* замешивается на масле, аналогично тесту таких татарских блюд, как *бэлей*, *эчпочмак* и также аналогично удмуртским блюдам *кокроки* и *перепечи*. Но в отличие от удмуртских пельменей *кундюмы* не отваривают, а вначале пекут и затем томят в духовке. Удмуртские *кокроки* и татарские *кыстыбый* схожи по форме и составу начинки – картофельному пюре. Русские *косовики* и татарские *беккен* похожи по форме, их готовят в виде полумесяца. Естественно, возникает вопрос: откуда возникли эти сходства. Например, *косовик* – пирожки для зятя, их готовили из пресного теста и жарили. Они были похожи на полумесяц, потому что зять, как глава молодой семьи, сравнивался с нарождающимся месяцем – косовичком. А татарские пирожки *беккен* сравнивались с рогом барана (*тэкке*).

Таким образом, важными общими признаками для сравнения национальных блюд выступают форма, состав блюд, вкусовые качества, способ и последовательность приготовления. Осознание учащимися наличия подобных общих признаков при сравнении национальных костюмов и блюд – важный результат второго этапа применения исследовательского метода на уроках технологии. Кроме

этого, на данном этапе дети определяют не только сходства и различия в национальных блюдах по тем или иным общим признакам, но и выявляют причины этих сходств и различий, как в случае с русским *косовиком* и татарским *беккеном*. В этом им помогают дополнительные источники информации.

На следующем, третьем, этапе учащиеся составляют *контрастивные таблицы*, которые способствуют систематизации и обобщению выявленных сходств и различий в сравниваемом материале. Контрастивные таблицы позволяют детям увидеть новые, не замеченные ранее особенности изучаемых культурных объектов. В таблицах по вертикали слева дети указывают общие признаки, взятые для сравнения национальных артефактов. В национальных костюмах это форма покроя, цвет, детали костюма. В блюдах – это форма, способ приготовления, начинка. По центру таблицы указываются наиболее важные особенности сравниваемых культурных объектов. Справа они подводят итоги сравнения с помощью приема моделирования. *Р* – условное обозначение русских национальных костюмов, *Т* и *У* – татарских и удмуртских костюмов соответственно. Значки = или  $\neq$  позволяют более наглядно сделать вывод о выявленных сходствах или различиях между ними. Образец подобной таблицы представлен ниже.

Таблица 16.

Образец контрастивной таблицы  
«Особенности национальных костюмов в сравнении»

Элементы одежды	Татарский костюм	Русский костюм	Удмуртский костюм	Выводы
Мужская рубашка	Туникообразный покрой	Туникообразный покрой	Туникообразный покрой	$T = P = U$
Пояс, атрибут мужского костюма	Обязательный атрибут	Обязательный атрибут	Обязательный атрибут	$T = P = U$
Платье	Туникообразный покрой	Туникообразный покрой	Туникообразный покрой	$T = P = U$
Передник в женском костюме	Передник использовали как рабочую, так и праздничную одежду. Вышивали тамбурным швом по белому холсту	Вышивали по белому холсту, также использовали домотканое полотно	Изготавливали из специального домотканного полотна. Передник также является частью праздничного костюма	$T = P = U$

Головной убор обязательный атрибут костюма у замужней женщины	Калфак, платок, тастар (полотенцеобразное головное покрывало). Налобная повязка у сибирских татарок и елабужских, похожа на русский кокошник	Кичка, «сорочка», кокошник, парчовая повязка с жемчужной обнизью	Такъя. Головное полотенце с тряпичными кистями. Налобная повязка, украшенная монетами	T ≠ P ≠ U
---	--	--	---	-----------

Проанализировав таблицу, учащиеся увидят много дополнительных сходств в национальных костюмах русского, татарского и удмуртского народов, не выявленных ранее. Так, они замечают, что мужская и женская одежда имеет туникообразный покрой. Обязательным элементом мужского костюма у всех трех народов является пояс, а обязательным атрибутом костюма замужней женщины – головной убор. Налобная повязка у сибирских татарок похожа на русский кокошник. Татарские и удмуртские женщины носили полотенеобразное головное покрывало. У всех трех народов обилие украшений подчеркивает достаток и положение хозяйки костюма.

В результате создания контрастивных таблиц при сравнении национальных блюд дети выяснили, что все народы, населяющие территорию между Волгой и Уралом, питаются практически одними и теми же продуктами, которые дарует им земля. Они убеждаются в том, что их состав может быть одинаковым, своеобразие национальной кухне придает не то, из чего готовятся блюда, а то, как и каким образом они приготовлены.

После проведения сравнения татарской, удмуртской и русской культуры учащиеся видят, что во многом эти три культуры схожи. Тогда перед ними встает еще один исследовательский вопрос: в чем причина того, что сходства преобладают над различиями. С помощью дополнительной литературы и просто логического анализа они приходят к выводу, что причины сходств в национальной кухне и одежде заложены еще в глубокой древности, со времен язычества, когда предки всех трех народов поклонялись стихиям природы. Из этого следует важный вывод: наши нации очень схожи и поэтому мы должны жить дружно, уважать традиции других народов. Завершает этот этап создание детьми рефератов, докладов, микроисследований с обязательной разработкой контрастивной таблицы.

В настоящее время знание и понимание своей культуры каждым ее народом является особенно актуальным: изучая культуру родного народа, мы лучше узнаем себя. Народы, теряющие свою культуру, исчезали с исторической арены, и наоборот, сохраняя свою культуру, возрождались. И поэтому последний, *четвертый, этап* использования исследовательского метода в работе с детьми на уроках технологии – это этап *понимания и принятия другой культуры через деятельность с ней*. Он очень важен. Цель этого этапа – «изъять» и перенести в мир современный то, что оставили поколения людей, живущие до нас. Для этого детям предлагается использовать элементы национальной культуры в современной жизни. Например, после знакомства с особенностями национального костюма на уроке учащимся предлагается один и тот же шаблон современного костюма в черно-белом исполнении. Ученик должен подобрать такое цветовое сочетание и придумать дополнительные декоративные элементы, которые бы отражали культуру многонациональных жителей России, или же создать эскиз современного костюма с использованием национальной вышивки. Учащиеся выполняют различные практические задания: зарисовывают традиционные орнаменты, вышивают салфетки, мастерят сувениры с национальным орнаментом. Изготовление своими руками оригинальных, красивых и нужных предметов вызывает повышенный интерес к работе и приносит удовлетворение результатами труда, возбуждает желание к последующей деятельности. К тому же здесь заметнее проявляется и эмоционально-чувственное познание, более доступное понимание учащихся средство духовно-нравственного воспитания школьников в поликультурном регионе.

В 2013–2014 учебном году учащиеся заинтересовались национальными блюдами Великобритании и немецкой кухней. Они подготовили доклады по теме «Кухня народов мира». В будущем они сами попробуют приготовить и продегустировать блюда разных стран. Им интересно выявить особенности, сходства и различия в приготовлении этих блюд, сравнить вкусовые качества, заглянуть в историю их возникновения и выяснить причины сходств и различий национальных блюд разных стран.

Таким образом, системное использование исследовательского метода на уроках технологии позволяет детям создавать интересные проекты для конференций, конкурсов и олимпиад. Включение исследовательской деятельности непосредственно в ход урока положительно сказывается как на результатах учебного процесса, так и на качестве самих исследовательских работ.

### **3.3.4. Исследовательская деятельность учащихся при изучении языков и культур малых народов**

В гимназии уделяется большое внимание исследовательской деятельности учащихся. В процессе работы исключительно важным моментом является выбор актуальной темы. На протяжении трех последних лет учащиеся гимназии занимаются исследованием английского, русского и удмуртского языков и культур на основе контрастивного (сравнительно-сопоставительного) метода.

Обращение к русскому и английскому языкам вполне понятно. Почему же мы обращаемся к удмуртскому языку, учитывая, что в гимназии третьим языком для изучения является татарский язык? Удмуртский язык относится к финно-угорской языковой семье и наряду с другими языками данной группы является представителем малых языков, которые в наше время находятся в таком положении, что в недалеком будущем могут вообще исчезнуть. Поэтому проблема сохранения малых этносов со своей самобытной культурой, исторически установившимися традициями является актуальной для сохранения и развития региональных языков и языков национальных меньшинств в полиэтнических государствах. Сравнение английского, русского и татарского языков довольно часто осуществляется в гимназии на разных уровнях: изучаются пословицы, лексические поля, грамматические явления, традиции и обычаи народа, литература. Изучение удмуртского, русского и английского языков в сопоставительном аспекте – новое направление исследовательской работы в гимназии, которое может обогатить опыт учащихся по изучению языков малых народов в целом.

Хотелось бы обратиться к одной из исследовательских работ по теме «Дружба и труд в лингвокультурологическом аспекте (на примере пословиц и поговорок в английском, русском и удмуртском языках)», выполненной учащейся 8-го класса и занявшей призовое место на районной научно-практической конференции, а также первое место на республиканской научно-практической конференции в апреле 2013 г.

В ходе исследования была поставлена цель выявить роль пословиц по темам «Дружба» и «Труд» в понимании особенностей менталитета носителей русского, удмуртского и английского (британского варианта) языков. Для достижения этой цели были определены следующие задачи: изучить научную литературу, содержащую необходимые сведения по интерпрета-



ции пословиц и поговорок в рамках данной темы; собрать практический материал, т. е. пословицы и поговорки по теме исследования на трех языках; выявить сходства и различия между найденными пословицами и поговорками с помощью приема моделирования; определить роль выявленных закономерностей в более глубоком понимании менталитета народов – носителей изучаемых языков.

В первой главе работы рассматривалось понятие «моделирование» как один из приемов метода сравнения пословиц и поговорок. Примерами для анализа на основе приема моделирования послужили исследования [Ладо 1998; Бим 2007 и др.]. Моделирование является важным компонентом исследовательского подхода к языку. Оно облегчает восприятие и понимание изучаемого объекта. Для моделирования практического материала исследования в работе использовались три основные, наиболее характерные модели взаимодействия языков, предложенные И. Л. Бим [Бим 2007: 5].

1.  $C = A = B$ , т. е. изучаемые языковые явления имеют сходство во всех трех сравниваемых языках.

2.  $C \neq A \neq B$ , т. е. изучаемые языковые явления не имеют сходства в сравниваемых языках.

3.  $C = A$ , но  $C \neq B$ , т. е. изучаемые языковые явления имеют сходство только в двух языках из трех сравниваемых. Применение приема моделирования в работе проходило в четыре этапа.

*Этап первый.* Методом сплошной выборки из словарей было собрано 25 пословиц и поговорок на английском языке по темам «Дружба и труд». К этим пословицам были подобраны эквиваленты в русском и удмуртском языках, найденные в словарях и электронных ресурсах. Всего анализу подверглось 75 пословиц и поговорок, все они были занесены в таблицы для удобства дальнейшего анализа.

*Этап второй.* Подготовка отобранного языкового материала к сравнению с помощью приема моделирования. Этот этап требует выделения общих критериев сравнения пословиц и поговорок. Как известно, пословицы представляют собой логически законченные предложения. Исходя из этого, в работе были предложены следующие критерии их сравнения: 1) буквальное значение (или буквальный смысл) той или иной пословицы; 2) общий смысл пословицы, который может отличаться от буквального; 3) образы, используемые в пословицах и поговорках. Например, рус. *Для милого дружка и сережка из уха*. В буквальном значении в этой пословице речь

идет о подарке сережки милому другу. В переносном смысле речь идет о том, что для дорогого друга ничего не жалко. Образами выступают сережка, ушко, друг.

*Этап третий.* В соответствии с принятыми в работе критериями сравнения все пословицы и поговорки были классифицированы по контрастивным моделям. На основе этой классификации было разработано несколько контрастивных таблиц, обобщенно представляющих выделенные в работе модели соотношения изучаемых пословиц и поговорок. В качестве образца рассмотрим результаты моделирования пословиц и поговорок на тему «Дружба». Условные обозначения, принятые в работе: *A* – английский язык, *P* – русский язык, *Y* – удмуртский язык, знак « = » обозначает сходство сравниваемого материала по определенному критерию; знак « # » соответствует различиям по определенному критерию.

В ходе анализа выделено пять основных моделей соотношений русских, английских и удмуртских пословиц и поговорок на тему «Дружба».

Модель I. Буквальное значение пословиц одинаковое в трех языках:  $A = P = Y$ ; общий смысл также сходен  $A = P = Y$ . Например, англ. *A friend is never known till needed* (Друг познается в нужде); рус. *Друзья познаются в беде*; удм. *Матысь муртлэсь матын вылэмзе курэктон дыръя гинэ тодод* (Насколько близок друг, можно узнать, только попав в беду).

Модель II. Буквальное значение пословиц и поговорок не совпадает, не совпадают и образы, использованные в пословицах:  $P \# A \# Y$ , но общий смысл одинаков:  $A = P = Y$ . Например, англ. *Better an open enemy than a false friend* (Лучше открытый враг, чем притворный друг); рус. *Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит, да хвостом виляет*; удм. *Лек братэд луйтозь, умой эшед мед луоз* (Лучше иметь хорошего друга, чем злого брата).

Модель III. Буквальное значение совпадает в английском и русском языках, но не совпадает с удмуртским языком:  $A = P \# Y$ , общий смысл совпадает у всех сравниваемых пословиц:  $A = P = Y$ . Например: англ. *A friend in need is a friend indeed* (Друг в нужде – настоящий друг); рус. *Друзья познаются в беде*; удм. *Валэз валано гурезь выллань тубыку, нош эшез – шуг-секытэ шедьыку* (Конь познается при подъеме в гору, а друг – в сложной ситуации).

Модель IV. Буквальное значение пословиц и поговорок совпадает в английском и удмуртском языках, но не совпадает с русским:  $A = Y \# P$ , общий смысл также может отличаться в русском языке:  $A = Y \# P$ . Например, англ.

*Hard work never did anyone any harm* (Тяжелая работа еще никому не вредила); рус. *От работы кони дохнут*; удм. *Ужаса уд кулы* (От работы не умирают).

Модель V. Буквальное значение пословиц и поговорок совпадает в русском и удмуртском языках, но не совпадает в английском:  $P = Y \neq A$ , общий смысл сходен во всех трех языках:  $A = P = Y$ . Например, англ. *Old friends and old wine are the best* (Старые друзья и старое вино всегда лучше); рус. *Старый друг лучше новых двух*; удм. *Вуж эитз эн куиты, выль эш вуж эш кадь ик луы* (Старого друга не бросай, новый друг его не заменит).

*Четвертый этап* исследования с использованием приема моделирования – интерпретация выявленных закономерностей на этапе создания контрастивных моделей для более глубокого понимания менталитета народов – носителей изучаемых языков. Для этого важны статистические данные по каждой из описанных выше моделей. Так, было выявлено, что из 75 пословиц 21 относится к модели I, т. е. они являются полными эквивалентами и показывают максимальное сходство в буквальном и общем смысле. Эта модель является самой легкой в плане анализа того, что сравниваемые народы понимают под дружбой и трудом.

30 пословиц относятся к модели II. Они представляют сложность в интерпретации и понимании смысла дружбы и труда в менталитете анализируемых народов.

К модели III относятся 6 пословиц и поговорок, к модели IV – 6 пословиц и поговорок и к модели V – 12 пословиц и поговорок, что отражено в табл. 17.

Таблица 17.

Соотношение моделей по количеству представленных пословиц и поговорок по темам «Дружба», «Труд»

№ модели	Количество пословиц и поговорок
II	30
I	21
V	12
III	6
IV	6

Больше всех пословиц и поговорок относится к модели II. Имея общий смысл, эти пословицы характеризуются разным буквальным значением во всех трех языках. В них использованы разные образы и представления, многие из которых носят национально окрашенный характер. Например, в дословном переводе англ.: *Друг – это тот, кто делится с тобой зонтиком в дождливый день*; рус. *Для милого дружка и сережка из уха*; удм.: *С истинным другом даже славу делят пополам* и т. д. Данный пласт пословиц и поговорок является показателем того, что у сравниваемых народов достаточно много различий, которые проявляются при размышлении о дружбе и труде. У англичан, русских и удмуртов при сходстве базовых ценностей (все народы ценят дружбу и труд) разный способ представления этих ценностей в языке, разная история культур. Например, у англичан *You can not make an omelet without breaking eggs* (Омлета не сделаешь, не разбив яиц); у русских *Не разгрызешь ореха, так и не съешь ядро*; у удмуртов *Кызэз чогытэк уд погырты* (Не срубив елку, ее не сваляшь).

На втором месте оказались пословицы, имеющие много общего как в буквальном, так и в переносном смысле, так же и в системе образов. И это свидетельствует о том, что люди разных культур ценят одни и те же качества – трудолюбие, верность в дружбе, готовность прийти на помощь другу и отдать ему все самое ценное, умение доводить начатое дело до конца. Далее, на третьем месте, идут пословицы, аналогичные по буквальному значению в русском и удмуртском языках, но не аналогичные в английском языке (модель V). Объяснить этот факт можно тем, что удмуртский и русский народы веками живут и трудятся бок о бок, у них одинаковые ценности и отношение к труду и дружбе, во многом произошло смешение и взаимопроникновение культур, что, в свою очередь, отразилось в пословицах этих народов. На последнем месте пословицы, относящиеся к моделям III и IV. Пословиц по этим моделям меньше, хотя они дают важный лингвокультурологический материал для понимания ценностей, связанных с дружбой и трудом в сравниваемых культурах. Например: англ. *A cat in gloves catches no mice* (Кошка в перчатках не сможет поймать мышей); рус. *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*; удм. *Пыддэ ке од котты чорыг уд куты* (Если ноги не промочишь, так и рыбу не поймаешь).

Были сделаны следующие выводы. 1. Главное назначение пословиц и поговорок – давать народную оценку объективным явлениям действительности, выражая тем самым мировоззрение носителей языка. 2. Метод моде-

лирования играет важную роль в определении различий и сходств менталитетов изучаемых народов. 3. С помощью принятых в работе критериев сравнения (общего смысла, буквального значения и используемых образов) можно четче систематизировать пословицы по моделям и глубже проанализировать их. 4. В жизни любого человека очень важна дружба. Поэтому данная тематика находит широкое отражение в пословицах и поговорках. Не случайно их так много во всех сравниваемых языках. У англичан настоящих друзей мало, но это люди достойные так называться (*Old friends and old wine are the best*). Друзья искренни (*False friends are worse than open enemies*), они делят друг с другом и радости, и горести (*Between friends all is common*). Недоверие вызывает человек, который дружит со всеми (*A friend to all is a friend to none*).

У русского народа дружба тоже ценится. Принято считать, что о человеке можно судить по его друзьям (*Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты*), можно отказаться от денег в пользу друзей (*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*), настоящий друг всегда поможет в трудной ситуации (*Друзья познаются в беде*).

Отношение к друзьям и дружбе нашли отражение и в удмуртских пословицах (*Юлтошед кыче, ачид но сыче* – О человеке судят по компании, с которой он дружит). В трудной ситуации поможет только настоящий друг (*Валэз валано вылланы тубыку, нош эшез – шуг-секытэ шедьыку*). Самые надежные – старые друзья (*Вуж эштэ эн кушты, выль эш вуж кадь ик уз луы*). Чтобы стать настоящими друзьями, требуется определенное время, надо узнать человека (*Соку ик эш уг луо*).

Помимо этого, были сделаны выводы по результатам изучения пословиц в трех языках по теме «Труд». В английских пословицах труд характеризуется как явление, поддерживающее жизнь, дающее удовлетворение и счастье, а отсутствие труда – отрицательное явление. В английских пословицах отражены такие требования к труду: меньше слов, больше дела, необходимо делать дело в положенное время, лучше не откладывать работу (*Never put off till tomorrow what you can do today*). Абсолютно ничего не делать – плохо, необходимо чередовать работу и отдых (*All work and no play makes Jack a dull boy*). В пословицах отражено и отношение народа к качеству и результату труда. Для получения результата необходимо приложить усилия: кто не старается, тот ничему не научится (*Feather by feather the goose is plucked*). В труде следует полагаться на себя (*He that would eat the fruit must climb the tree*). Таким обра-

зом, в английском менталитете сложилась положительная оценка явления «труд», труд в сознании британцев связан с такими ценностями, как прибыль и время.

Русский народ на всех этапах исторического развития не мыслит себя без труда, который для него был и по сей день остается смыслом жизни. Трудовая деятельность для русского народа всегда играла важную роль в формировании характера, что и отражено в русских пословицах и поговорках, в соответствии с которыми человек напряженно выполняет необходимые для жизни действия, обычно физические – труд противопоставляется безделью (*Труд человека кормит, а лень портит; Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*), труд призван на достижение результата (*Терпение и труд все перетрут*), следует чередовать работу и отдых (*Умей дело делать, умей и позабавиться*). Итак, трудовая деятельность рассматривается в русской культуре как нечто обычное, повседневное, труд – обычное условие жизни, а не обязанность.

Что касается удмуртского народа, то он всегда отличался исключительным трудолюбием, любовью к земле, ремеслам. Поэтому в пословицах отражена идея о том, что счастье и радость в труде, и если человек хочет вкусно поесть, то он должен сначала потрудиться (*Ярадкод чечыез – чида муш лекаmez – Любишь кататься, люби и саночки возить*). В то же время в них отмечается, что человек должен и уметь повеселиться, а не все время трудиться (*Весь уж сярысь уг малпало, шудыны но вуо*). Трудолюбивый человек сравнивается с пчелой (*Муш кадь ужась – Трудолюбивый как пчела*). О человеке судят по его делам (*Ужезья адямиез чаклало – О человеке по делам судят*).

Итак, сравнивая поговорки и пословицы русских, удмуртов и англичан, можно сделать вывод, что эти народы имеют много общего. Они ценят одни и те же качества человеческого характера – трудолюбие, дружбу и товарищество. Русские, англичане и удмурты, имеющие разные культурные ценности – разную историю, нравы, принципы морали, имеют схожие духовные ценности, что, в свою очередь, способствует их взаимопониманию, сближению и установлению продуктивного межкультурного диалога.

В завершение следует отметить, что подготовка к исследовательской работе занимает много времени и требует усердия, но при этом учащиеся растут как исследователи и приобретают навыки разработки проекта и публичного выступления. Заниматься исследованием языков и культур уча-

щиеся гимназии начинают в 5-м классе. Работа автора рассмотренного исследования заняла третье место на научно-практической конференции гимназического уровня и четвертое – на районном. Далее автор не раз занимала призовые места на республиканском уровне. Каждая последующая работа была лучше предыдущих, а выступления становились более уверенными и убедительными. Следует отметить, что эта ученица не является носителем удмуртской культуры. Она толерантна по отношению к представителям других народов. Результаты данного исследования и другие работы учащихся используются на внеклассных мероприятиях и уроках английского языка.

## **ЧАСТЬ 4. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ МБОУ «ГИМНАЗИЯ № 6» Г. ИЖЕВСКА**

При разработке Модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе учитывалась в первую очередь необходимость выполнения основных требований к моделям, претендующим на жизнеспособность. Модель должна быть адекватна (что определяется степенью совпадения полученных в процессе моделирования результатов с заранее установленными, желаемыми), универсальна (заложена возможность ее внедрения в другие образовательные структуры), точна (достаточно полно и точно описывать образовательный процесс). Незаменимым инструментом для определения эффективности реализации модели с целью ее совершенствования служит образовательный (прежде всего, психолого-педагогический) мониторинг.

Для оценки эффективности Модели применяются два вида мониторинга: внутренний (психолого-педагогический) и внешний. Внутренний мониторинг направлен на диагностику уровня сформированности личностных черт мультилингвальной личности учащегося, формирование которых соответствует образовательным задачам рассматриваемой Модели. Внешний мониторинг осуществляет оценку эффективности реализации Модели мультилингвального образования на базе конкретного общеобразовательного учреждения и направлен на диагностику деятельности данного образовательного учреждения и педагогических кадров.

### **4.1. Внутренний мониторинг**

В соответствии с современными образовательными стандартами были выделены личностные, метапредметные и предметные результаты образования (результаты освоения обучающимися образовательной программы), служащие критериями оценки сформированности основных черт мультилингвальной личности учащегося (см. раздел 2.2.2. Психолого-педагогический портрет мультилингвальной личности учащегося). Данные критерии оценивались в рамках внутреннего (психолого-педагогического) мониторинга с использованием различных методик. При этом педагогическая часть мониторинга была ориентирована на оценку предметных и метапредметных достижений учащихся, а психологическая составляющая – на диагностику личностных и некоторых метапредметных образовательных результатов.



#### 4.1.1. Педагогическая оценка индивидуальных образовательных достижений учащихся

Педагогическая часть внутреннего мониторинга эффективности Модели включает в себя оценку метапредметных и предметных (по итогам изучения языков) образовательных результатов. В педагогическую оценку *метапредметных образовательных результатов* входит:

- оценка достижений планируемых результатов в рамках текущего тематического контроля;
- промежуточная, итоговая аттестация учащихся, отражающая динамику формирования их способности к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач;
- экспертная оценка педагогами учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся.

Оценка *предметных образовательных результатов* основывается на педагогической диагностике уровня сформированности многоязычной коммуникативной компетенции (по итогам изучения языков). Диагностика сформированности многоязычной коммуникативной компетенции (МКК) учащихся (как оценка предметных образовательных результатов) включает в себя различные методики: контрастивные тесты; тесты эрудиции; результаты заполнения языкового портфолио в соответствии с Европейской шкалой языковых компетенций; анкетирование учащихся; аттестационные баллы по языковым предметам; наблюдение за речевым поведением учащихся во время проведения интегрированных уроков.

Таблица 18.

Педагогическая оценка уровня сформированности МКК учащихся

Состав МКК		Методики педагогической диагностики
МКК в изучаемых языках	Языковая компетенция	Аттестационный балл по языкам (промежуточная аттестация), языковой портфолио
	Тематическая компетенция	Тесты эрудиции, педагогическое тестирование, языковой портфолио
	Социокультурная компетенция	Тесты на осведомленность о социокультурных особенностях народов-носителей изучаемых языков, языковой портфолио

	Компенсаторная компетенция	Контрастивные тесты, педагогическое тестирование, анкетирование
Метаязыковые стратегии	Умение сравнивать языки, культуры	Контрастивные тесты, экспертная оценка педагогом учебно-исследовательской, проектной деятельности учащегося, языковой портфолио
	Умение переключаться с языка на язык	Наблюдение за речевым поведением учащихся во время проведения интегрированных уроков, педагогическое тестирование
	Умение учиться: осуществлять перенос знаний, умений, навыков и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки	Контрастивные тесты, языковой портфолио, аттестационный балл по языкам, наблюдение за речевым поведением учащихся во время проведения интегрированных уроков

Таким образом, мониторинг процесса формирования МКК представляет собой систему традиционных и нетрадиционных форм педагогического оценивания уровня сформированности коммуникативных компетенций в изучаемых языках и метаязыковых стратегий.

#### **4.1.2. Психологическая диагностика индивидуальных траекторий психологического развития учащихся**

Психологическая составляющая внутреннего мониторинга эффективности Модели включает в себя диагностику личностных и некоторых метапредметных образовательных результатов и представляет собой:

- психологическую диагностику, осуществляемую школьной психологической службой;
- косвенную оценку личностных результатов обучающегося (проявляющихся в соблюдении *норм и правил поведения*, принятых в образовательном учреждении; участии в *общественной жизни* образовательного учреждения и ближайшего социального окружения, общественно-полезной деятельности; *прилежании и ответственности* за результаты обучения; готовности и способности делать *осознанный выбор* своей образовательной траектории; *ценно-*

*стно-смысловых установках, формируемых средствами различных предметов в рамках образовательной системы).*

Психодиагностическое измерение личностных и метапредметных результатов освоения обучающимися предложенной образовательной программы проводилось с использованием методик «Оценка уровня воспитанности учащихся» (В. И. Андреева, М. И. Рожкова); «Изучение мотивации учения» (М. Б. Гинзбург); анкеты «Отношение к языкам, которые ты изучаешь в гимназии» (Л. М. Малых); методики диагностики этнической аффилиации (Г. У. Солдатова) и типа этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), методики определения языкового чутья (мультилингвальная версия) (А. В. Жукова); методики определения стратегии поведения в конфликте (К. Томас-Р. Киллмен).

В текущем учебном процессе в соответствии с требованиями Европейского стандарта оценка этих достижений проводится в форме, не представляющей угрозы личности, психологической безопасности обучающегося и используется исключительно в целях личностного развития обучающихся.

Данные, полученные с помощью психологической части мониторинга, позволяют дать актуальную оценку происходящим в образовательной среде психологическим изменениям и тенденциям в ее развитии.

#### **4.1.3. Система психолого-педагогической диагностики эффективности реализации Модели**

Разработанная нами программа проведения внутреннего (психолого-педагогического) мониторинга отвечала следующим требованиям:

- 1) непрерывность (постоянный сбор данных);
- 2) диагностичность (наличие критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого процесса);
- 3) информативность (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах);
- 4) научность (обоснованность модели и отслеживаемых параметров);
- 5) обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, позволяющая вносить изменения в наблюдаемый процесс).

Приведем методики психолого-педагогической диагностики сформированности компетенций, входящих в состав пяти ключевых черт мультилин-

гвальной личности. Суммарный анализ результатов диагностики каждой группы компетенций позволяет судить о степени развития соответствующей черты и в итоге построить своеобразный профиль мультилингвальной личности учащегося.

**Оценка реализации образовательной задачи 1:** формирование у учащихся мотивированности к изучению различных языков и культур, владение языками на уровне Европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования.

Таблица 19.

Диагностические средства для измерения результатов оценки реализации образовательной задачи 1

<b>Компетенции учащегося</b>	<b>Методики педагогической и психологической диагностики</b>
1. Сформированность мотивации обучающихся к изучению различных языков и культур, готовность и способность к саморазвитию, языковому и культурному самообразованию	Анкетирование учащихся «Отношение к языкам, которые ты изучаешь в гимназии»; анкетирование учащихся «Оценка уровня воспитанности учащихся»; методика «Изучение мотивации учения»
2. Владение межпредметными понятиями, сформированность универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способность их использовать в познавательной и социальной практике	Аттестационные баллы учащихся
3. Умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать разнообразные адекватные знаковые средства (находить текстовую, знаковую, иконическую, символическую форму для выражения мысли)	Экспертная оценка педагога

4. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	Экспертная оценка педагогом учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся
5. Владение навыками рефлексии для осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	Анкетирование учащихся «Отношение к языкам, которые ты изучаешь в гимназии»; анкетирование школьников «Оценка уровня воспитанности учащихся»; методика «Изучение мотивации учения»
6. Владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности	Экспертная оценка педагогом учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся
7. Языковая компетенция (в составе МКК)	Аттестационные баллы учащихся; языковой паспорт
8. Умение сравнивать языки, культуры (в составе МКК)	Контрастивные тесты; экспертная оценка педагогом учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся; языковой портфолио
9. Умение осуществлять перенос знаний, навыков, умений и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки (в составе МКК)	Контрастивные тесты; языковой портфолио; аттестационные баллы учащихся; наблюдение за речевым поведением учащихся во время проведения интегрированных уроков

**Оценка реализации образовательной задачи 2:** формирование у учащихся позитивного этнического самосознания и общероссийской идентичности, толерантного отношения к представителям других этносов.

Таблица 20.

Диагностические средства для измерения результатов  
оценки реализации образовательной задачи 2

<b>Компетенции учащегося</b>	<b>Методики педагогической и психологической диагностики</b>
1. Способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме	Анкетирование школьников «Оценка уровня воспитанности учащихся»; диагностика этнической аффилиации; диагностика типа этнической идентичности
2. Сформированность толерантного сознания, проявляющегося в соответствующем поведении в полиэтничном, поликультурном мире	Анкетирование школьников «Оценка уровня воспитанности учащихся»; диагностика этнической аффилиации; диагностика типа этнической идентичности

**Оценка реализации образовательной задачи 3:** формирование у учащихся представления о многообразии и общности культур в России и мире, позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности.

Таблица 21.

Диагностические средства для измерения результатов  
оценки реализации образовательной задачи 3

<b>Компетенции учащегося</b>	<b>Методики педагогической и психологической диагностики</b>
1. Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	Анкетирование школьников «Оценка уровня воспитанности учащихся»; методика «Изучение мотивации учения»

2. Тематическая компетенция (в составе МКК)	Тесты эрудиции; педагогическое тестирование; языковой портфолио
3. Умение сравнивать языки, культуры (в составе МКК)	Контрастивные тесты; экспертная оценка педагогом учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся; языковой портфолио

**Оценка реализации образовательной задачи 4:** формирование у учащихся общей культуры, способности вступать в продуктивный межкультурный диалог на разных языках, субъектное взаимодействие с Другим, умения осознавать в нем свою роль и ответственность.

Таблица 22.

Диагностические средства для измерения результатов  
оценки реализации образовательной задачи 4

<b>Компетенции учащегося</b>	<b>Методики педагогической и психологической диагностики</b>
1. Готовность и способность вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное многоязычное взаимодействие с миром и другими людьми	Диагностика этнической аффилиации; диагностика языкового чутья (мультилингвальная версия)
2. Сформированность навыков рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, в т. ч. с целью оценки своего вклада в процесс межличностного взаимодействия	Анкетирование учащихся
3. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	Определение стратегии поведения в конфликте у учащихся старших классов
4. Социокультурная компетенция (в составе МКК)	Тесты на осведомленность о социокультурных особенностях народов-носителей изучаемых языков; языковой портфолио

**Оценка реализации образовательной задачи 5:** формирование у учащихся способности интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию мультилингвального вербального инструмента, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром.

Таблица 23.

Диагностические средства для измерения результатов  
оценки реализации образовательной задачи 5

<b>Компетенции учащегося</b>	<b>Методики педагогической и психологической диагностики</b>
1. Готовность к творческой самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства средствами иностранных языков в собственной жизнедеятельности, в т. ч. в профессиональной сфере	Анкетирование старшеклассников; диагностика языкового чутья (мультилингвальная версия)
2. Самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками	Методика «Изучение мотивации учения»; педагогическая оценка учебно-исследовательской, проектной деятельности
3. Компенсаторная компетенция (в составе МКК)	Контрастивные тесты; педагогическое тестирование; анкетирование
4. Умение переключаться с языка на язык (в составе МКК)	Наблюдение за речевым поведением учащихся во время проведения интегрированных уроков; педагогическое тестирование

Отметим, что приведенные методики позволяют оценивать как отдельные образовательные результаты (сформированность той или иной компетенции в статике и динамике), так и определять общий уровень той формируемой черты мультилингвальной личности, в состав которой они входят.

#### **4.1.4. Результаты внутреннего (психолого-педагогического) мониторинга за 2012–2014 уч. гг.**

Поскольку ядром рассматриваемой образовательной Модели является формирование у мультилингвальной личности учащегося многоязычной коммуникативной компетенции (МКК), отдельного обсуждения требуют дан-



ные педагогической оценки предметных образовательных результатов (по итогам изучения языков).

Авторами монографии разработана экспериментальная педагогическая диагностика уровней сформированности МКК учащихся МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска, которая прошла этап апробации. В ней приняли участие экспериментальные (гимназические) классы (3 А, 6 А, 9 А) и контрольные (общеобразовательные) классы (3 Б, 6 Б, 9 Б). Стартовые позиции детей были одинаковые: при приеме в гимназические классы требуется лишь заявление родителей, отбор детей в гимназические классы по результатам педагогической диагностики не проводится. И в экспериментальных, и в контрольных классах учатся дети, являющиеся естественными билингвами (из татарских семей), но лишь в гимназических классах введено обучение татарскому языку и литературе с первого класса, помимо русского и иностранных языков. Другое различие между экспериментальными и контрольными классами касается степени вовлечения учащихся в программу мультилингвального образовательного эксперимента. Полная образовательная программа мультилингвального обучения была апробирована на экспериментальных классах. Контрольные классы участвовали в воспитательной работе по программе мультилингвального обучения и проектно-исследовательской деятельности.

Была осуществлена апробация экспериментальной педагогической диагностики сформированности МКК. Можно диагностировать три уровня сформированности МКК: начальный, элементарный и самостоятельный. В качестве показателей сформированности МКК выступили уровни коммуникативных компетенций в изучаемых языках и метаязыковых стратегий сравнения и переключения с языка на язык (критерии оценки см. в табл. 5 и 6). Умение учиться (осуществлять перенос знаний, навыков, умений и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки) как более сложная, комплексная метаязыковая стратегия, требующая разработки дополнительной педагогической диагностики, в результатах пилотажного этапа исследования не учитывалось.

В ходе осуществления образовательного эксперимента по реализации Модели в МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска была проведена апробация экспериментальной педагогической диагностики, применение которой позволило получить следующие предварительные данные.

1. Дети, изучающие три языка в гимназии (четвертый – в системе дополнительного образования), показали уровни сформированности МКК выше

начального. Такие данные получены даже у учащихся 3 А класса. Начальный уровень выявлен, главным образом, у учащихся, изучающих два языка – русский и английский (контрольные классы – 3 Б и 6 Б).

*Начальный уровень сформированности МКК* может быть представлен двумя вариантами (см. табл. 24):

а) уровень владения изучаемыми языками (КК) ниже А 1 или приближается к А 1, при этом метаязыковые стратегии развиты несколько лучше (на уровне не ниже А 1);

б) уровень владения изучаемыми языками (КК) и метаязыковыми стратегиями находится на примерно одинаковых уровнях А 1 – А 2.

Таблица 24.

Варианты начального уровня сформированности МКК

Варианты начального уровня сформированности МКК	КК		Метаязыковые стратегии	
	Русский	Английский	Умение сравнивать языки, культуры	Умение переключаться с языка на язык
а	А 1	0	А 1	А 1
б	А 2	А 1	А 2	А 1

2. *Элементарный уровень сформированности МКК* представлен в пределах уровней А 1 – В 1 в разных комбинациях. Он выявлен у учащихся, изучающих как два, так и три языка в гимназии. Учащиеся, для которых характерен элементарный уровень сформированности МКК, как правило, демонстрируют сильный разброс в уровнях владения изучаемыми языками и метаязыковыми стратегиями.

Данный уровень владения МКК показали учащиеся экспериментального класса (3 А) и подавляющее число учащихся контрольных классов (3 Б, 6 Б и 9 Б). В целом, элементарный уровень так же, как и начальный, представлен двумя разновидностями (см. табл. 25):

а) метаязыковые стратегии развиты лучше (В 1), чем владение изучаемыми языками (А 1, А 2);

б) владение языками и метаязыковыми стратегиями достаточно сбалансировано.

## Варианты элементарного уровня сформированности МКК

Варианты элементарного уровня сформированности МКК	КК			Метаязыковые стратегии	
	Татарский	Русский	Английский	Умение сравнивать языки, культуры	Умение переключаться с языка на язык
а	-	А 2	А 1	В 1	В 1
	А 2	А 2	А 2	В 1	А 2
б	-	В 1	А 1	В 2	В 1
	В 1	А 2	А 2	А 2	В 1

3. Показателями *самостоятельного уровня владения МКК*, по результатам пилотажного исследования, являются уровни В 1 – В 2. Данный уровень выявлен, главным образом, у учащихся экспериментальных классов (6 А и 9 А), которые изучают три языка: русский, татарский, английский. При этом 6 А изучает четвертый язык – немецкий в системе дополнительного образования. Вероятно, с этим фактом связано то, что в экспериментальных классах зафиксирован примерно одинаковый уровень развития МКК.

Существенных различий между владением разными языками и метаязыковыми стратегиями на этом уровне не выявлено. Учащиеся демонстрируют сбалансированное развитие коммуникативных компетенций в изучаемых языках и метаязыковых стратегий.

Следует отметить, что все дети, владеющие самостоятельным уровнем МКК, являются естественными билингвами. В рамках данного уровня сформированности МКК можно выделить три варианта в зависимости от степени владения родными языками учащихся (см. табл. 26):

- а) владение татарским языком выше, чем русским и иностранным языками;
- б) владение русским выше, чем татарским и иностранным языками;
- в) владение всеми изучаемыми языками находится на примерно одинаковом уровне.

## Варианты самостоятельного уровня сформированности МКК

Варианты самостоятельного уровня сформированности МКК	КК			Метаязыковые стратегии	
	Татарский	Русский	Английский	Умение сравнивать языки, культуры	Умение переключаться с языка на язык
а	В 2	В 1	В 1	В 2	В 2
	В 2	В 1	В 1	В 1	В 1
б	В 1	В 2	В 1	В 2	В 2
	В 1	В 2	В 1	В 2	В 1
в	В 1	В 1	В 1	В 2	В 1

В целом, предложенная авторами данного исследования система педагогического мониторинга МКК позволила сделать следующие предварительные выводы:

1. МКК – сложная комбинация коммуникативных компетенций в изучаемых языках и метаязыковых стратегий, что влияет на общую картину уровней владения изучаемыми языками в составе МКК. Так, успешные учащиеся с высокоразвитой МКК – это учащиеся с высоким уровнем сформированности метаязыковых стратегий. С большой долей вероятности можно говорить о значимости не только обучения языкам как таковым, но и развития метаязыковых стратегий в учебном процессе.

2. Данные свидетельствуют о наличии положительной связи учебной успешности учащихся и количества изучаемых языков, в том числе и родных для учащихся. Однако на уровне тенденции выявлено, что если родной язык (в нашем случае татарский) не изучается в системе школьного образования и не интегрируется с другими образовательными предметами, он не оказывает выраженного влияния на общее развитие учащегося.

3. Учащиеся экспериментальных классов, где в системе осуществлялось соизучение русского, татарского, английского и немецкого языков, отличаются положительным отношением к татарскому языку (даже дети, не являющиеся его носителями), а также достаточно четким пониманием роли изучаемых языков в их жизни. В своих анкетах дети отмечают, что используют изу-

чаемые языки с разной целью. На одном (например, на английском) они любят больше читать, на другом (например, на татарском) – вести диалог, а монологическую речь предпочитают на русском языке. Это позволяет сформулировать требующую экспериментальных проверок гипотезу о компенсирующем характере владения языками у учащихся-мультилингвов.

Отметим, что представленные выше данные – результат пилотажного этапа педагогического тестирования МКК учащихся. Регулярное использование системы педагогического мониторинга уровней сформированности МКК позволит получить более точную и объективную информацию об особенностях языкового развития детей в условиях мультилингвального образования.

Представим общие **итоги внутреннего (психолого-педагогического) мониторинга эффективности реализации Модели** (за 2012–2014 уч. гг.), полученные в результате обработки психологических и педагогических данных (см. 4.1.3).

Оценим эффективность реализации **образовательной задачи 1**: наличие у учащихся мотивированности к изучению различных языков и культур, владение языками на уровне европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования. Для этого приведем динамику показателей сформированности компетенций, совокупно свидетельствующих о развитии указанной черты мультилингвальной личности у учащихся гимназии.

Таблица 27.

Результаты диагностики эффективности реализации образовательной задачи 1

Компетенции учащегося	Оценка динамики
1. Сформированность мотивации обучающихся к изучению различных языков и культур, готовность и способность к саморазвитию, языковому и культурному самообразованию	Положительная
2. Владение межпредметными понятиями, сформированность универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способность их использования в познавательной и социальной практике	Соответствует возрастно-психологическим особенностям

3. Владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать разнообразные адекватные знаковые средства (находить текстовую, знаковую, иконическую, символическую форму для выражения мысли)	Положительная
4. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	Положительная
5. Владение навыками рефлексии для осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	Соответствует возрастнo-психологическим особенностям
6. Владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности	Положительная
7. Языковая компетенция (в составе МКК)	Положительная
8. Умение сравнивать языки, культуры (в составе МКК)	Слабоположительная
9. Умение осуществлять перенос знаний, навыков, умений и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки (в составе МКК)	Слабоположительная

Результаты психолого-педагогической диагностики свидетельствуют о достаточно успешном решении образовательной задачи – формировании у учащихся гимназии мотивированности к изучению различных языков и культур, владении языками на уровне европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования. Полученные данные об эффективности Модели в обсуждаемом ракурсе свидетельствуют, прежде всего, о достаточной разработанности педагогических средств, методов, приемов, направленных на формирование вышеперечисленных компетенций.

Успешность решения **образовательной задачи 2**: формирование у учащихся позитивного этнического самосознания и общероссийской идентично-

сти, толерантного отношения к представителям других этносов – определялась путем анализа динамики показателей сформированности указанных ниже компетенций.

Таблица 28.

Результаты диагностики эффективности реализации образовательной задачи 2

Компетенции учащегося	Оценка динамики
1. Способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме	Слабоположительная
2. Сформированность толерантного сознания, проявляющегося в соответствующем поведении в полиэтническом, поликультурном мире	Слабоположительная

Отметим сложность в воспитании и в формировании обсуждаемой черты мультилингвальной личности, связанной со слабой доступностью ее для прямого педагогического воздействия. По сути, на ее формирование оказывают влияние не только воспитательные, внеучебные мероприятия, организуемые образовательным учреждением, но и ценности, предписания и установки, существующие в семье и референтной группе.

Обсудим результаты выполнения **образовательной задачи 3**: формирование у учащихся представления о многообразии и общности культур в России и мире, позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности. Приведем оценку динамики показателей сформированности компетенций, связанных с названной чертой мультилингвальной личности.

Таблица 29.

Результаты диагностики эффективности реализации образовательной задачи 3

Компетенции учащегося	Оценка динамики
1. Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	Не выражена (в разный возраст – разнообразие динамических тенденций)

2. Тематическая компетенция (в составе МКК)	Слабоположительная
3. Умение сравнивать языки, культуры (в составе МКК)	Слабоположительная

Наибольший позитивный вклад в развитие рассматриваемой черты мультилингвальной личности вносит тематическая компетенция и умение сравнивать языки и культуры (входящие в состав МКК) благодаря богатому комплексу упражнений, направленных на их формирование в учебном процессе. Сложнее по осуществлению представляется воспитание системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, поскольку формирование данных качеств личности требует усилий не только со стороны педагогов образовательного учреждения, но и внешкольного сообщества в целом.

Оценим реализованность **образовательной задачи 4**: формирование у учащихся общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог на разных языках, субъектное взаимодействие с Другим, осознание своей роли и ответственности за результат данного взаимодействия. Представим динамику показателей сформированности соответствующих компетенций.

Таблица 30.

Результаты диагностики эффективности реализации образовательной задачи 4

Компетенции учащегося	Оценка динамики
1. Готовность и способность вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное многоязычное взаимодействие с миром и другими людьми	Слабоположительная
2. Сформированность навыков рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, в т. ч. с целью оценки своего вклада в процесс межличностного взаимодействия	Слабоположительная
3. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	Соответствует возрастнo-психологическим особенностям
4. Социокультурная компетенция (в составе МКК)	Слабоположительная



Слабоположительная динамика показателей сформированности компетенций, вносящих свой вклад в способность личности вступать в продуктивный диалог на разных языках, свидетельствует о необходимости привлечения дополнительных психолого-педагогических мер к успешно применяемым в данном направлении.

Проанализируем эффективность решения **образовательной задачи 5**: формирование у учащихся способности интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию мультилингвального вербального инструмента, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром. Рассмотрим динамику показателей сформированности нижеперечисленных компетенций.

Таблица 31.

Результаты диагностики эффективности реализации образовательной задачи 5

Компетенции учащегося	Оценка динамики
1. Готовность к творческой самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства, средствами иностранных языков в собственной жизнедеятельности, в т. ч. в профессиональной сфере в будущем	Слабоположительная
2. Самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками	Положительная
3. Компенсаторная компетенция (в составе МКК)	Слабоположительная
4. Умение переключаться с языка на язык (в составе МКК)	Положительная

Достаточно успешное развитие обсуждаемой черты мультилингвальной личности является своеобразным индикатором разработанности и эффективности педагогических средств и методов, направленных на ее формирование.

В целом, приведенные данные свидетельствуют о более успешной реализации первой и пятой по счету задач (формирование мотивированности к изучению различных языков и культур, владения языками на уровне европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования; развитие способности интегрировать-

ся в поликультурное информационное пространство благодаря наличию мультилингвального вербального инструмента, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром) по сравнению с остальными задачами. С высокой долей вероятности можно констатировать, что наиболее значимый вклад в успешность решения перечисленных выше задач внесен предметами языкового цикла, формирующими МКК .

Таким образом, данные внутреннего (психолого-педагогического) мониторинга за 2012–2014 уч. гг. позволяют не только в целом положительно оценить эффективность реализации Модели, но и диагностировать проблемные точки реализации образовательного проекта в психолого-педагогическую реальность, расширяя возможности корректировки образовательного процесса в части реализации задач учебного и воспитательного характера.

## **4.2. Внешний мониторинг**

Внешний мониторинг призван оценить деятельность данного образовательного учреждения и педагогических кадров. Вкупе с внутренним (психолого-педагогическим) мониторингом он способствует обеспечению эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом.

### **4.2.1. Система внешнего мониторинга**

Внешний мониторинг представляет собой независимую (экспертную) оценку результатов педагогической деятельности сотрудников и эффективности работы образовательного учреждения в целом.

*Оценка результатов педагогической деятельности сотрудников образовательного учреждения* включает:

- результаты научно-исследовательских работ педагогов;
- методический мониторинг: анализ видеотеки уроков и внеклассных мероприятий по темам интегративной программы; наличие, анализ учебно-методических комплексов, программ;
- анкетирование педагогов.

Отдельные элементы системы оценки результативности педагогической деятельности сотрудников образовательного учреждения могут быть включены в портфолио (портфель достижений) педагога.

*Оценка результатов деятельности образовательного учреждения и педагогических кадров* осуществляется в ходе его аккредитации, а также в рам-

ках аттестации педагогических кадров. Она проводится на основе результатов итоговой оценки достижения планируемых результатов освоения образовательной программы с учетом результатов:

- «внешних» мониторинговых исследований разного уровня (федерального, регионального, муниципального);
- внутришкольного мониторинга условий и результатов реализации образовательной программы.

Гимназия представляет публичный отчет на основе мониторинга результатов реализации экспериментальной образовательной программы, используя для этого в том числе и данные независимой общественной экспертизы, и результаты проверки соответствия экспериментального образовательного процесса утвержденной основной образовательной программе гимназии.

#### **4.2.2. Итоги внешнего мониторинга за 2012–2014 уч. гг.**

*Оценка результатов педагогической деятельности сотрудников образовательного учреждения.*

Для организации экспериментальной работы в коллективе требуются педагоги с высокой профессиональной компетентностью. 83% педагогических работников гимназии имеют высшую и первую квалификационные категории. Ежегодно 30-40% учителей проходят курсовую подготовку повышения квалификации согласно перспективному плану работы по повышению квалификации педагогических работников.

В рамках образовательного эксперимента было организовано обучение педагогов по программе «Основы менеджмента в мультилингвальном образовании». Повышение квалификации проводилось по следующим направлениям:

- «Формирование мультилингвальной личности: проблемы и пути их решения»;
- «Интегрированный урок как прием мультилингвального обучения»;
- «Субъект диалога культур в мультилингвальном образовании»;
- «Научно-исследовательская деятельность учащихся в мультилингвальном образовательном пространстве»;
- «Психология многоязычия»;
- «Оптимизация системы мультилингвального образования»;
- «Развитие умения осуществления когнитивной процедуры сравнения у учащихся»;
- «Основы контрастивного анализа языков и культур»;
- «Языковой портфолио» и т. д.

В начале года каждый учитель определяет свою методическую тему и согласовывает ее с заместителем директора по УМР, который корректирует ее с учетом целей образовательной деятельности гимназии. Итоги этой работы подводятся на гимназической научно-практической конференции учителей «Творчество педагога как условие развития учащихся гимназии».

В течение учебного года в гимназии проводятся теоретико-практические педагогические советы, открытые уроки, мастер-классы. Необходимо отметить, что в 2013–2014 уч. г. учителя всех методических комиссий более активно посещали уроки своих коллег, чем в предыдущем учебном году. По сравнению с 2012–2013 уч. г. в два раза увеличилось количество открытых уроков, мастер-классов, что способствовало повышению профессионального мастерства учителей.

За период работы в рамках мультилингвального эксперимента значительно повысился интерес учителей к обобщению и распространению педагогического опыта. Причиной этому является, прежде всего, желание поделиться приобретенным педагогическим опытом. Наблюдается положительная динамика участия педагогов в научно-практической, исследовательской деятельности.

*Оценка результатов деятельности образовательного учреждения и педагогических кадров.* В апреле 2014 г. успешно прошла государственная аккредитация гимназии.

Таблица 32.

Результаты экспертизы знаний обучающихся МБОУ «Гимназия № 6»

Предмет	Количество обучающихся		Результаты оценивания				Проценты		Средний балл
	по списку	писавших	5	4	3	2	успешность	качество	
Основная общеобразовательная программа основного общего образования, обеспечивающая углубленную подготовку по предметам гуманитарного профиля (9 А класс)									
Английский язык	16	13	4	7	2	0	100	85	4,1
Итого	16	13	4	7	2	0	100	85	4,1

Основная общеобразовательная программа среднего (полного) общего образования, обеспечивающая углубленную подготовку по предметам гуманитарного профиля (11 А класс)									
Русский язык	17	14	0	5	9	0	100	36	3,4
Английский язык	17	14	1	9	4	0	100	72	4,6
Итого	34	28	1	14	13	0	100	54	4,0

По результатам аккредитационной экспертизы было сделано заключение, что содержание и качество подготовки обучающихся в гимназии по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования соответствуют федеральным государственным стандартам общего образования.

На протяжении последних лет высок интерес у учащихся к предметным олимпиадам.

Таблица 33.

Количество участников предметных олимпиад

Этапы олимпиад	Количество участников	Количество участников	Количество участников
	в 2011 / 2012 уч. г.	в 2012 / 2013 уч. г.	в 2013 / 2014 уч. г.
Гимназический	499	527	460
Муниципальный	31	20	22

Наиболее активно обучающиеся участвуют в научно-практических конференциях, олимпиадах по английскому, татарскому языкам, татарской литературе, математике, ОБЖ, физической культуре.

Традиционно высокое качество знаний показывают обучающиеся гимназических классов по татарскому языку и литературе. Это позволяет добиваться высоких результатов на олимпиадах и конкурсах различного уровня: республиканского (2011 г. – 5; 2012 г. – 8; 2013 г. – 9; 2014 г. – 8 призовых мест) и межрегионального (2014 г. – 2 призовых места).

Проведена серия семинаров по вопросам методологии многоязычия, формирования мультилингвальной личности. Разработан и реализуется «Календарь мультилингвальных событий». В гимназии формируется медиатека справочной, методической литературы, статей по проекту.

Опыт работы гимназии по разработке и проведению интегрированных мультилингвальных уроков был представлен на республиканском семинаре, который прошел в гимназии в декабре 2013 г.

Проведено значительное число психолого-педагогических исследований, наблюдений, результаты которых, выводы и рекомендации были представлены на научно-практическом семинаре в марте 2014 г.

Итоги работы гимназии в статусе Республиканской экспериментальной площадки по теме «Реализация модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения» 4 декабря 2014 г. были представлены на семинаре для специалистов органов управления образованием муниципальных районов и городских округов, курирующих вопросы национального образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная в исследовании Модель мультилингвального образования спроектирована с учетом запросов многоязычного полиэтнического региона Российской Федерации – Удмуртской Республики, в которой педагогическая общественность и родители учащихся разных возрастных категорий проявляют большой интерес к изучению детьми как национальных языков, на которых говорят, главным образом, в семьях, так и языков международного общения. Несмотря на то, что в созданной педагогическим коллективом МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска экспериментальной образовательной программе учтены, главным образом, пожелания родителей татароязычных детей, многие закономерности, которые обобщены или самостоятельно описаны авторами данной монографии в процессе конструирования Модели, носят системный характер и должны учитываться другими разработчиками аналогичных программ. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на следующие характерные особенности мультилингвального образования.

1. Миссия мультилингвального образования – создание условий для сохранения и поддержки языкового и культурного разнообразия, формирование многоязычия отдельной личности. Важным условием такого образования является введение в учебный процесс языков малых народов наряду с языками межнационального общения.

2. Мультилингвальное образование предполагает применение разнообразных образовательных моделей двуязычного (трехязычного и т. д.) обучения. Модель мультилингвального образования представляет собой образовательную систему, направленную на формирование мультилингвальной личности учащегося, в которой соблюдается главное требование или главный принцип: обучение всем преподаваемым языкам на межпредметной основе, другими словами, соизучение языков. Если в учебном заведении преподаются несколько языков, но между ними нет ни внешней, ни внутренней интеграции, учителя плохо знакомы с программными требованиями других дисциплин филологического цикла, а родной язык (родные языки) изучается в полном отрыве от иностранных языков, такое обучение языкам вряд ли можно назвать мультилингвальным.

3. Кроме интеграции предметов филологического цикла, необходима глубокая, системная интеграция с предметами гуманитарного и, шире, естественно-научного циклов, а также интеграция учебного, воспитательного и исследовательского компонентов образовательного процесса. «Локально», только за счет языковых дисциплин мультилингвальное образовательное пространство

создать не удастся. Это связано с набором тех ведущих черт мультилингвальной личности, которые должны сформироваться у учащихся за период обучения. Наш анализ психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося показал, что он представляет собой сложный комплекс качеств, компетенций, который практически трудно сформировать у учащихся только за счет языкового блока дисциплин.

Достаточно известны факты, когда учащиеся показывают высокий уровень владения языками, но при этом демонстрируют низкую толерантность, невысокое этническое самосознание. Нацеленность на результат всего педагогического коллектива, а не только языковедов – формирование мультилингвальной личности учащегося – может дать ожидаемый эффект, который, по нашему убеждению, отвечает насущным задачам современного образования в целом. Опыт реализации экспериментальной интегрированной программы мультилингвального обучения показывает, что даже без дополнительного изучения языков система внеклассных мероприятий, факультативов, исследовательская работа учащихся имеет важное значение для мультилингвального и поликультурного воспитания всех учащихся образовательного учреждения.

4. В работе поддерживается и развивается идея формирования многоязычной коммуникативной компетенции у учащихся в процессе соизучения языков. Ее состав существенно изменяется и усложняется по сравнению с коммуникативной компетенцией, которая формируется в процессе изолированного обучения тому или иному языку. Принципиальным отличием является системное формирование метаязыковых стратегий изучения языков наряду с компетенциями, связанными с умением учащихся общаться на изучаемых языках. Умения сравнивать, переключаться, переносить знания (умения, компетенции) относятся к межпредметным результатам образовательного процесса в школе. Тот факт, что эти умения целенаправленно развиваются и совершенствуются в языковом цикле дисциплин, способствует общему развитию учащихся и неизбежно накладывает отпечаток на организацию всего образовательного процесса.

5. Одним из «ноу-хау» мультилингвального образования является использование в образовательном процессе метода сравнения, который, согласно результатам данного исследования, следует применять в несколько этапов в соответствии с принципом «расширения кругов». Вначале преподавателям рекомендуется усвоить прием межъязыкового моделирования, далее – ввести систему контрастивных упражнений на уроках языкового цикла, затем – систему интегрированных уроков филологического, гуманитарного и естественно-научного циклов параллельно с системой внеклассных мероприятий, за-



канчивая исследовательской работой на уроках и индивидуально под руководством преподавателя.

6. Важную роль в создании мультилингвального образовательного пространства играет мониторинг образовательных достижений учащихся, представляющий собой систему оценки эффективности образовательного процесса, позволяющую диагностировать и корректировать наименее успешные компоненты учебной и воспитательной работы педколлектива. Отметим важность включения в мониторинг рефлексии учащимися собственных достижений, в том числе благодаря применению адаптированного варианта европейской системы оценок лингвистических достижений в форме языкового паспорта.

В целом, можно констатировать, что реализация Модели мультилингвального образования на базе общеобразовательного учреждения способствует:

- сохранению культурного наследия малых народов;
- качественному изменению системы обучения языкам, как региональным, так и языкам международного общения;
- формированию многоязычной (мультилингвальной) личности учащегося, отличающейся высокоразвитыми лингвистическими способностями, владеющей несколькими языками (минимум тремя), позволяющими ей вступать в успешный диалог с поликультурным миром, обладающей позитивным этническим самосознанием и общероссийской идентичностью;
- стимулированию профессионального развития, повышению педагогического мастерства учителей.

При этом важной перспективой образовательного процесса является разработка программы обучения студентов – будущих преподавателей, способных работать в мультилингвальной образовательной среде и формировать мультилингвальную личность учащегося.

**ПРИЛОЖЕНИЕ. Образец языкового паспорта для учащихся общеобразовательных учреждений  
в условиях мультилингвального образования<sup>1</sup>**

	Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа
	<b>Аудирование</b>		
<b>A1</b>	Я понимаю <b>знакомые слова и очень простые выражения</b> применительно ко мне, моей семье, если люди говорят медленно и отчетливо	Я понимаю <b>знакомые слова и наиболее распространенные выражения</b> применительно ко мне, моей семье, если люди говорят медленно и отчетливо	Я понимаю <b>знакомые слова и наиболее распространенные выражения</b> применительно ко мне, моей семье, если темп речи небыстрый и четкая артикуляция
<b>A2</b>	Я понимаю <b>отдельные фразы и предложения</b> , когда речь идет о знакомых вещах, касающихся семьи, увлечений, отдыха, учебы, если говорят достаточно отчетливо	Я понимаю, о <b>чем идет речь</b> в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где я живу, о школе)	Я понимаю <b>общий смысл</b> четко произнесенных и небольших по объему сообщений и объявлений, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о школе)
<b>B1</b>	Я понимаю <b>тему</b> сообщения, если она мне знакома. Я могу понять основной сюжет детских мультфильмов. Речь говорящих должна быть четкой	Я понимаю <b>главную мысль</b> сказанного на стандартном литературном языке, если речь идет о знакомых вещах, касающихся увлечений, школы, отдыха и т. д. Я могу понять самое главное из радио- и телепередач, если говорят отчетливо	Я понимаю <b>основные положения</b> сообщений на литературном языке по известной мне тематике, связанной со школой, отдыхом и т. д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной
<b>B2</b>		Я понимаю <b>достаточно длинные выступления</b> , если тема мне относительно знакома. Я могу понять большую часть фильмов, где говорят на стандартном литературном языке	Я понимаю <b>развернутые доклады и лекции</b> и даже содержащуюся в них <b>аргументацию</b> , если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их персонажи говорят на литературном языке

<sup>1</sup> Языковой паспорт разработан авторским коллективом на основе Европейского языкового паспорта. Его особенностью является адаптация шкалы языковых компетенций А 1 – В 2 к соответствующим психолого-возрастным особенностям учащихся общеобразовательного учреждения, В ходе образовательного эксперимента он использовался для психолого-педагогической диагностики уровня сформированности многоязычной коммуникативной компетенции и самооценки учащимися уровнем владения родными (русским и татарским) и иностранными (английским и немецким) языками.

Чтение			
<b>A1</b>	Я могу прочитать <b>знакомые названия, простые слова, а также фразы</b> , например, в <i>заголовках, на плакатах или в каталогах</i> . Мое чтение – медленное, возможны ошибки в произношении	Я могу прочитать <b>знакомые названия, простые слова, а также фразы</b> , например, в <i>заголовках, на плакатах или в каталогах</i> . Иногда при чтении я испытываю затруднения	Я могу прочитать <b>знакомые названия, простые слова, а также фразы</b> , например, в <i>заголовках, на плакатах или в каталогах</i> . Иногда при чтении я испытываю затруднения
<b>A2</b>	Я достаточно <b>быстро читаю</b> и <b>понимаю</b> простые короткие тексты. Я могу найти <b>нужную информацию</b> в <i>маленьких объявлениях, открытках</i>	Я достаточно <b>быстро читаю</b> и <b>понимаю</b> простые тексты. Я могу найти <b>нужную информацию</b> , содержащуюся в <i>объявлениях, меню, расписаниях, а также в открытках и письмах</i>	Я <b>быстро читаю</b> и <b>понимаю</b> несложные тексты. Я могу выделить <b>специальную информацию</b> , содержащуюся в <i>объявлениях, проспектах, меню, расписаниях и распорядке работы, а также в открытках и письмах</i>
<b>B1</b>	Я <b>бегло и без ошибок читаю учебные</b> тексты несложные <b>художественные</b> тексты. Я <b>понимаю описание событий</b> , <i>выражение чувств персонажей</i>	Я <b>бегло и без ошибок читаю учебные</b> , в том числе несложные <b>художественные</b> тексты. Я <b>понимаю описание событий</b> , <i>выражение чувств</i> и могу определить <i>авторскую позицию</i>	Я <b>бегло и без ошибок читаю</b> и <b>понимаю</b> несложные <b>разножанровые</b> тексты. Я <b>понимаю композицию текста</b> , <i>описание событий, выражение чувств</i> и могу определить <i>авторскую позицию</i>
<b>B2</b>		Я <b>достаточно свободно читаю</b> и в целом <b>понимаю слегка адаптированные разножанровые</b> тексты (сообщения, художественную литературу). В случае затруднений обращаюсь к словарю	Я <b>вполне свободно читаю</b> и почти полностью <b>понимаю оригинальные разножанровые</b> тексты (статьи, сообщения, художественную литературу). В случае затруднений обращаюсь к словарю
<b>Устный монолог</b>			
<b>A1</b>	Я использую <b>простые выражения</b> и <b>фразы</b> для сообщения о том, где я <i>живу, о семье, школе, друзьях, покупках, спорте</i> . В моей речи возможны грамматические ошибки	Я использую <b>несколько простых связанных выражений и фраз</b> для описания <i>места, где я живу, учусь, своих увлечений и людей (друзей, членов семьи, знакомых)</i> . Возможны грамматические ошибки и оговорки	Я могу почти без ошибок <i>описывать места, где я живу, и людей</i> , которых я знаю, используя <b>простые слова и выражения</b>
<b>A2</b>	Я могу составить <b>простой связный рассказ</b> , используя знакомые фразы или выражения для описания своей <i>семьи, школы, условий жизни, учёбы, интересов</i>	Я могу составить <b>простой связный рассказ-описание</b> моей <i>семьи и других людей</i> , моего <i>образа жизни, моей учёбы, интересов</i>	Я могу составить <b>короткий связный рассказ-описание</b> моей <i>семьи и других людей</i> , моего <i>образа жизни, моей учёбы, планов на будущее</i>

<b>B1</b>	Я могу <b>связно</b> рассказать о себе, <i>событиях, своих мечтах</i> . Я умею <b>формулировать</b> свои <b>собственные мысли</b> на изучаемом языке	Я могу составить <b>связный несложный, достаточно объемный рассказ</b> о своих <i>путешествиях, событиях, мечтах и планах на будущее</i> . Я умею кратко <b>обосновывать</b> и <b>пояснить</b> свое мнение или намерение	Я могу составить <b>связный рассказ</b> о своих <i>путешествиях, событиях, мечтах и планах на будущее</i> . Я умею кратко <b>обосновывать</b> и <b>пояснить</b> свое мнение или намерение. Я могу <b>рассказать</b> историю или пересказать сюжет книги или фильма и поделиться своими впечатлениями
<b>B2</b>		Я могу <b>достаточно развернуто</b> выступить по интересующим меня вопросам с <b>предварительной подготовкой</b> . Я могу <b>обосновать</b> свою точку зрения по актуальной проблеме	Я могу <b>обстоятельно выступить</b> по интересующим меня вопросам с <b>небольшой предварительной подготовкой</b> . Я могу <b>обосновать</b> свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая <b>аргументы</b> «за» и «против»
<b>Диалог</b>			
<b>A1</b>	Я умею задавать <b>простые вопросы</b> и <b>отвечать</b> на них, если речь идет о знакомых темах	Я умею задавать <b>несколько типов вопросов</b> и <b>отвечать</b> на них, используя <i>две-три фразы</i> , если речь идет о знакомых темах	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник <b>повторяет по моей просьбе</b> в замедленном темпе свое высказывание или <b>перефразирует</b> его, а также <b>помогает мне сформулировать</b> то, что я пытаюсь сказать. Я могу <b>завдавать простые вопросы и отвечать</b> на них в рамках известных мне или интересующих меня тем
<b>A2</b>	Я могу использовать <b>серию простых выражений</b> , чтобы ответить на вопросы или спросить о <i>семье, знакомых людях, условиях жизни, учебе, интересах</i> . Диалог требует предварительной подготовки и образца	Я могу использовать <b>серию простых выражений</b> , чтобы ответить на вопросы или спросить о <i>семье, знакомых людях, условиях жизни, учебе, интересах</i> . Я могу составить такой диалог при наличии образца	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках <b>знакомых мне тем и видов деятельности</b> . Я могу <b>поддерживать предельно краткий разговор</b> на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу
<b>B1</b>	Я могу <b>без подготовки</b> принимать участие в разговоре на <b>знакомые темы</b> , например, <i>семья, свободное время, путешествия</i>	Я могу <b>без предварительной подготовки</b> участвовать в <b>развернутых диалогах</b> на знакомую мне / интересующую меня тему, например, <i>семья, хобби, путешествия, новости</i>	Я умею общаться в <b>большинстве ситуаций</b> , возникающих <b>во время пребывания в стране изучаемого языка</b> или <b>в родной стране</b> . Я могу <b>без предварительной подготовки</b> участвовать в диалогах на знакомую мне / интересующую меня тему, например, <i>семья, работа, путешествия, новости</i>

<b>B2</b>		Я могу без подготовки довольно свободно участвовать в общении. Я могу принять участие в обсуждении знакомой мне проблемы	Я могу без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах, в том числе с носителями языка. Я могу принять активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения
<b>Письмо</b>			
<b>A1</b>	Я могу, используя самые распространенные слова и простые фразы, написать о себе, месте, где я живу, и людях, которых я знаю	Я могу, используя знакомые фразы и предложения, написать о себе, месте, где живу, и людях, которых я знаю	Я могу, используя несложные фразы и предложения, написать о себе, месте, где живу, и людях, которых я знаю
<b>A2</b>	Я умею писать простые короткие тексты, например, записки. Я могу, используя образец, написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо)	Я умею писать простые короткие тексты и сообщения. Я могу написать очень простое личное письмо, например, с выражением благодарности (по образцу)	Я умею, используя образец, писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо)
<b>B1</b>	Я умею писать несложные связанные тексты на знакомые или интересные меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о себе и своих впечатлениях	Я могу написать несложный связный текст на знакомые сюжеты или такие темы, которые меня лично интересуют. Я могу писать личные письма с описанием событий своей жизни и впечатлений	Я умею писать несложные связанные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях
<b>B2</b>		Я могу писать почти без ошибок тексты на разные темы, связанные с моими интересами. Я могу писать письма, содержащие описание личного опыта	Я умею писать достаточно грамотно объемные сообщения по широкому кругу вопросов. Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными. Я умею писать эссе, освещающая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против»

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Батищев Г. С. Не деянием одним жив человек // Деятельность: Теории, методология, проблемы. М., 1990. 340 с.
3. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 109–129.
4. Бацын В. К. Реформа образования в Российской Федерации: 1990–1994. М., 1995. 126 с.
5. Биболетова М. З. Реализация коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку // Обучение английскому языку в российских школах: материалы IV всероссийского семинара: доклады и выступления. Обнинск: Титул, 2001. С. 62–67.
6. Бим И. Л., Садомова Л. В. Мосты: учеб. немецкого языка как второго иностранного на базе английского для 7–8 кл. общеобразовательных учреждений. М.: Март, 1997. 256 с.
7. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 30 с.
8. Бим И. Л. Языковой плюрализм – веление времени // Обучение английскому языку в российских школах: материалы IV всероссийского семинара / Доклады и выступления. Обнинск: Титул, 2001. С. 35–38.
9. Бельгибаева Д. А. Принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Вестник КАСУ. 2005. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/2/43/>.
10. Бодоньи М. А. Многоязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Вестник ПГЛУ. 2013. № 2. С. 132–135.
11. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М.: Владос, 2001. 383 с.
12. Власов В. А. Этнолингводидактика в условиях многоязычия и поликультурной среды // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 26–29.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.

14. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
15. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16.
16. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 384 с.
17. Григоренко С. Е. Коммуникативно-когнитивное обучение речевому общению иностранных студентов-филологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
18. Гунькина О. В., Малахова Т. В. Вариативное моделирование в системе мультилингвального обучения в общеобразовательном лицее. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gimnaziya5.edusite.ru/p113aa1.html>.
19. Дружинина М. В. Понятие и принципы формирования языковой образовательной политики университета // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 52. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-printsipy-formirovaniya-yazykovoy-obrazovatelnoy-politiki-universiteta>.
20. Евдокимова Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ставрополь, 2009. 44 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.ceninauku.ru/page\\_17873.htm](http://www.ceninauku.ru/page_17873.htm).
21. Емельянова Н. С. Развитие коммуникативно-когнитивной стратегии учащихся колледжа как основы их учебной успешности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011. 22 с.
22. Жофкова А. Компенсаторные стратегии и их роль в формировании мультилингвальной компетенции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Rossica%20XL/ross40-83.pdf>.
23. Жукова А. В. К вопросу о «зоне развития» педагогических технологий в сфере многоязычного образования // Наука и молодежь: Проблемы, поиски, решения: труды всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Новокузнецк, 2010. Вып. 14. Ч. II. Гуманитарные и экономические науки. С. 27–29.
24. Жукова А. В., Осмина Е. В. Рефлективные эффекты мультилингвального «картирования» эмоциональных состояний // Вестник ИжГТУ. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2011. № 4 (52). С. 184–186.

25. Жукова А. В. Психологический анализ социально обусловленных принципов современного языкового образования // Социально-экономическое управление: Теория и практика. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2010. № 1(17). С. 28–33.
26. Жукова А. В. Психологический мониторинг как инструмент управления образовательным процессом // Социально-экономическое управление: Теория и практика. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2012. № 1(21). С. 57–60.
27. Залевская А. А. К проблеме нейрофункциональных аспектов двуязычия: Обзор // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 3. С.48–52.
28. Зеленина Т. И., Малых Л. М., Мифтахутдинова А. Н. Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве (первые шаги НОЦ) // Международное сотрудничество: Интеграция образовательных пространств: материалы II междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. и сост. О. М. Мельникова, О. Н. Голубкова. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. С. 527–532.
29. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 384 с.
30. Иванов А. В. Портфолио в начальной школе. М.: Просвещение, 2011. 128 с.
31. Интегрированные уроки как форма реализации компетентностного подхода в обучении. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [sch.549.ru](http://sch.549.ru).
32. Инновационные модели школы: учебно-методическое пособие / Л. Б. Куценко-Барскова, Л. Н. Морозова, Т. А. Евкайкина. СПб., 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-408523.html>.
33. Как готовить интегрированные уроки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [school-help.ru](http://school-help.ru).
34. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 12–17.
35. Киселева Н. И., Лapidус Б. А. Практический курс английского языка как второго иностранного: пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1993. 416 с.
36. Колесников А. А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scipeople.ru/publication/105876/>.
37. Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства в полиэтническом регионе. Программа / Т. И. Зеленина, А. Н. Уте-



хина, Л. М. Малых, А. Н. Мифтахутдинова. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2010. 24 с.

38. Коротких Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе культуроведческих материалов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск. 2010. 24 с.

39. Компьютерная викторина «Другие мы»: Открытие себя и других. Метод. рек. для учителя / Д. Дафлон, С. Дьячкова, В. Луховицкий. М.: Научно-образовательный центр «Гуманист», 2010. 96 с.

40. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.

41. Колядко С. В. Система упражнений, направленная на овладение специальной лексикой французского языка студентами неязыковых вузов (на примере подъязыка «Реклама») // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 231–234. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/red/archive/100/4849/>.

42. Кравцова Т. А. Метаязыковая стратегия обеспечения эффективной текстовой коммуникации // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4. С. 114–117.

43. Кудрявцева Е. Л. Обучение русскому языку в билингвальной среде: метод. рек. / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова, Е. А. Якимович (общие положения). М.: ЦСОТ, 2013. 56 с.

44. Куркумбаева А. М. Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества: Вестник КАСУ. 2006. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [INGNpublishing.com/files/11\\_2011/PSP\\_2011\\_11\\_](http://INGNpublishing.com/files/11_2011/PSP_2011_11_).

45. Культура малых народов России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [shop.forstuds.ru](http://shop.forstuds.ru).

46. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 25. Контрастивная лингвистика: переводы / сост. В. П. Нерознака: общ. ред. и вступ. ст. В. Г. Гака. М.: Прогресс, 1989. С. 32–61.

47. Лазарева О. А. Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 96–102.

48. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Наука, 2001. 148 с.

49. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

50. Литвиненко Е. Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации: дис. ... д-ра социол. наук: Ростов н/Д, 2000. 250 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/sovremennyj-bilingvizm-kak-dominanta-multikulturalnoj-modeli-socializacii.html>.

51. Лопарева Т. Г. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 25 с.

52. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1998. 336 с.

53. Малых Л. М., Кручинина С. А., Киселева Т. В. Национально-региональный компонент в поликультурном образовательном пространстве. Интегративная программа для средней школы. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. 127 с.

54. Малых Л. М. Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков: учеб. пособие / науч. ред. Т. И. Зеленина; Удм. гос. ун-т. М.: Флинта: Наука, 2011. 112 с.

55. Малых Л. М. Мультилингвальное обучение – путь к улучшению качества иноязычного образования // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Вып. 3 / сост. и ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. С. 19–23.

56. Малых Л. М., Зеленина Т.И. Дидактические аспекты мультилингвального обучения (на материале многоязычного словаря) // Типологические аспекты многоязычия в современном образовательном пространстве: сб. ст. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. С. 81–88.

57. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2004. 384 с.

58. Материалы о мультилингвальном образовании для участников международной конференции «Мультилингвальное образование: Уроки международного опыта, возможности для Крыма». 26–28 апреля 2012 г. Крым: Крымский политический диалог. 206 с.

59. Махмудова А. Ж. Явления интерференции и переноса в изучении иностранных языков в условиях субординативной триглоссии учащихся средних школ Республики Дагестан [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1871465.html>.

60. Методики мультилингвального обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.bookstreet.ru](http://www.bookstreet.ru).

61. Мильруд Р. П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 34–41.

62. Милютинская Н. Ю., Брим Н. Е., Бекк М. А., Вартанова В. В., Мифтахутдинова А. Н. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / под ред. Н. М. Платоненко. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. 266 с.

63. Мифтахутдинова А. Н. Портфолио студента. Развитие умения рефлексии в языковом образовании (на примере изучения второго иностранного языка): метод. реком. / под ред. Л. М. Малых; Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2008. 42 с.

64. Мельников Ю. А. Методика использования подвижных игр народов России в физическом воспитании студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2011. 23 с.

65. Мир языков. Обзор языков мира. Words and Worlds. World Languages Review / пер. с англ. и ред. Н. С. Бадмаевой, Т. Н. Богрдаевой и др. Элиста: КалмГУ, 2006. 440 с.

66. Михалева Е. И. Этническое воспитание будущих первоклассников в полиэтническом пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск 2006. 19 с.

67. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136–144.

68. Мурясова Р. З. К проблеме актуальности контрастивных исследований в лингвистике // Актуальные проблемы сопоставительного языкознания: материалы науч.-практ. конф. Уфа: Изд-во Башк. ун-та, 1998. 224 с.

69. Новикова Т. Ю. О создании лексикографической базы для мультилингвального образования в условиях Крыма // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 2012. 25 (64). № 1. Часть 1. С. 329–334.

70. Общеввропейская система уровней владения иностранным языком (Common European Framework for Languages). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dante.by/templates/doc1.html>.

71. Обухова Н. В. Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров: автореф. дис. ...

канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.ed.gov.ru](http://www.ed.gov.ru).

72. Оглуздина Т. П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-printsipah-obucheniya-ino-yazychnoy-yazykovoy-kompetentsii-v-teorii-i-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam>.

73. Осмина Е. В. Жизнь на пределе возможностей, или Невозможная определенность субъекта: монография. Ижевск: ИжГТУ, 2007. 248 с.

74. Очкина Д. А., Лобина Ю. А. Проблемы изучения билингвизма. Ульяновск, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [scienceforum.ru/2013/pdf/7582.pdf](http://scienceforum.ru/2013/pdf/7582.pdf).

75. Пассов Е. И. Пятое колесо в телеге, или Когнитивность для коммуникативности. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. 141 с.

76. Практический курс как второго иностранного: пособие для студентов / Н. И. Киселева, Б. А. Лапидус, Л. Г. Мусланова и др. М.: Просвещение, 1993. 416 с.

77. Программы общеобразовательных учреждений. Второй иностранный язык. М.: Просвещение, 1996. 352 с.

78. Проектирование и моделирование в школьном образовании. М.: Эврика, 2005. 142 с.

79. Протасова Е. Ю. Европейская языковая политика // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 8–14.

80. Рогов Е. И. Психология познания. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 272 с.

81. Сафонова В. В., Марченко Н. И. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования // Иностранные языки в школе. 2010. № 2. С. 2–14.

82. Селиванова Н. Ф. Обучение французскому языку как второму иностранному в средней школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/>.

83. Смирнов И. Б. Проявление интерференции культурно-страноведческого характера в учебной коммуникации // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2009. № 5. Т. 5. С. 217–222.

84. Смирнова М. Н. Коммуникативная компетентность преподавателя как фактор успешного диалога культур // Проблемы повышения компетентности

преподавателя в контексте инновационных процессов в образовании: сб. матер. и тез. респ. научн.-практ. конф. (5 ноября 2007). Ижевск: УдГУ, 2007. С. 145–149.

85. Соловцова Э. И., Чепцова Л. Б. Содержание обучения испанскому языку как второму иностранному // Иностранные языки в школе. 1998. № 2. С. 11–15.

86. Современная стратегия мультилингвального непрерывного образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.mgri.ru](http://www.mgri.ru).

87. Теплоухова Л. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012. 26 с.

88. Уханова О. Портфолио ученика начальной школы как средство мотивации личностного развития // Учительская газета. 2007. № 2.

89. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [standart.edu.ru](http://standart.edu.ru).

90. Хайдаров Я. Р. Романские языки как материал для разработки методики одновременного преподавания нескольких языков // Романские языки в прошлом и настоящем: сб. статей к 80-летию профессора Т. А. Репиной / под ред. Т. И. Зелениной, С.-Петербург. гос. ун-т; Удм. гос. ун-т. СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2007. С. 327–339.

91. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2012. 50 с.

92. Халиуллина Д. А. Коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность: история, дефиниции, модели // Формирование ключевых компетенций в процессе обучения иностранным языкам: материалы и тезисы регион. научн.-практ. конф. / под ред. А. Х. Мерзляковой и др. Ижевск: УдГУ, 2010. С. 207–211.

93. Хуторской А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm>.

94. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

95. Черемных М. П. Организационно-педагогические условия индивидуального обучения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2007. 22 с.

96. Черниговская Т. В. Билингвизм и мозг. Изучение иностранных языков и мозг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.csa.ru/distancelearning/>.

97. Что такое интегрированные уроки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [poletaevs.ucoz.ru](http://poletaevs.ucoz.ru).

98. Шакирова А. А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.science-education.ru/121-18324](http://www.science-education.ru/121-18324).

99. Шульдешова Н. В. Проблемы многоязычной компетенции в обучении и преподавании иностранных языков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru>.

100. Шумарина М. Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

101. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: К вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11.

102. Юрова И. В. Изучение иностранного языка в гуманитарном вузе в условиях многоязычия // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. статей. Вып. 3 / сост. и ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. С. 37–51.

103. 90% языков мира – под угрозой исчезновения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.languages-study.com/90percent.disappear.html>.

104. Accredited and Registered ELP Models. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Accredited\\_models/Accredited\\_ELP\\_2010\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp).

105. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3-d ed. Multilingual Matters Ltd, 2003. 484 p.

106. Bekerman, Z., Shaadi, N. Palestinian-Jewish bilingual education in Israel // Journal of Multilingual and Multicultural Development. Nova Scotia. 2003. P. 473–484.

107. Common European Framework of Reference for Languages. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.coe.int/document-library/>.

108. Cook, V. The Changing L 1 in the L 2 User's Mind // Effects of the Second Language on the First. Clevedon, 2003. P. 1–18.

109. Dratva, T., Buznová, V. Slovenčina pre cudincod. Bratislava: Media Trade, 2002. 287 с.

110. Global Spread of English «a Threat to UK». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.antimoon.com/forum/t2126.htm>.

111. U.S. Must Do More to Encourage Language Learning. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.smartbrief.com>.

112. Network to Promote Linguistic Diversity. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.facebook.com/NetworktoPromoteLinguisticDiversity>.

### ***Справочные издания:***

1. Бастрон-Сухарь И. А. Русско-немецко-английский словарь. М.: ООО «Стрелец-И», 2000. 576 с.

2. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. С. 310.

4. Бурак А. Л., Тюленев С. В., Вихрова Е. Н. Россия. Cultural Guide to Russia. Русско-английский культурологический словарь / под общей ред. С. Г. Тер-Минасовой. М.: ООО Астрель: ООО АСТ, 2002. 128 с.

5. Зеленина Т. И., Буторина Н. В. Юный полиглот: Многоязычный словарь. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. 39 с.

6. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ «Хранитель», 2007. 746 с.

7. Малых Л. М., Шитова Р. Ф. Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот / под ред. Т. И. Зелениной, М. К. Хузиной. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2007. 100 с.

8. Русско-англо-итальянский словарь. Л. Вилсон и др.; С. Дарно и др.; А. Кода и др. / под ред. В. Ситникова. СПб.: Слово, 1993. 560 с.

9. Современный философский словарь / под общей ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд. М.: Академический проект, 2004. 864 с.

10. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.

*Научное издание*

**Малых Людмила Михайловна  
Жукова Анастасия Викторовна**

**МОДЕЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ  
(на базе общеобразовательного учреждения)**

Монография

Авторская редакция  
Оригинал-макет: И.В. Медведева

Подписано в печать 11.01.2016. Формат 60x84<sup>1/16</sup>.  
Усл. печ. л. 11,63. Уч.-изд. л. 10,85.  
Тираж 100 экз. Заказ № 135.

Издательский центр «Удмуртский университет»,  
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.  
Тел./факс: +7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.  
Тел. 68-57-18