Educational Research in the Social Development in Multicultural Pre/School Setting

NORDIC RUSSIAN COOPERATION 2012-2015: NCM –RU 10098 “NETWORK FOR EDUCATIONAL RESEARCH ON THE SOCIAL DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL PRE/SCHOOL SETTING”

Singla, Rashmi; Sønderstrup-Andersen, Hans H. K.; Bogatenkova, N. V.; Zelenin, Aleksandr

Publication date:
2015

Document Version
Andet version

Citation for published version (APA):

Singla, R., Sønderstrup-Andersen, H. H. K., Bogatenkova, N. V., & Zelenin, A. (Eds.) (2015). Educational Research in the Social Development in Multicultural Pre/School Setting: NORDIC RUSSIAN COOPERATION 2012-2015: NCM –RU 10098 “NETWORK FOR EDUCATIONAL RESEARCH ON THE SOCIAL DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL PRE/SCHOOL SETTING”. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Educational Research in the Social Development in Multicultural Pre/School Setting

NORDIC RUSSIAN COOPERATION 2012-2015: NCM –RU 10098 “NETWORK FOR
EDUCATIONAL RESEARCH ON THE SOCIAL DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL
PRE/SCHOOL SETTING”.

JOINT PUBLICATION
RUSSIA, DENMARK, FINLAND

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

РОССИЯ, ДАНИЯ, ФИНЛЯНДИЯ

Educational Research in the Social Development in Multicultural Pre/School Setting, edited by N.
V. Bogatenkova, P. A. Margarita, R. Singla, H. H. K. Sønderstrup-Andersen and A. Zelenin,
Published by Roskilde University, 2015

ISBN: 978-87-7349-907-8

ОГЛАВЛЕНИЕ

О проекте / About the Project	
Поликультурная образовательная среда Санкт-Петербурга/ Multicultural educational environment of st. Petersburg Богатенкова Н.В./ Bogatenkova N.	
Непрерывное билингвальное образование в контексте интеграционных процессов: особенности дошкольного этапа/ Continuous bilingual education in the context of integration processes: features of the preschool stage Певзнер М.Н., Ширин А.Г./ Pevzner M., Shirin A.	
Дания: социальное развитие в сфере мультикультурного образования/ Denmark: the social development in multicultural education setting. Попова М.В./ Popova M.	
Intimate relationships across ethnic borders in the globalised world: implications for psychosocial services/ Личные отношения, пересекающие этнические границы глобализованного мира: последствия для психолого-социальных служб Сингла Р./ Singla R.	
Многоязычие в финской школьной языковой политике: к чему пришли и куда двигаться дальше?/ Multilingualism in Finnish school language policy: why they came and where to go? Зеленин А./Zelenin A.	
Датские СМИ о многообразии в датской школе: двуязычные дети. Попова М.В./ Popova M.	
Повышение квалификации педагогов, работающих в условиях поликультурной образовательной среды/ Professional development of teachers, working in the conditions of multicultural educational environment Богатенкова Н.В./ Bogatenkova N.	
Современные технологии развития культуры межнационального общения в школе/ The modern technologies of the culture of international communication development at school Сизова М.Б./ Sizova M.	
Основные направления реализации программы «Толерантность» во Фрунзенском районе Санкт-Петербурга Корчуганова И.П., Худова В.В./ Korchuganova I., Khudova V.	
Проблемы обучения английскому языку детей-мигрантов/ Problems of English language teaching of migrant children Белозерова А.В./ Belozorova A.	
Модель самооценки школы с полиэтническим составом учащихся Кулиева И.Р., Поспелова С.В./ Kulieva I., Pospelova S.	
Организация работы с инофонами в поликультурном пространстве Санкт-Петербурга и Скандинавских стран Нечаева Н.Н./Nechaeva N.	

**NETWORK FOR EDUCATIONAL RESEARCH ON THE SOCIAL
DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL PRE/SCHOOL SETTING**

RUSSIA, DENMARK, FINLAND

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ
МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ**

РОССИЯ, ДАНИЯ, ФИНЛЯНДИЯ

Проект осуществлялся в рамках программы сотрудничества
Северных стран и России.

The project was implemented within the framework of cooperation
between the Nordic countries and Russia.

Организации – партнеры:

- Университет Роскилде, Дания
- Университет Тампере, Финляндия
- Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия
- Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого, Великий Новгород, Россия
- Образовательные учреждения Дании, Санкт-Петербурга и В. Новгорода (Россия)

Organizations - partners:

- University of Roskilde / Roskilde University, Denmark
- University of Tampere, Finland
- St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia
- Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod, Russia
- Educational institutions in Denmark, St. Petersburg and Velikiy Novgorod (Russia)

О ПРОЕКТЕ

Основная цель данного междисциплинарного сотрудничества заключается в создании сети образовательных учреждений для обмена опытом между специалистами социальной и образовательной сфер в области поликультурного и двуязычного обучения.

Для создания устойчивой сети осуществлено сотрудничество на уровне высшего и дополнительного профессионального образования, проведены мероприятия по обмену практическим опытом в мультикультурном образовании. Процесс взаимного обучения между исследователями и профессионалами участвующих стран является особенностью этого сотрудничества.

Краткий обзор

В фокусе исследования в рамках проекта являются дидактические навыки, необходимые для продвижения мультиязычного образования. Партнеры опираются в своих исследованиях и мероприятиях на культурно-историческую теорию деятельности в области образования (Выготский, Леонтьев, Лурия и др.). Эта теория была основана в России и широко используется для учебной подготовки в странах Северной Европы.

Культурно-историческая теория деятельности лежит в основе многих проектов сотрудничества Северных стран на университетском уровне. Традиция была основана в России и имела дальнейшее развитие в российских и скандинавских высших учебных заведениях. На уровне реализации теории в образовательной практике Россия предлагает широкий спектр примеров передового опыта, которые отсутствуют в скандинавских странах. Совет министров северных стран взял во внимание, что создание прочной сети с российскими институтами и школами может быть полезно для Скандинавии, в то время как российские учреждения-партнеры могут подчерпнуть много полезного в Северных исследованиях по многоязычию в образовании.

История сотрудничества началась в 2007 году, когда на кафедре психологии и педагогических исследований в Роскилльском университете (Дания) были начаты исследования в образовательных учреждениях с многонациональным составом и большим количеством двуязычных детей. Акцент делался на социальной интеграции мультикультурных по идентичности детей. В 2011 году по инициативе д-ра М.Поповой были предложены датские курсы профессиональной подготовки для российских ученых и специалистов в области образования по теме профессиональной мобильности, управления и инноваций в области образования, которые имели очень положительный результат воздействия и привлекли участников из 19 российских университетов и учебно-профессиональных учебных заведений. Финский опыт двуязычного образования детей национальных был представлен на конференции Университетом Тампере в Копенгагене в 2012 году (д-р А. Зеленин).

В Санкт-Петербурге задачей, объединяющей городские и международные

проекты в области поликультурного образования, является создание целостной системы сопровождения ученика, учителя, руководителя образовательного учреждения, преподавателя системы дополнительного профессионального образования в условиях полиэтнической школы, выработка стратегии адаптации детей-мигрантов в петербургское образовательное и культурное пространство.

В рамках целевых государственных программ гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге (программа «Толерантность») в 2010-2015 гг. были реализованы международные проекты по тематике поликультурного образования. Данная проектная деятельность велась на основе объединения опыта российских, зарубежных (Австрия, Финляндия, Дания) исследований, опыта образовательных учреждений, исследований ученых в области миграционной педагогики. В качестве примера можно назвать проекты:

- «Учимся жить вместе» (Россия – Австрия – Финляндия, 2007-2009);
- «Межкультурная конфликтология. Управление межкультурными конфликтами в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга» (Россия – Австрия, 2008-2009);
- «Многообразие как возможность - 1» (Россия – Австрия – Финляндия, 2010-2011);
- «Управление качеством образования в школах с полиэтническим составом учащихся» (Россия – Австрия, 2011-2012);
- «Многообразие как возможность – 2. Межкультурная компетентность приходит в школы» (Россия – Австрия – Финляндия, 2011-2014).

В 2010-2012 члены проекта TEMPUS-4 (11 вузов России, Белоруссии, Украины, Германии, Австрии) осуществили огромную совместную работу по разработке веб-ресурсов для многоуровневой программы «Управление образованием». Некоторые вопросы программы были посвящены управлению социальной интеграцией в сфере образования. Среди консорциума были Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования и Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого. Было решено продолжить сотрудничество в области поликультурного образования и заключен договор между Академией и Новгородским университетом.

В 2013 году Еврокомиссия поддержала идею нового проекта TEMPUS-4 - «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». В этом проекте принимают участие 20 университетов Европы (Германия, Австрия, Финляндия, Италия, Белоруссия, Россия, Украина). Работа с детьми-инофонами является одной из ведущих идей проекта. Лидером проекта в Восточной Европе является Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого, который также стал одним из активных участников проекта «Сетевое взаимодействие по научно-педагогическому исследованию социального развития в условиях мультикультурной школы (Россия, Дания, Финляндия).

Основные направления деятельности проекта состоят в поддержке академической и профессиональной мобильности и исследований по темам учреждений-партнеров, проведения совместных семинаров, практикумов и публикаций в соответствии с проектными задачами. Эти мероприятия направлены на создание прочной основы для единого понимания партнерами общих подходов среди различных исследовательских и образовательных традиций разных партнеров в рамках данной проблемной области, включения темы многоязычия в сетевое взаимодействие учреждений в рамках программы Северных стран и России. Деятельность сети была инициирована на этапе подготовки обучающих семинаров и продолжается по сей день.

Одной из задач проекта было проявить интерес среди российских специалистов к результатам датских исследований, образовательных и развивающих проектов в области психологии и педагогики.

В ноябре 2013 года на базе Санкт-Петербургской академии последиplomного педагогического образования был проведен двухдневный семинар (ведущий - Маргарита Попова из университета Роскилле). Около 50 специалистов из сферы образования приняли участие в семинаре. Предметом обсуждения в первый день семинара была концепция компетентности и компетентностный подход в датской системе образования, второго дня - тема об обучении двуязычных учащихся в Дании.

В декабре 2013 года семинар на базе Санкт-Петербургской академии последиplomного педагогического образования (СПб АППО) был посвящен изучению практики преподавания в условиях мультикультурной школы. Кроме того, были обсуждены планы на будущее и мероприятия в рамках проекта Северных стран и России. В семинаре приняли участие представители СПб АППО, ГДДЮТ «Аничков дворец» и университета Роскилле. В ходе семинара участники посетили Детский экологический центр, детский сад № 117 для детей с особыми потребностями, школу № 571 Невского района Санкт-Петербурга, Детском центре и методическом центре музейной педагогики при Русском музее. Два наблюдения были отмечены коллегами: (1) высокий уровень организации и дисциплины и (2) образовательная деятельность на основе научных исследований.

19-23 мая 2014 года для датских и финских коллег был организован семинар в Санкт-Петербурге и Великом Новгороде. Конференция «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект», в которой приняли участие партнеры по проекту, проводилась с 18 по 22 мая 2014 года в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого в рамках проекта ТЕМПУС-4 и собрала ученых из 20 университетов-партнёров разных стран мира (России, Украины, Республики Беларусь, Германии, Италии, США, Турции, Польши, Дании). Основной целью конференции было обсуждение вопросов сетевого взаимодействия университетов с социальными партнерами по проблемам инклюзивного образования как в международном масштабе, так и на уровне территориальных

образовательных сообществ. Большой интерес вызвал доклад, сделанный Рашми Сингла (Университет Роскилле, Дания) о проблемах поликультурной семьи. Семинар завершился учебной поездкой в школу № 153 Центрального района Санкт-Петербург - мультикультурную школу, где была предоставлена возможность познакомиться с организацией работы с детьми (в том числе инофонами) во второй половине дня — дополнительным образованием.

В октябре 2014 года был организован большой семинар для представителей образовательных учреждений Санкт-Петербург и Владивостока в Финляндии, Швеции и Дании. Педагоги и руководители образовательных учреждений России посетили Центр повышения квалификации «Пальмения» (Финляндия), школы с мультикультурным составом учащихся в Стокгольме и Соертале (Швеция), университет Роскилле, Педагогический колледж Роскилле, школы и десткие сады Дании. Участники семинара смогли познакомиться с системой образования трех стран, особенностями подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, методиками индивидуально-ориентированного обучения и проектной деятельностью, работой с детьми-билингвами и их родителями.

19-22 мая 2015 года состоялся заключительный семинар по проекту. В рамках семинара участники проекта смогли познакомиться с организацией билингвального обучения в Финляндии, посетить несколько образовательных учреждений Хельсинки и Тампере (Финляндия), Санкт-Петербурга (Россия).

Результатами проекта можно считать:

1. Совместные публикации на основе проведенных исследований;
2. Идеи дальнейших совместных исследований: изучение особенностей обучения билингвов с учетом особенностей родного языка; проблемы самоидентификации учащихся; методической поддержки изучения русского языка как неродного);
3. Идеи продолжение реализации совместных мероприятий по обмену педагогическим опытом между учителями, сравнения национальных образовательных систем, особенно с учетом опыта обучения мигрантов и их социально-культурной адаптации.

Обширный диалог и сотрудничество учреждений - партнеров, проведение совместных семинаров, международные публикации позволяют не только ознакомить педагогическую общественность с различными точками зрения на проблему мультикультурного образования, но и создать новые, научно обоснованные учебно-методические материалы для системы педагогического образования, которые в состоянии устойчиво развивать современную школу в интересах детей, семьи и общества.

ABOUT THE PROJECT

The main goal of this interdisciplinary collaboration is to establish a network that exchanges knowledge on educating social and educational professionals in the area of multicultural and bilingual learning.

In order to establish a sustainable network, we propose a collaboration on three levels: on the Higher Education level, in-service education, events on exchange of the view on practical work in multicultural education. Mutual learning processes between researchers and practitioners/professionals across the participating countries are thus a succinct feature of this collaboration.

Synopsis

In focus are the didactic skills necessary for promoting multilanguage acquisition. As mediating framework, the partners draw on concepts from educational research building on the Cultural Historical Activity Theory (CHAT) tradition (Vigotskiy, Leontjev, Lurje). This tradition was founded in Russia and is widely used for educational training in the Nordic countries.

On the level of implementing the theory in educational practice and collaborating didactically with educational institutions, however, Russia offers a wide array of best practice examples, which are missing in the Nordic countries. A Nordic perspective on putting CHAT into educational practice can highly profit from establishing a strong network with Russian institutions, while the Russian partner institutions profit from Nordic research on multilingual education.

History of cooperation began in 2007, when at the Department of Psychology and Educational Studies (PAES) at Roskilde University it was investigated the development of educational settings with multicultural, bilingual children, thereby extending the Department's network in Russia and the Nordic countries. The focus is put on the social integration of multicultural identities of children. In 2011, Dr.M Popova (Roskilde University) initiated vocational training courses for Russian researchers and education professionals on "Professional Mobility, Management and Innovation in Education" at PAES, which have met very positive feedback and attracted participants from 19 Russian universities and educational-vocational institutions since then. Dr.Aleksandr Zelenin from Tampere University was among the speakers of a conference in Copenhagen in 2012, where he presented a workshop on the success of bilingual education with minority children.

In St. Petersburg, Russia, the task combining local and international projects in the field of multicultural education is to create an integrated system of pedagogical support of students, teachers, heads of educational institutions, teachers of in-service, vocational education in a multi-ethnic schools, the development the strategy of the adapting of migrant children in the St. Petersburg educational and cultural space.

Within the framework of state programs for the harmonization of interethnic and intercultural relations, prevention of xenophobia, a culture of tolerance in St. Petersburg (the program "Tolerance") in 2010-2015 the international projects have been implemented on the subject of multicultural education. This project's activity was carried out by combining the experience of Russian and foreign (Austria,

Finland, Denmark) research experience of educational institutions, scientist's research in the field of migration pedagogy. The projects are the following:

- "Learning to live together" (Russia - Austria - Finland, 2007-2009);
- "Intercultural Conflict. Management of intercultural conflicts in educational institutions of St. Petersburg "(Russia - Austria, 2008-2009);
- "Diversity as an opportunity - 1" (Russia - Austria - Finland, 2010-2011);
- "Managing the quality of education in schools with multi-ethnic students" (Russia - Austria, 2011-2012);
- "Diversity as an opportunity - 2. Intercultural competence comes to school" (Russia - Austria - Finland, 2011-2014).

In 2010-2012 the TEMPUS-4 project members (11 Universities of Russia, Belorussia, Ukraine, Germany, Austria) made a huge joint work on web-resources for multilevel program in "Educational Management". Some issues of the program were devoted to the management of social integration in education. Among the consortium were St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education and Novgorod State University. It was decided to continue cooperation in the field of multicultural education and well-being issues. The agreement was signed between Academy and Novgorod University.

In 2013, the European Commission supported the idea of a new project TEMPUS-4 - "Initial and Further Education and Training of teachers and educational managers to work with heterogeneous groups and organizations." This project involves 20 universities in Europe (Germany, Austria, Finland, Italy, Belorussia, Russia, Ukraine). Work with migrant children (inofons) is one of the leading ideas of the project. Project leader in Eastern Europe is Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, who also became an active participant in the project "Network for educational research on the social development in multicultural pre/school setting".

The main activities within the project consist of supporting academic and professional mobility and research across the partner institutions, of joint seminars, workshops and publications in line with the project focus. These insights and data will be taken to a joint seminar and research workshop with researchers from various Russian areas, in which the different data and perspectives on the shared experiences made are exchanged and discussed. The main goal is to build bridges across different research and educational traditions in Nordic countries and Russia by establishing a long-lasting research and teacher education collaboration. Exchange of these theoretical premises has been limited due to few translated works and collaborative projects. This has been reflected in practice, especially in providing teacher education, of setting up preschool and school settings for children with a multicultural background, and in conducting (interdisciplinary) research on teacher education, on pre/school settings and specifically on multicultural education. Extensive dialog and collaboration through local institutional visits, joint seminars and publications shall result in not merely informing the variety of perspectives, but to create new research-based teaching-learning materials for teacher education which are able to sustainably develop multicultural pre/school settings.

The project will broaden and deepen the currently available network across the partner institutions and beyond. The activities aimed at creating an interest among Russian teaching professionals for Danish research, educational and developmental projects within the areas of psychology and pedagogics.

In November 2013 at St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education by Margarita Popova from Roskilde University was held a two-day seminar on the practice of teaching in multicultural pre/school. Approximately 50 teaching professionals participated in the seminar. The subject for the first day was “The concept of competencies and the competence approach in the Danish educational system.” The second day theme was about bilingual elementary school children in Denmark.

09-13 December 2013 the Seminar in St. Petersburg was focused on learning practices in pre- and elementary multicultural school settings. The seminar included a workshop at the St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education between the researchers of the project and the Academy administration. During the seminar several study visits were made: ”Anichkov Liseum” - Children Activity Center - a school for talented children and young people, Children’s Ecological Center in St. Petersburg, Kindergarten №117 (which is a kindergarten for children with special needs), school №571 of St Petersburg, Children Center and Methodological Center for Museum Pedagogics at the Russian Center for Visual Art. Two observations were in focus of our attention (1) High standard of organization and discipline. (2) Educational activities based on scientific findings.

19-23 May 2014 the Seminar in St. Petersburg and Velikiy Novgorod was held for Danish and Finnish colleagues. The seminar partly took place at the Yaroslav-the-Wise -Novgorod State University in V. Novgorod and partly at the St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education in St. Petersburg. 19th – 20th May the project researchers from Roskilde University, University of Tampere and St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education participated in the international conference “University Network and Social Partners within International and Regional Aspects of Inclusive Pedagogics.” The conference had over 200 participants from 10 different countries.

Rashmi Singla from Roskilde University gave a talk on her work on intermarried couples, mental health, psychosocial well-being and mixedness in a Danish context. The Russian partners showed a great interest in the work.

The seminar concluded with a study visit to school №153 - a multicultural school in St. Petersburg. The partner researchers had the opportunity during the afternoon hours to observe teaching in afterschool care facility where pupil from immigrant families get a chance to further develop speaking Russian.

In October, 2014 was organized a large seminar for representatives of educational institutions of St. Petersburg and Vladivostok in Finland, Sweden and Denmark. Teachers and heads of educational institutions of Russia visited the Center of teacher training "Palmenia" (Finland), multicultural schools in Stockholm and Södertälje (Sweden), University of Roskilde, Roskilde College of Education, schools and kindergartens in Denmark. The participants of the seminar were able to meet

with the education system of three countries, especially training and further training of teachers, the methods of individual-based learning and project activities, work with bilingual children and their parents.

19-22 May 2015 the final seminar of the project was organized. As part of the workshop, participants were able to meet some of the project organization of bilingual education in Finland, to visit several educational institutions in Helsinki and Tampere (Finland), St. Petersburg (Russia).

Results of the project that can be considered:

1. Joint publication of research-based;
2. Ideas for future joint research: the study of bilingual teaching features allowing for the mother tongue; the problem of self-identification of students; methodological support for studying Russian as a second (non mother tongue) language;
3. Ideas of continuation of joint activities for the exchange of teaching experience among teachers, comparisons of national educational systems, especially in the view of the experience of teaching students - migrants and their socio-cultural adaptation.
4. Extensive dialogue and cooperation of the institutions - partners, joint seminars, and international publications allow us not only to introduce pedagogical community with different points of view on the issue of multicultural education, but also to create new, evidence-based educational materials for teacher education system that is able to develop and sustain modern school for children, families and communities.

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ST. PETERSBURG

Bogatenkova Natalia,
St.Petersburg, Russia

THESES

Russian society is multi-ethnic, multilingual, multicultural. In this context, it becomes evident that the educational environment should also become a multicultural, shaping students' ability to successfully integrate into a modern, multicultural environment unified cultural and educational environment of the country.

The nature of the educational environment is determined by the educational objectives, which are formed in accordance with external requirements for modern educational institutions. Multicultural educational environment is characterized by openness, ability to quickly respond to emerging educational needs of the individual and society. It is designed to help students consider features of their cultural identity, to promote their more successful adaptation to the conditions of other cultures through the education.

The paper presents and discuss diversified approaches to the definition "Multicultural Educational Environment." Modern understanding of multicultural education includes respect for the individual cultures – of a Person, a Family as a social institution, an ethnic group, residents of a particular area (e.g, urban culture), coexistence and interpenetration of the cultures, and the new experiences of intercultural interaction It is based on the idea of identity preservation of traditions and values ??of representatives of different nationalities. Based on this understanding of multicultural education, we can identify a number of features of a multicultural educational environment:

- recognition of human values, holistic ideology of equality of opportunity;
- development and maintenance of personal self-identity,
- the development of intercultural skills, prevention of conflicts due to national and other social causes;
- development of critical thinking skills and responsible social behavior;
- dialogic; tolerance; openness to other cultures; multilingualism.

The paper presents the results of several studies in order to identify the problems of adaptation of students for whom the Russian language is not a mother tongue, and the number of immigrant students at St. Petersburg schools. According to the survey the problems related to training, education, social and cultural adaptation of the focus-group of students were identified, were made interesting conclusions about the motivation of children to learn (migrant children show a significantly lower anti-school culture than ethnic majority).

In 2014, as part of an international joint European project Tempus-IV «The training of teachers and educational managers to work with heterogeneous groups and organizations" was conducted a case study of heterogeneous groups of children in educational institutions of St. Petersburg to identify their specific educational needs;

the results of which are presented in the article.

There are many questions for further research, but, in general, the results of the studies do not differ much; the number of migrant children in the schools of St. Petersburg is not scary, but has a tendency to increase. Schools today do not see major problems in education of migrant children, believing that they will manage the available teaching tools. It is important that the questions of studying the situation are put, steps to resolve them are taking place, we see the search for the ways of adaptation of migrant children into the educational environment of the St. Petersburg School.

It seems that, despite the different approaches to solve the problems of migrant children in different countries, the most important result of joint work within the project was the commitment of a number of principles, the implementation of which will be very important for achieving quality of the school education:

- Children originally do not have the nationalistic prejudices that are the result of the social environment, the schools have the ability to correct it's negative impact on the child in a conscious system of activity.
- The principle of equal opportunities in education.
- Awareness of the richness of the culture of migrant children and natives.
- The need for the revision of the curriculum, especially in the humanities, including in their content etno-components
- Using gentle technologies of educating (belief, debates, joint activities, festivals, multiethnic children's groups, camps, monitoring, problematic cases, meeting with representatives of other cultures, etc.).
- Orientation on the experience and activity of the child, on the values adopted by child' personality, rather than a formal acquisition of knowledge about other cultures.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Богатенкова Н. В.
Санкт-Петербург, Россия

Начало XXI века характеризуется качественными изменениями всех областей жизни человека, появлением нового социокультурного пространства существования человека. Мир человека стал значительно более сложным, многополярным и поликультурным. Р.Р. Сингх, заместитель Генерального секретаря ЮНЕСКО, в 1993 году, заметил, что «многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы, и именно это явиться одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим» [7]. Российское общество является полиэтническим, многоязычным, поликультурным. В этой связи становится очевидным, что образовательная среда также должна становиться поликультурной, формирующей способность учащихся к успешной интеграции в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства страны.

Образовательная среда в широком контексте является подсистемой социокультурной среды. Особенностью образовательной среды, в которой развивается профессиональная деятельность педагога в современном обществе, является ее поликультурность.

Характер образовательной среды определяется целями образования, которые формируются в соответствии с внешними требованиями к современным образовательным институтам и учреждениям. Работа над принципиальными вопросами политики и практики обучения социокультурному многообразию была начата в 2005 году в Секретариате и Бюро Главного Комитета по образованию Совета Европы (Октябрь 2005) на основании обращения глав государств на Саммите в Варшаве (май 2005). Обращение было связано с необходимостью продвижения идей демократической культуры, межкультурного диалога среди жителей Европы, между жителями европейских государств и их соседями. В дальнейшем идея учета многообразия легла в основу образовательной политики большинства стран мира. Каждый учащийся, независимо от идентичности, должен иметь равные возможности для реализации своих образовательных потребностей в процессе обучения.

Поликультурная образовательная среда характеризуется открытостью, способностью быстро реагировать на возникающие образовательные потребности человека и социума. Она призвана помогать учитывать особенности учащихся в их культурной идентификации, способствовать их более успешной адаптации к инокультурным условиям посредством образования.

В исследованиях по проблемам поликультурного образования учеными вводится и такое понятие, как поликультурное образовательное пространство, которое рассматривается как «система социальных институтов, функционирующих на основе их взаимодействия, характеризующаяся гуманистической направленностью, создающая условия для формирования «человека культуры» и его бесконфликтного вхождения в социум на основе культурной идентификации и принятия общечеловеческих культурных норм и ценностей. Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства выступает человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации» [9].

К раскрытию сущности понятия «поликультурная образовательная среда» наука начала обращаться только в конце прошлого века. При этом часто не разводились понятия «поликультурная среда», «многонациональная среда», «поликультурное образование», «многокультурная среда», «поликультурный социум», «полиэтническая образовательная среда», «поликультурная образовательная среда». Поликультурная образовательная среда рассматривается в работах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко и др.

А. М. Буттаева под поликультурной образовательной средой понимает определенную «форму и продукт деятельности людей различных культур, совокупность условий жизнедеятельности индивида, главную детерминанту его потребностей» [2, с. 1]. А. Н. Джурицкий поликультурной средой считает общество, которое «состоит из отличных социальных групп, обладающих особой культурой». «Поликультурная среда принимает «различные культурные ценности» [4]. А. И. Богданова поликультурную образовательную среду характеризует как среду, которая «способствует пониманию ценностей общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры разнокультурными индивидами внутри самой среды и способствует адаптации личности к культуре посредством образования» [1, с. 115].

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов образовательную социокультурную среду трактуют как систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды) и т.д. [5].

Е.И. Суворовцева предлагает понимать под поликультурной образовательной средой «определенную систему условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, умения вступать в коммуникации с представителями других культур, обязанности сохранения национальной идентичности, осознания важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом». [8, с.162-164].

Современное понимание поликультурного образования включает в себя уважительное отношение к индивидуальным культурам - отдельного индивидуума, семьи как социального института, этнической группы, жителей определенной территории (например, городская культура), сосуществование и взаимопроникновение культур, а также получение нового опыта межкультурного взаимодействия, опирается на идею сохранения своеобразия традиций и ценностей представителей разных народностей. Современное поликультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей и является культуросообразным по своей сути.

Исходя из данного понимания поликультурного образования, можно выделить ряд особенностей поликультурной образовательной среды:

- признание общечеловеческих ценностей, холистической идеологии, равенства возможностей;
- развитие и сохранение личной самоидентичности,
- формирование навыков межкультурного общения, предупреждению и разрешению конфликтов, обусловленных национальными и иными социальными причинами;
- развитие навыков критического мышления и ответственного социального поведения;

- диалогичность; толерантность; открытость для проникновения других культур; многоязычие.

Образование и миграционные процессы

Одним из факторов риска для системы образования является активный миграционный процесс. Миграционный прирост в России в первом полугодии 2012 года увеличился по сравнению с аналогичным периодом 2011 года в 2 раза. Внутривоссийская миграция дала прирост населения города в первом полугодии 2012 года на 38%. Миграция со странами СНГ дала в первом полугодии 2012 года – 13562 человека (рост в 5 раз).

В начале 2000-х годов об этой проблеме практически не говорили. Школьников-мигрантов было немного, и учителя самостоятельно решали эту проблему – проводили дополнительные занятия, создавали специализированные группы, индивидуально занимались с такими детьми. Со временем стало очевидно, что в связи с усилением миграционных потоков, роль и значение образовательной системы города в решение адаптационных проблем приезжающих будет возрастать.

Сегодня вопросы миграционной политики в сфере внимания не только специальных государственных миграционных органов (в России – это Управление федеральной миграционной службы), но и социальных служб, молодежной политики, органов управления образованием.

На региональном уровне важнейшим документом, регулирующим процессы взаимодействия коренного многонационального населения Санкт-Петербурга и мигрантов, является Городская программа «Толерантность» (2006-2010г.г. и 2011-2015г.г.). Она является комплексом профилактических и просветительских мер, направленных на поддержание диалога и мирного существования в городской поликультурной и поликонфессиональной среде.

С декабря 2011 года, по указанию Губернатора Санкт-Петербурга, началась работа по разработке Программы «Миграция», которая также будет носить комплексный характер, но в большей степени решать проблемы, связанные с регулированием миграционных потоков, совершенствованием процедур въезда и повышением ответственности работодателей. К концу 2012 года рабочая группа должна предложить системный подход к миграционной политике на региональном уровне, а также необходимые изменения в федеральное законодательство.

Сколько детей — мигрантов обучается в школах Санкт-Петербурга? Каковы их проблемы в обучении?

Официальные цифры, по которым специалисты и составляют прогнозы, сильно разнятся с неформальными подсчётами. По данным СМИ в петербургских школах за партой в 2011 году - 19,5 тыс. детей из семей иностранцев и граждан без постоянной регистрации. Это около 6,2% от всех школьников Северной столицы.

В Санкт-Петербурге в 2009 году был проведен опрос 23 школ, 1200

школьников; в 2010 году опросили уже 104 школы и 7300 школьников. [3].

В СМИ фигурирует неофициальная цифра 30-50% таких учеников в каждой школе. По данным опросов, проводимых Комитетом по образованию в рамках программы «Толерантность», цифра значительно ниже.

В 2010 году Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (СПб АППО) и Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий (РЦОКОиИТ) в рамках программы «Толерантность» организовали и провели исследование с целью выявления проблем адаптации учащихся, для которых русский язык не является родным, и определение их количественного состава. [10] В исследовании приняли участие 515 (из 700) школ Санкт-Петербурга. Общая численность учащихся – 269 977 человек. Число учащихся, для которых русский язык не является родным – 7 911 человек (2,93%).

Из числа школ (515 из 690), принимавших участие в исследовании:

- Нет учащихся, для которых русский язык не является родным, в 81 школе;
- Менее 1% учащихся, для которых русский язык не является родным, в 89 школах;
- Более 10% учащихся, для которых русский язык не является родным, в 41 школе.

Доминирующие

национальные

языки:

1. Азербайджанский
2. Узбекский
3. Армянский
4. Таджикский

5. Украинский
6. Киргизский
7. Грузинский
- 8.

Молдавский

По результатам исследования были названы проблемы, связанные с обучением, воспитанием, социальной и культурной адаптацией исследуемой категории учащихся:

- Проблемы, связанные с изучением русского языка- 71%
- Проблемы, связанные с общением в коллективе сверстников – 14%
- Проблемы, связанные с принятием российской культуры, традиций- 13%.
- Проблемы, связанные с религиозными установками семьи/ребенка
- Проблемы, проявляющиеся в межкультурных конфликтах в классном коллективе
- Проблемы, связанные с вовлечением исследуемой группы учащихся в общественную жизнь класса/школы
- Проблемы, связанные с привлечением семьи, родителей к жизни школы- 23%
- Отсутствие проблем- 28%

Важным для исследования был вопрос о том, как в школе осуществляется работа с учащимися, недостаточно владеющими русским языком:

- Организованы дополнительные занятия по изучению русского языка - 26%
- Индивидуально с учащимися занимаются учителя-предметники – 51%

- Обеспечивается освоение русского языка в процессе общения со сверстниками- 59%

В 2011 году Общественная благотворительная организация «Санкт-Петербургский центр международного сотрудничества Красного Креста» создала рабочую комиссию из представителей ключевых организаций и ведомств Санкт-Петербурга, которые в своей работе сталкиваются с детьми-мигрантами: Управление Федеральной миграционной службы по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области, Комитет по вопросам законности, правопорядка и безопасности, Аппарат Уполномоченного по правам ребенка, Комитет по образованию, Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга и др. Члены рабочей комиссии разработали предложения по проведению мониторинга положения детей мигрантов в Санкт-Петербурге. Сам проект был инициирован и профинансирован Детским фондом Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ). Исполнителем проекта «Мониторинг с целью изучения положения детей мигрантов» стала Научно-учебная лаборатория «Социология образования и науки» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге [6].

Из 419 классов, в которых проводилось анкетирование, нашлось всего 80 классов, в которых было трое или более детей, относящихся к «заметным меньшинствам». Разница между долей мигрантов в начальной школе и в старшей школе очень невелика, не более 1%. Распределение детей, для которых русский язык не является родным, по ступеням обучения:

- Начальная школа (1-4 классы) – 3,2%
- Основная школа (5-9 классы)- 2,89%
- Старшая школа (10-11 классы) – 2,1%

Был обнаружен эффект «случайных волн», когда в одной параллели очень много детей-мигрантов, а в другой их совсем нет. Среди иноэтничных детей в Петербурге мигрантов первого поколения, т.е. переехавших в Россию уже в школьном возрасте, всего 26,7%. Именно эти дети входят в категорию риска из-за недостаточного владения языком и стресса, связанного с адаптацией.

Исследование показало, что дети-мигранты, в частности, не-граждане РФ, распределены по школам Санкт-Петербурга очень не равномерно [6, с.26]. Доля детей-мигрантов выше в небольших школах (общей численностью не более 400 учеников), а в крупных школах их не более 5%. Кроме того, в очень значительном числе школ детей-мигрантов нет вообще. Приступая к этому проекту, исследовательская группа получила от Комитета по образованию некоторые данные о численности детей без гражданства РФ в школах Санкт-Петербурга. Были предоставлены данные не о всех школах, а только о школах со значительным числом детей-неграждан (20 и более). Таких школ во всем Петербурге оказалось всего 91.

Наибольшая концентрация детей — мигрантов наблюдается в школах центральных районов. [6, с.28] По мнению исследовательской группы, это связано не столько с концентрацией семей мигрантов в этих районах, сколько с тем, что именно в центральных районах находятся полиэтнические школы, собирающие

детей-мигрантов из разных частей города. Зачисление детей мигрантов в школы происходит на общих основаниях.

Интересны выводы, сделанные в ходе исследования относительно мотивации детей-инофонов к учебе. Дети-мигранты демонстрируют значительно меньшую антишкольную культуру, чем этническое большинство. Они более мотивированы к учебе. «Основной проблемой, с которой сталкиваются дети, приезжающие в Санкт-Петербург из других стран, становится недостаточное знание ими языка. Однако, по результатам многочисленных интервью с учителями, можно прийти к выводу, что язык не становится важным препятствием для школьного образования. Эта категория детей оказывается почти идеальными учениками, им свойственны качества, наиболее ценимые преподавательским составом: они хотят учиться и при этом постоянно демонстрируют явный прогресс, в том числе и в изучении языка. Этим они выгодно отличаются от многих детей из неблагополучных семей, которых особенно много в малочисленных школах, где обучается обычно значительное число детей мигрантов. В интервью ... учителя неоднократно подчеркивали, что родители-мигранты в положительную сторону отличаются от многих родителей из неблагополучных семей [6, с.62].

Была отдельно проанализирована успеваемость мигрантов в трех типах школ: гимназии/лицеи/специализированные школы; обычные школы среднего и большого размера и обычные школы малочисленные. Ни в одном из типов школ не получены статистически значимые различия в успеваемости между мигрантами и этническим большинством. Эти же данные подтверждает исследование СПбАППО и РЦОКОи ИТ [10].

В 2014 году в рамках международного совместного европейского проекта Tempus-IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» было проведено социологическое исследование гетерогенных групп детей в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и выявления их особых потребностей. (СПб АППО, кафедра социально-педагогических измерений - Захаревич Н.Б., Матюшкина М.Д., Мержанов В.Ю.).

В опрос были включены представители образовательных учреждений из 5 районов Санкт-Петербурга, специальный отбор образовательных учреждений не предполагался. В опросе приняли участие: 140 учителей, 404 учащихся (из них 348 человек считают русский язык родным, 56 человек не считают русский родным), 469 родителей (из них 398 человек считают русский язык родным для своего ребенка, 71 родитель не считают русский язык родным для своего ребенка).

У исследуемой группы учащихся-инофонов отмечается достаточно высокий уровень мотивации на получение качественного образования. Потребность в получении качественного образования детьми поддерживается и их родителями.

В целом потребности в самореализации (самоактуализации) у учащихся-инофонов в школах Санкт-Петербурга удовлетворены. В меньшей степени

удовлетворены потребности в творческой реализации и потребность в поддержке связей с национальной культурой.

Потребность в одобрении, признании. 45% учащихся-инофонов не имеют возможность получить помощь в решении личных проблем в школе. Возможная причина в недостаточно развитой культуре обращения к специалистам или (и) отсутствии таких специалистов в школе.

Противоречивые мнения о трудностях в социальном общении среди опрашиваемых учителей, родителей и учащихся позволяют предположить, что эти трудности вызваны недостаточное владение разговорным русским языком. Потребность в преодолении языкового барьера отмечают все опрошенные респонденты.

Учителя школ Санкт-Петербурга отмечают среди учащихся-инофонов трудности в управлении поведением и эмоциями. В тоже время сами учащиеся и их родители не замечают за собой трудностей в управлении поведением и эмоциями. Возможно, данное противоречие связано с присвоением норм и правил региона и конкретного образовательного учреждения, в котором обучаются учащиеся-инофоны, которые недостаточно усвоены как учащимися-инофонами так и их родителями.

Анализируя специальные условия обучения для учащихся-инофоны, (после самого популярного ответа о том, что такие условия не нужны), родители учащихся-инофонов и сами учащиеся выделяют необходимость специальных занятий по обучению русскому языку, как иностранному (28,2%), на третьем месте родители выделяют необходимость индивидуального помощника взрослого (тьютор) (12,7%), а учащиеся считают, что им нужны индивидуальные программы обучения (15,9%) и специальные учебные пособия и учебники (15,9%).

Вопросов для дальнейших исследований немало, но, в целом, исследования СпбАППО, РЦОКОи ИТ и НИУ ВШЭ не разнятся, численность детей-мигрантов в петербургских школах не пугающая, но имеющая тенденцию к возрастанию. Школы сегодня не видят больших проблем в обучении детей-мигрантов, считая, что справятся имеющимся педагогическими инструментарием. Важно, что вопросы изучения ситуации, проблем адаптации ставятся, изучаются, принимаются меры к их разрешению, идет поиск путей адаптации детей-мигрантов в образовательное пространство петербургской школы.

Представляется, что, несмотря на существование и возможность применения различных подходов в решении проблем детей-инофонов в разных странах, важнейшим итогом совместной работы педагогов- участников проекта стала приверженность ряду принципов, реализация которых будет непременным условием достижения качественного школьного образования:

- Исходное отсутствие у детей националистических предрассудков, которые становятся производным социальной среды воспитания, уверенность в возможности для школы скорректировать ее негативное воздействие на ребенка при осознанной и продуманной системе действий.

- Принцип равных возможностей в получении образования.
- Равная осведомленность о богатстве культур детей-мигрантов и коренного населения.
- Необходимость в современных условиях мультикультурных процессов существенного пересмотра содержания учебных программ, особенно гуманитарных предметов, включение в их содержания этнокомпонента.
- Использование щадящих форм и технологий воспитания (убеждение, диспут, совместная деятельность, праздники, межэтнические детские объединения, лагеря, мониторинги, проигрывание проблемных кейсов, встреча с представителями других культур).
- Ориентация педагогического процесса на опыт и деятельность ребенка, лично принятый ребенком смысл и ценности, а не формально освоенные знания о других культурах [10].

Литература:

1. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1 – С. 113-115
2. Вершловский В.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014. – С.21.
3. Дети-мигранты в российских школах [http://edu.glavsprav.ru/spb/so/journal/219].
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М., 1999.
5. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: учеб.-метод. пособие для вузов /О.Е. Лебедев. М.: Университетская книга, 2004. -136 с.
6. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге. – М.:Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012 – 168 с.
7. Синенко В.Я. Система повышения квалификации работников образования - от кризиса в сознании до реальных перспектив. //Сибирский учитель, 2010- № 2.
8. Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003.- 139 с.
9. Тонконогая Е.П. Новые тенденции образования взрослых как социального института / Е. П. Тонконогая // Образование взрослых как социальный институт: тенденции развития и проблемы. СПб., 1997.-230 с.
10. Управление качеством образования в школе с полиэтническим составом обучающихся». Под общей редакцией И.В. Муштавинской, проректора СПб АППО

CONTINUOUS BILINGUAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATION PROCESSES: FEATURES OF THE PRESCHOOL STAGE

Prof.Doc. M.Pevzner

Prof.Doc A.Shirin

Velikiy Novgorod, Russia

THESES

In the conditions of the essential changes of a sociocultural and geopolitical context there is a need of high-quality transformation of all links of national educational systems, developing the educational environment which allows the person to become non-conflict and more self-actualized in the world of lifelong education.

The system of lifelong bilingual education develops in the context of integration processes. From the research logic of bilingual education, integration processes in education are interesting in the following directions:

- first, as process and result of cross-cultural interaction of educational institutes in united world and European educational environment in which the bilingual education acts as means of difficult and comprehensive process of interaction and interpenetration of national educational cultures and educational structures;
- secondly, as process of creation of the inseparably linked, complete, united system of continuous bilingual education representing organic synthesis of earlier isolated and separate components. It is about the following synthesis: a) two fundamental processes which are the center of bilingual education: bilingual training and polycultural education; b) the key competences which are competence-based triad of bilingual training: language, subject and cross-cultural; c) earlier separated stages of bilingual education: preschool, school, high school and postgraduate;
- thirdly, the integration of the elements of different subjects in one bilingual course (one of which is the foreign language) and as result of this merge – uniting the scientific concepts and methods of different subject in general scientific concepts and methods of knowledge along with the specific technologies and methods of bilingual training;
- fourthly, the development of the integrated educational programs at school and higher education institution (pedagogics, psychology, management in native and foreign languages);
- fifthly, the creation of special type of educational institutions – bilingual educational complexes (kindergarten – school, college – university, etc.).

Philosophical approach to a problem of a bilingualism allows to see functions of bilingualism not only in possibility of realization of communication between the people and cultures, but also in considerable expansion of potential means of verbalization of thinking. The bilingual environment needs purposeful development at a preschool stage, learning foreign languages from younger preschool age, without excluding thus possibility of simultaneous studying of native and foreign languages.

Institutional basis of system of continuous bilingual education are bilingual complexes.

The purpose of the is the development of the personality who is actively p bilingual Novgorod experimental „Harmony“ complex erceiving world around as complete system and carrying out a conscious choice of a course of life on this basis; the persons capable to communicate with various cultures by means of native and foreign languages, to integrate into world and European environment. Key ideas of the complex are: the idea of development, idea of harmony, idea of openness, idea of communication of cultures.

The analysis of psychology and pedagogical and methodical literature, and also own supervision of process of bilingual training in the preschool educational institutions of Veliky Novgorod, Moscow, Saratov, Engels, using elements of the Bilingual Kindergarten program, allow to allocate a number of features, characteristic for the preschool period of bilingual education.

One of such features is the definition of the beginning period of active training of children in a foreign language on the basis of the theory of "the threshold level", which focuses attention of teachers on searching of a certain moment when the positive influence of a bilingualism on informative abilities of the personality begins. According to this theory, the child has to reach certain thresholds in the development to make the bilingualism do positive impact on his education. A certain condition for such influence is the achievement of a sufficient level of knowledge of the native language.

For the process of education in bilingual kindergartens, the construction of it on the principles of interpenetration of native and foreign-language cultures is very important; it is carried out by means of the integrated and complex activities with the use of lexicon in a foreign language, involvement of children in different types of creative activity in games, sports, art.

In I.T. Suleymanov's thesis "Formation and development of polycultural education in Germany" various models of the organization of bilingual education in kindergartens of Germany are analyzed [8].

The bilingual kindergarten in Germany is urged to give opportunity to preschool children to master language in "natural" conditions: in these preschool institutions there are no lessons of a foreign language and the systematic theorized explanation. Children learn language to communicate with people from the close environment – educators, including those who speak only new to the child language. Besides, language is one of the most important components of process of socialization of the preschool child, assists effective adaptation of the child to conditions of the polycultural environment and a successful individualization in it.

H. Wode gives the following classification of bilingual kindergartens in Germany:

- bilingual kindergartens for children – representatives of the language majority (German);
- bilingual kindergartens for children from the language minorities knowing majority language (German) and mastering language of the family;
- bilingual kindergartens for children – migrants not enough knowing majority language (German) and restrictedly speaking language of the origin (for

example, on Turkish) [11].

For education of the bilingual child the following principles work:

- functional use of language: language has to be used in the course of activity of the child and the educator (game, drawing, walk, etc.);
- divisions of languages: all participants of teaching and educational process have to correlate accurately and consistently the tutor to language which he speaks;
- emotional and language attention to the child: regular implementation of an emotional and language reflection is necessary;
- positive language installation: acquisition of languages has to be associated by the child with positive emotions [11].

One of the most popular in this country is the immersion model. As it was already noted, the "immersion" means that from early age children hear two languages thanks to what they are put into "a language bathtub" ("Sprachbad"). Language acquisition happens during daily activity of the child: drawing, singing, game, designing, etc. Ideally partner language is present at educational process on an equal basis with the native language [8].

Other model practicing the German preschool education is based on the principle "one person – one language", offered at the beginning of the XX century by the French researcher in the field of phonetics Grammon. According to this principle as well as in a bilingual family, one educator speaks German, and the second – on partner language. Following this principle, educators provide correlation in the child consciousness of the language and the person speaking this language.

"Spatial approach" is the cornerstone of "spatial model" which essence is that one of premises of kindergarten is allocated for partner language. This room is made out as appropriate and equipped with necessary educational and methodical materials. In certain time the educators using in the speech on these occupations only partner language are engaged with pupils in this special room – "partner language space".

Involvement of educators - partner language carriers - is of great importance for bilingual kindergartens. From all educators of bilingual kindergartens of Germany possession is required by both languages.

For bilingual kindergartens in Germany the voluntary choice of the child in learning language is basic. Some preschool institutions for realization of this principle offer actions in German and partner language in parallel that children chose language.

As it is noted in I. T. Suleymanov's thesis, "knowledge of partner language isn't the purpose of attending of bilingual kindergartens in Germany. Thanks to own positive experience of activity in the multilingual and polycultural environment, children from preschool age prepare for life in future Europe – united in the diversity". [8]

НЕПРЕРЫВНОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ЭТАПА

Певзнер М.Н., д. пед. н., проф.

Ширин А.Г., д. пед. н., проф.

Великий Новгород, Россия

В условиях существенных изменений социокультурного и геополитического контекста в различных странах мира, в условиях перехода к динамической фазе общественного развития возникает необходимость качественного преобразования всех звеньев национальных образовательных систем. Логика их развития на современном этапе показывает ущербность их искусственной изоляции друг от друга, возникновения в сознании обучающихся картины множества отдельных «миров» (дошкольное учреждение – один мир, школа – другой, вуз – третий, совсем особый мир). Эти жесткие границы между «самостийными» типами учебных заведений неизбежно ведут к регрессу образования при переходе от одной его ступени к следующей, создавая искусственные барьеры, дополнительные трудности социально-педагогического характера, когда ребенок ощущает себя вечным переселенцем, каждый раз осваивающим новую территорию и присущий ей образ жизни. Все это обуславливает необходимость формирования единого образовательного пространства, которое позволяет развивающейся личности более бесконфликтно самореализоваться в мире непрерывного образования.

Анализ мирового опыта билингвального образования показывает, что первоначально данное направление получило распространение в практике средней школы, прежде всего в лицеях, гимназиях и других элитных образовательных учреждениях различных стран мира. Однако в исследованиях последних лет все чаще рассматриваются проблемы билингвального образования в учреждениях профессионального образования (колледжах, вузах), в начальной школе и не в последнюю очередь в дошкольных учреждениях. Такой широкий спектр образовательных услуг, связанных с билингвальным обучением или его отдельными элементами, делает правомерной постановку вопроса о создании и развитии системы непрерывного билингвального образования, имеющей свои дидактические особенности.

Методологической основой исследования системы непрерывного билингвального образования являются фундаментальные педагогические работы, в центре внимания которых находится категория непрерывного образования, не имеющая в современной научной литературе однозначного и общепринятого определения. По мнению В.Г.Онушкина и Е.Г.Огарева, данный термин отражает не столько утвердившуюся в жизни реалию, сколько идею о том, как изменить к лучшему сложившуюся образовательную практику, с тем, чтобы повысить ее социальную эффективность, т.е. сделать ее более соответствующей логике развития человека и его интересам на различных

стадиях жизненного цикла [5, 94].

Не вдаваясь в дискуссию о различных подходах к определению и пониманию феномена непрерывного образования в целом, выделим те его характеристики, которые имеют наиболее существенное значение для непрерывного билингвального образования. К таковым можно отнести:

а) последовательность, стадийность, преемственность содержания, форм и методов, которые обеспечивают постоянное совершенствование языковой, предметной и межкультурной компетенций учащихся;

б) сочетание интеграции вертикальной (содержательно-логическая взаимосвязь между отдельными относительно самостоятельными этапами и уровнями билингвального образования) и горизонтальной (взаимодействие образовательных учреждений с формальными и неформальными институтами, осуществляемыми межкультурную коммуникацию, международное сотрудничество, обучение иностранным языкам);

в) наличие комплекса государственных или иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственность всех звеньев билингвального образования (детский сад, школа, колледж, вуз, учреждение дополнительного профессионального образования);

г) открытость и гибкость системы непрерывного билингвального образования, обеспечивающие возможность каждому индивиду на различных этапах его жизни и профессиональной биографии включиться в процесс билингвального образования.

Система непрерывного билингвального образования развивается в контексте интеграционных процессов. С точки зрения логики исследования билингвального образования интеграция и интеграционные процессы в образовании представляют интерес в нескольких направлениях:

- ✓ 1. во-первых, как процесс и результат межкультурного взаимодействия образовательных институтов в едином мировом и европейском образовательном пространстве, в котором билингвальное образование выступает в качестве средства сложного и всеобъемлющего процесса сближения, взаимодействия и взаимопроникновения национальных учебных культур и образовательных структур;
- ✓ 2. во-вторых, как процесс создания неразрывно связанной, целостной, единой системы непрерывного билингвального образования, представляющей собой органичный синтез ранее обособленных и разрозненных компонентов. Речь идет о синтезе: а) двух основополагающих процессов, составляющих ядро билингвального образования: билингвального обучения и поликультурного воспитания; б) ключевых компетенций, составляющих компетентностную триаду билингвального обучения: языковой, предметной и межкультурной; в) ранее разобщенных этапов билингвального образования: дошкольного,

- школьного, вузовского и послевузовского;
- ✓ элементов разных учебных предметов (одним из которых является иностранный язык) и как результат этого слияния – объединение научных понятий и методов разных учебных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания наряду с формированием на основе межпредметных связей специфических технологий и методов билингвального обучения;
 - ✓ 4. в-четвертых, как разработка и внедрение интегрированных образовательных программ в школе и вузе (педагогика, психология, менеджмент на родном и иностранном языках);
 - ✓ 5. в-пятых, как создание особого типа образовательных учреждений – билингвальных образовательных комплексов (детский сад – школа, колледж – университет и т.д.).

Практическим продуктом такой интеграции является создание и развитие системы непрерывного билингвального образования, характеризующейся различным уровнем интегративных связей между ее отдельными компонентами. Мы полагаем, что система непрерывного билингвального образования может быть представлена в двух вариантах:

1) объединение разнотипных образовательных учреждений в интегрированную систему, имеющую различный правовой статус (единое юридическое лицо, договорные отношения и др.);

2) сопряжение автономных учреждений, обеспечивающих продуманную систему образовательных услуг, что позволяет индивиду воспользоваться ими в соответствии со своими личностными потребностями и запросами в различные периоды жизни. Непрерывность билингвального образования предполагает в этом случае, прежде всего, гибкость, посредством которой обеспечивается индивидуальный вектор роста развития каждому обучающемуся.

Таким образом, оба варианта непрерывного билингвального образования предоставляют индивиду в течение всей жизни возможность приобщения к билингвальному образованию с целью формирования или совершенствования языковой, предметной и межкультурной компетенций.

Институциональной основой системы непрерывного билингвального образования являются билингвальные комплексы, которые, как правило, носят инновационный характер благодаря ориентации на качественно новый уровень образования, который соответственно требует качественно иного потенциала системы.

Основными формами интеграционных преобразований, которые осуществляются при создании билингвальных комплексов, являются следующие: кооперация, в процессе которой осуществляется координация и согласование деятельности образовательных учреждений путем заключения договора при сохранении существующего статуса образовательных учреждений; ассоциация, при которой осуществляется образование нового юридического лица путем объединения нескольких образовательных учреждений с сохранением юридического лица каждого из участников

объединения; слияние, в процессе которого осуществляется объединение с образованием нового юридического лица и вхождением участников на правах структурных подразделений нового образовательного учреждения [3, 139].

Помимо этого, по мнению А.Л.Гаврикова, интеграция может происходить в горизонтальной, вертикальной и смешанной формах. Горизонтальная интеграция предполагает объединение образовательных учреждений одного типа. Например, школа-гимназия, колледж-колледж, вуз-вуз и т.д. Вертикальная интеграция – объединение учреждений разного типа. Например: школа-детский сад, школа-колледж, школа-колледж-вуз, школа-ПТУ и т.д. Примеры смешанной интеграции: школа-школа-вуз, школа-колледж-колледж-колледж-вуз и т.д. [3]

Таким образом, возрастание организационных возможностей в ходе интеграционных преобразований происходит по мере усиления взаимосвязей и взаимозависимостей объединяющихся структур и субъектов. За счет этого обеспечивается переход от структурного взаимодействия к разделению общих перспектив и общему использованию различных ресурсов и, следовательно, изменению системных характеристик билингвального комплекса.

Билингвальные образовательные комплексы характеризуются тем, что объединяют в своем составе учреждения разных типов, которые реализуют программы с билингвально-дидактическим компонентом, обеспечивающие преемственность целей, содержания, организации образовательного процесса, и создают общую структуру, отличающуюся отношениями иерархической зависимости и способствующую движению учащихся по различным ступеням образования от дошкольного к общему и далее к профессиональному.

Билингвальные образовательные комплексы решают сложные многоаспектные задачи билингвального обучения и поликультурного воспитания, осуществляя определенную систему взаимосвязи между отдельными компонентами, вступающими во взаимодействие, что позволяет выделить различные модификации билингвальных комплексов, прежде всего нуклеарную, многоядерную, специализированную, внутриинституциональную.

Многоядерные билингвальные комплексы не имеют доминирующего центра, их подсистемы являются равноправными и связаны между собой множеством контуров обратной связи в соответствии с целевым назначением и структурно-функциональными особенностями комплекса. К многоядерным можно отнести модификации типа «школа – вуз», когда инициации создания комплекса могут исходить как из высшей, так и средней школы. Билингвальные образовательные программы учреждений, входящих в комплекс, хотя и имеют логическую взаимосвязь, но не предполагают их обязательного последовательного освоения. Сквозные преемственные образовательные программы с билингвальным компонентом характерны для комплексов «колледж – вуз», которые также можно отнести к рассматриваемой модификации.

Специализированная модификация билингвальных комплексов предполагает, что в различных звеньях комплекса, наряду с углубленным

изучением иностранного языка, выделяется определенная группа предметов или предметных областей, которые изучаются в билингвальном режиме средствами родного и иностранного языков.

Внутриинституциональные билингвальные комплексы имеют своеобразную организационную структуру, отличающую их от других модификаций, поскольку речь идет не об интеграции разноуровневых, разнотипных образовательных учреждений в единую систему, а о соединении внутри образовательного учреждения разноплановых (чаще всего отечественных и зарубежных) дидактических моделей, интегрируемых в соответствии с принципом взаимодополнительности (комплементарности).

Нуклеарные комплексы имеют ярко выраженное структурно-содержательное ядро, вокруг которого группируются другие подсистемы комплекса. Иными словами, компоненты объединены вокруг подсистемы-комлексообразователя, которая оказывает определяющее влияние на процесс становления общей структуры билингвального комплекса, устанавливая степень интенсивности интеграционных процессов между взаимодействующими компонентами. Чаще всего нуклеарные модификации комплекса являются школоцентрированными, поскольку школа в таком комплексе является ведущей подсистемой, принимающей на себя функции комлексообразователя. В качестве примера школоцентрированного комплекса можно привести билингвальный комплекс «детский сад – школа», который, как правило, имеют преемственные программы обучения иностранному языку [2].

Примером нуклеарного билингвального комплекса является Новгородский экспериментальный комплекс «Гармония» (детский сад – школа), в котором один из авторов работал в качестве директора в течение пяти лет.

Целью комплекса является развитие свободной разносторонней личности, активно воспринимающей окружающий мир как целостную систему и осуществляющей на этой основе осознанный выбор жизненного пути; личности, способной к общению с различными культурами средствами родного и иностранного языков, к интеграции в мировое и европейское пространство.

Ключевыми идеями комплекса являются идея развития, идея гармонии, идея открытости, идея общения культур.

Идея развития предполагает апробацию в комплексе таких моделей развивающего обучения, которые превращали бы ребенка в субъект образовательного процесса, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Работа всех звеньев билингвального комплекса в режиме развития предполагает его превращение в динамическую, постоянно развивающуюся систему, адекватно реагирующую на изменения, происходящие в детях и среде их обитания.

Идея гармонии включает в себя: формирование у детей целостной картины мира, гармоничного восприятия различных культур, их общих духовных ценностей; синтез знаний иностранного языка и различных предметных областей, гармонию рационального и чувственного, души и тела,

интеллектуальной и мануальной деятельности. Идея гармонии предполагает также гармоничное взаимодействие отдельных звеньев комплекса, осуществляющих процесс непрерывного билингвального образования.

Идея открытости предполагает создание открытого педагогического пространства, восприимчивого к новым идеям в отечественной и зарубежной педагогике, к методическим новациям и творческому поиску, использование в комплексе открытых форм и методов обучения, которые апеллируют не только к интеллекту, но и к чувствам детей.

Идея общения культур базируется на ознакомлении учащихся с основами отечественной и зарубежной культуры средствами родного и иностранного языков, на формировании у ребенка индивидуально-неповторимого отношения к культурам мира.

Структурно-содержательным ядром экспериментального комплекса «Гармония» является школа, вокруг которой группируются другие подсистемы комплекса, осуществляющие преемственные программы обучения иностранному языку, включая детский сад.

Дидактико-методической основой непрерывного билингвального образования является процесс поэтапного, постепенного, качественного усложнения целевого (интенционального), содержательного и операционального компонентов образовательного процесса, а также переход от более простых к более сложным моделям билингвального обучения, отражающим соотношение родного и иностранного языков на билингвальных занятиях. В качестве основных стадий непрерывного билингвального образования следует рассматривать:

1. билингвальное обучение и поликультурное воспитание индивида, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь: воспитание в дошкольном образовательном учреждении, обучение в школе и вузе;

2. билингвальное образование в период взрослой жизни, сочетаемое с различными видами практической профессиональной деятельности.

3. Этапами непрерывного билингвального образования можно считать:

4. дошкольный, представленный первичным включением детей в иностранный язык и иноязычную культуру, формированием билингвальной среды, значительно расширяющей возможности социализации ребенка за счет взаимопроникновения и взаимообогащения родной и иноязычной культур;

5. подготовительный (1-6 классы), формирующий основы языковой и коммуникативной компетенции учащихся за счет включения отдельных билингвально-дидактических элементов в урочную и внеурочную деятельность, а также социокультурного развития учащихся посредством знакомства с традициями и обычаями страны изучаемого языка;

6. переходный (7-9 кл), основу которого составляют билингвальные предметно-тематические блоки – единицы содержания, интегрирующие различные образовательные области с предметной областью «иностранного языка»;

7. предметно билингвальный (10-11 кл.), обеспечивающий расширение и

обогащение синтеза языковой, предметной и межкультурной компетенций за счет преподавания предметов или спецкурсов на иностранном языке; профильную дифференциацию и профориентационную направленность обучения;

8. профессионально-билингвальный (колледж, вуз), обеспечивающий формирование билингвальной профессиональной компетентности посредством реализации билингвальных образовательных программ (куррикулумов), способствующих интернационализации профессионального образования, научно-педагогической кооперации и международному стратегическому партнерству в этой области;

9. постдипломный, представленный широким спектром программ дополнительного профессионального образования, содержащих билингвально-дидактический компонент [2].

Охарактеризуем более подробно особенности дошкольного этапа непрерывного билингвального образования. Его характеристику хотелось бы предварить рассуждениями исследователя в этой области О.А.Колыхаловой, которая считает целесообразным начало формирования билингвальной среды уже в детском саду. По ее мнению, такая среда значительно расширяет горизонты социализации, вовлекая детей в совершенно новые, зачастую несхожие культурные пласты [4].

Философский подход к проблеме билингвизма позволяет видеть функции двуязычия не только в возможности реализации коммуникации между народами и культурами, но и в значительном расширении потенциала, средств вербализации мышления. Если билингвизм содействует разносторонности мышления, повышает предпосылки его эвристичности, то, очевидно, билингвальная среда нуждается в целенаправленном формировании еще на дошкольном этапе, что делает целесообразным изучение иностранных языков с младшего дошкольного возраста, не исключая при этом возможности одновременного изучения родного и иностранного языков. По мнению Колыхаловой, не следует при этом бояться утраты родного языка. Русская культура XIX столетия создавалась преимущественно людьми двуязычными: франкоязычный И.С.Тургенев создал непревзойденные художественные шедевры на русском языке, русскоязычный Владимир Набоков оставил блестящие образцы на английском языке, многие великие естествоиспытатели, как свидетельствует история науки, тоже были двуязычными. Индивид, сформировавшийся на стыке двух культур, обладает другим мировосприятием, другим мировоззрением, способ и стиль его мышления носят синкретичный характер [4].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также собственные наблюдения процесса билингвального обучения в дошкольных образовательных учреждениях Великого Новгорода, Москвы, Саратова, Энгельса, использовавших элементы программы «Двуязычный детский сад», позволяют выделить ряд особенностей, характерных для дошкольного периода билингвального образования. Одной из таких особенностей является

определение начала активного обучения детей иностранному языку на основе теории «порогового уровня», сущность которой состоит в том, что она акцентирует внимание педагогов на поиске определенного момента, с которого начинается положительное влияние билингвизма на познавательные способности личности. Согласно этой теории, ребенок должен достигнуть определенных порогов в своем развитии, чтобы двуязычие оказывало позитивное воздействие на его воспитание. Определенным условием для такого воздействия является достижение достаточного уровня знаний родного языка. При этом предполагается наличие двух пороговых уровней: нижнего и верхнего. Достижение нижнего уровня помогает избежать негативных воздействий двуязычия, верхнего – предполагает его позитивное воздействие. Первый порог достигается, когда устное речевое развитие в родном языке может продолжать свое развитие наряду со вторым языком без всяческих помех с его стороны. Достижение второго порога связано с развитием навыков чтения [10].

Для процесса воспитания в двуязычных детских садах характерно его построение на принципах взаимопроникновения родной и иноязычной культур, которое осуществляется посредством интегрированных и комплексных занятий с использованием лексики на иностранном языке, вовлечения детей в различные виды творческой деятельности: игровой, спортивной, художественной. Основу формирования двуязычия и навыков интеркультурного общения на дошкольном этапе составляют предметы музыкально-эстетического цикла, проводимые в игровой форме. Такие занятия расширяют диапазон умений и навыков дошкольников в синтезе речевой деятельности и сценического искусства. Включение в процесс билингвального образования одновременно пения, танцев, рисования, слушания сказок, декларирования стихотворений, пантомимы, музицирования, детских опер способствует усвоению иностранного языка на раннем этапе обучения и поликультурному воспитанию детей.

Модель обучения общению на основе музыкального контекста включает следующие этапы:

1. восприятие, осознание, запоминание речевых и неречевых действий на родном языке;
2. восприятие, осознание, запоминание речевых и неречевых действий, ритмики, интонации, темпа на иностранном языке;
3. выделение и идентификация произносительных, артикуляционных, лексико-грамматических признаков речевых намерений;
4. уточнение и тренировка речевых действий в упражнениях с нулевым или частичным преобразованием знакомых сюжетов;
5. использование речевых действий в лично значимых, реальных ситуациях [1].

Как отмечает Р.К.Миньяр-Белоручев, при обучении иностранному языку создание механизмов билингвизма следует считать первоочередной задачей. Работа по данной модели с использованием музыкального контекста формирует

у дошкольников механизмы билингвизма, входящие в сложное понятие коммуникации с использованием двух языков. Во-первых, музыка и пение во многом способствуют развитию слуха: во-вторых, музыка помогает синхронному (сознательному или подсознательному) пропеванию, что естественно, улучшает навыки говорения; в-третьих, музыка, рифма обеспечивают основы формирования вероятностного прогнозирования (дети могут, слушая мелодию, предсказать слова, словосочетания); в-четвертых, мелодия и комплексные ориентиры обеспечивают детский самоконтроль (мелодия всегда у детей запоминалась первой, а затем накладывались слова и фразы). Восприятие и пение на двух языках формируют основы навыка переключения, элементарных элементов перевода [1].

Н. Wode приводит следующую классификацию билингвальных детских садов в Германии:

- билингвальные детские сады для детей-монолингвов – представителей языкового большинства (немецкого);
- билингвальные детские сады для детей из языковых меньшинств, владеющих языком большинства (немецким) и овладевающих языком своих предков;
- билингвальные детские сады для детей-мигрантов, недостаточно владеющих языком большинства (немецким) и ограниченно говорящих на языке своего происхождения (например, на турецком) [11].

Билингвальный детский сад в Германии призван предоставить возможность дошкольникам овладеть языком в «естественных» условиях: в данных дошкольных учреждениях нет уроков иностранного языка и систематического теоретизированного объяснения. Дети научаются языку для того, чтобы общаться с людьми из своего ближайшего окружения, к которому относятся воспитатели, в том числе и те, которые говорят только на новом для ребёнка языке. Кроме того, овладение языком, являясь одной из важнейших составляющих процесса социализации дошкольника, содействует эффективной адаптации ребёнка к условиям поликультурной среды и успешной индивидуализации в ней. Через язык, являющийся, по Н. Wode, одновременно и средством и результатом социализации, будущим поколениям передаются нормы, ценности, образцы поведения, традиции, таким образом, транслируется культура [11].

Исследования, проведенные в Германии, показывают, что дети, которые знакомятся с другим (неродным) языком в дошкольном возрасте, способны самостоятельно выводить правила, сравнивать языки и общаться на них, что является хорошей подготовкой к обучению в школе. Кроме того, раннее овладение вторым языком содействует общему когнитивному развитию ребёнка и способствует более эффективному овладению родным языком.

Для воспитания двуязычного ребёнка в естественных условиях действуют следующие принципы:

1. функционального использования языка: язык должен использоваться в процессе деятельности ребёнка и воспитателя (игра, рисование, прогулка и

т.д.);

2. разделения языков: все участники учебно-воспитательного процесса должны чётко и последовательно соотносить воспитателя с языком, на котором он говорит;

3. эмоционального и языкового внимания к ребёнку: необходимо регулярное осуществление эмоциональной и языковой рефлексии;

4. положительной языковой установки: овладение языками должно ассоциироваться у ребёнка с положительными эмоциями [11].

В диссертации И.Т. Сулейманова «Становление и развитие поликультурного образования в Германии» анализируются различные модели организации билингвального образования в детских садах Германии. Одной из наиболее популярных в этой стране является иммерсионная модель. Как уже отмечалось, иммерсия, означающая «погружение», подразумевает, что с раннего возраста дети слышат два языка, благодаря чему они погружаются в «языковую ванну» („Sprachbad“), неосознанно усваивая при этом звуковые структуры. Овладение языком происходит в ходе привычной ежедневной деятельности ребёнка: рисование, пение, игра, конструирование и т.д. В идеальном случае язык-партнёр присутствует в воспитательном процессе наравне с родным языком [8].

При таком «погружении» ребёнок самостоятельно выстраивает систему правил и значений языка. Ошибки и смешение языков Н. Wode рассматривает как естественные и необходимые элементы развития. Важной составляющей иммерсии является контекстуализация, когда сказанное связывается с определенной деятельностью и поддерживается жестами, действиями, показом [11].

Другая модель, практикующаяся в немецком дошкольном воспитании, основана на принципе «один человек – один язык», предложенном в начале XX века французским исследователем в области фонетики Граммоном. В соответствии с данным принципом, так же как и в билингвальной семье, один воспитатель разговаривает по-немецки, а второй – на языке-партнёре. Следуя этому принципу, воспитатели обеспечивают соотнесённость в сознании ребёнка языка и человека, говорящего на этом языке.

«Пространственный подход» лежит в основе «пространственной модели», суть которой заключается в том, что одно из помещений детского сада отводится языку-партнёру. Эта комната оформляется соответствующим образом и оснащается необходимыми учебно-методическими материалами и инвентарём. В определённое время воспитатель, использующий в речи на этих занятиях только язык-партнёр, занимается с воспитанниками в этом специальном помещении – «пространстве языка-партнёра».

Немецкие исследователи (В. Венцель и Г. Зартер) полагают, что наиболее целесообразной моделью билингвального детского сада является интегративная иммерсионная модель с опорой на принцип «один человек – один язык». По мнению ученых, для дошкольного возраста (а особенно для раннего дошкольного) характерно приписывание языков определённым людям, т.е. дети

отождествляют язык с конкретным человеком, использующим данный язык. При этом важно, на каком языке ребёнок познакомился с конкретным человеком, ведь, как правило, именно на этом языке он с ним и будет разговаривать. Детские сады регламентируют язык общения воспитателей, часто это «более слабый» язык. Как следствие, большое значение для билингвальных детских садов имеет привлечение воспитателей, являющихся носителями языка-партнёра. От всех воспитателей билингвальных детских садов Германии требуется владение в той или иной степени обоими языками. В немецких билингвальных детских садах часто формируются группы, гетерогенные по своему возрастному составу. Это позволяет младшим дошкольникам ориентироваться в процессе языкового развития на пример более старших детей. Согласно исследованиям Н. Wode, билингвальные проекты в сфере дошкольного воспитания эффективны, если количество «чисто немецких» детей в группе не превышает 30% от общего числа детей [11].

Для билингвальных детских садов в Германии принципиальным является добровольное овладение ребёнком новым языком. Некоторые дошкольные учреждения для реализации этого принципа предлагают мероприятия на немецком языке и языке-партнёре параллельно, чтобы дети сами выбирали язык. Но воспитательный процесс всё же протекает в рамках определённых групп в соответствующих помещениях. При этом воспитателям рекомендуют оставлять двери открытыми, чтобы дети по желанию могли переходить из одной группы в другую.

Так как в немецком билингвальном детском саду существует чёткое разграничение языков и воспитателей, их использующих, можно выделить две группы организационных форм: одноязычные и смешанные. К первой группе относятся различные организационные формы, подразумевающие использование одного из языков. На практике это реализуется в организованных мероприятиях, играх и т.п., проводимых одним воспитателем на «его» языке. Смешанные формы предполагают участие двух или более воспитателей, говорящих на разных языках. Например, в некоторых немецких билингвальных садах устраиваются общие завтраки или «утренние круги» (Morgenkreis), на которых осуществляется двуязычное языковое сопровождение.

По данным исследования, проведённого в немецко-голландском детском саду в земле Северный Рейн-Вестфалия, воспитанники уже за 4 месяца посещения билингвального детского сада достигают следующих результатов: понимают обращённые к ним на голландском языке требования; понимают сложные описания на голландском языке; знают наизусть голландские стихи и поют песни хором и по отдельности; пассивно владеют важнейшими словами голландского языка семантических полей «цвета», «части тела», «еда» и т.д.; знакомы с элементами культуры языка-партнёра.

Как отмечается в диссертации И.Т.Сулейманова, «владение в совершенстве языком-партнёром не является целью посещения дошкольниками билингвальных детских садов в Германии. Однако в билингвальном детском

саду, дети, формируя свою языковую компетентность в немецком языке (как родном), знакомятся с другим языком, осознавая, что говорить на другом языке, быть представителем другой культуры и быть другим в самом широком смысле – это нормально, тем самым закладываются основы толерантного отношения к иноязычным людям и культурам. Благодаря собственному положительному опыту деятельности в многоязычной и поликультурной среде, дети с дошкольного возраста готовятся к жизни в будущей Европе – единой в своём многообразии». [8]

Таким образом, отечественные и зарубежные учёные рассматривают дошкольный этап как важное «стартовое» звено системы непрерывного билингвального образования, позволяющее осуществить первичное включение ребенка в иноязычную культуру в условиях формирующейся билингвальной среды детского образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Ачкасова Н.Н. Формирование механизма билингвизма на материале детских опер // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России : тез. докл. и выступлений межрегион. науч.-метод. конф. (11-12 февраля 1999 г.); под ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1999. – Ч. 1. – С. 10–11.
2. Билингвальное образование в эпоху глобализации: Монография / М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2010. – 540с.
3. Гавриков А.Л. Региональный университетский комплекс: от концепции до ее воплощения. – СПб.: СЗАГС, 2001. – 181 с.
4. Колыхалова О.А. Билингвизм: новые аспекты старой проблемы. // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: тез. докл. и выступ. межрегион. науч.-метод. конф. (11-12 февраля 1999г.); под ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1999. – Ч. 1 – С. 10–11.
5. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. / В.Г. Онушкин, Е.Г. Огарева. – СПб.: Воронеж: Изд-во ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
6. Певзнер М.Н., Петряков П.А. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. // Многоуровневое непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы: Сб-к статей по материалам междунар. конференций – май, окт. 2010. – В.Новгород: НовГУ, 2010. – С.27-35.
7. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Непрерывное билингвальное образование: отечественный и зарубежный опыт.// Непрерывное образование. – СПб: АППО, 2012. - Выпуск 1. – 2012. – С.112-117.
8. Сулейманов И.Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Ирек Тавфикович Сулейманов. – Ульяновск, 2010.- 244 с.: ил.
9. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной

педагогике: Монография / Александр Глебович Ширин; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2007. – 250 с.

10. Cummins, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children // Review of Educational Research. – 1979. – Vol. 49 / 2. – P. 222–251.

11. Wode, H. Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? – 1.Aufl.- Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., 2004. – 32 S.

ДАНИЯ: СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В СФЕРЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Попова Маргарита,
Роскильдский университет, Дания

Аннотация

Исследование этой темы в Дании характеризуется междисциплинарным характером и имеет прочную основу как в теоретических вопросах, так и в решениях, применяемых в решении педагогических проблем. Явление естественного двуязычия рассматривается в прямой связи с обучением на родном языке, а также в связи с правом детей изучать свой родной язык и учиться на родном языке. Эти проблемы рассматриваются глубоко, далеко выходят за пределы лингвистики и затрагивают довольно широкой научной контекст социальных, антропологических, дидактических, педагогических, политических и социально-экономических вопросов. В настоящее время разрабатываются соответствующие методы исследования в этих областях.

Датские исследователи имеют серьезные аргументы для поддержки идеи, что билингвизм как в школе, так и в профессиональном образовании, это то, к чему стоит стремиться. Тем не менее, есть аргументы и для параллельного двуязычия в английском языке. На наш взгляд, параллельное двуязычие в немецком, французском и русском языке не менее важно, чем в английском - в отношении развития науки, образования и бизнеса; в турецком, русском и испанском - в отношении развития туризма и т.д.

Природное двуязычие - это очень понятный и конкретный ресурс для развития общества, но это только потенциальный ресурс. И общество, и мудрые политические решения определяют, будет ли этот потенциал готов работать на благо членов этого общества.

При обсуждении темы двуязычия в Дании не является продуктивным различать родного языка и язык семьи. В публикациях и дискуссиях используется только понятие "родной язык" - язык, используемый в семье иммигрантов.

Понятие «двуязычие» рассматривается как языковой и социальный феномен. Если второй язык социально "желательный" язык (например, английский), термин "двуязычие" используется в коннотативном значении "хорошо", если второй язык социально "нежелательный", то замечен намек на отрицательное отношение.

Проблема обучения детей иммигрантов родному языку в Дании обсуждалась не только учеными, практиками, журналистами и правозащитными организациями, такими, как ЮНИСЕФ, указывающими на нарушение датского законодательства и прав ребенка на родной язык и образование и обучение на родном языке, закрепленного в Конвенции о правах ребенка (1989).

Публикации отражают конфликт между датской культурной элитой (учеными, журналистами и учителями) и политиками - в частности представителями партий правого крыла, которые поддерживаются

националистических идей. Сутью дискуссии является то, что большинство ученых и экспертов верит в положительный эффект от обучения детей на родном языке, и что это должно быть устойчивым явлением в школах, иметь финансовую, моральную и образовательную поддержку со стороны государства. Тем не менее, политическое сопротивление мешает создать правовую основу для образования на родном языке. Ученые утверждают, что обучение на родном языке повышает успеваемость детей в школе, их образование и интеграцию в датское общество. Политические дискурсы игнорируют аргументы исследователей и продолжают политику ассимиляции и социальной стигматизации.

DENMARK: THE SOCIAL DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL EDUCATION SETTINGS

Popova Margarita,
Roskilde University, Denmark

Introduction

Denmark, one of the Scandinavian countries, located between Scandinavia and central Europe, bordered on one side with Germany, and with Sweden on the other. Scandinavia is traditionally considered by foreigners to share several similarities. Indeed, the past and the future of Scandinavian countries share mutual milestones. Taking that into consideration, each country shows their unique features of development, their own success in solving matters that create the foundation for an international cooperation. Denmark has an active position when it comes to international cooperations with many different countries of the world. For example, in Denmark it is practiced to invite academics from Sweden or Norway to defend dissertations and meetings of scientific groups, academics from one Scandinavian country do their research on the experimental basis of another country². International comparative studies are also being held³. Scandinavia has a tremendous amount of experience when it comes to sustaining international cooperation and it is not coincidence that The Nordic Council of Ministers, specifically funds programs of professional mobility of experts in various fields, creating conditions for the establishment of professional contacts.

Denmark has approximately 5,560,000 inhabitants. Denmark as a country includes the Faroe Islands and Greenland. Danish is the official language, 90% of its inhabitants are ethnic Danes with Danish as their mother tongue. Apart from the speakers of Danish who live in Denmark, Danish is also the native or cultural language of around 50,000 Germano-Danish citizens living in the south of Schleswig in Germany.⁴ There are, however, the Faroese and Greenlandic languages and, moreover, Denmark has historical connections with Germany in its border area, which at various times belonged to one country or the other. There has developed a natural situation of German-Danish bilingualism in South Jutland.

Denmark does not have a rich multilingual history, but times have changed: the fact is that modern Denmark is multilingual, the Danish people speak somewhere between 100 and 140 languages. For example, people of 129 different nationalities

live in Copenhagen, and a correspondingly high number of languages are spoken.⁵ Denmark takes an extreme position towards languages: one country – one language, while other countries recognize several languages⁶. Do migrants have an opportunity to maintain their languages? Based on the legal framework, media analysis and current research, this paper gives a short overview of the heritage language policy, languages diversity in the society, family and school in Denmark⁷.

There are no provisions for the use of Danish or other languages in the Danish constitution and there is no specific law providing for overall regulation of language use. But during the last ten years English has gained a much stronger position and the parallel Danish/English language strategy of the Danish Government and higher education has strongly supported this development. Education Act regulates what languages may be offered to children at school and kindergarten. The national language, foreign languages, regional languages and immigrant languages are dealt with in language legislation. The learning and teaching of the national language abroad for children and/or adults originating from Denmark is (co-)funded in about 20 countries in Europe and abroad.

The European Charter for Regional or Minority Languages was signed and ratified by Denmark in 2008. In connection with this ratification, German as a regional language is recognized in the Charter. Eskimo-Aleut (in Greenland) and Faroese are also protected by the Laws on Home Rule. In the Faroe Islands and Greenland, the law of autonomy guarantees the official status of the Faroese and Greenlandic languages, although Danish is a compulsory subject at schools.

Denmark has ratified the Nordic Language Convention (1987), which secures the right of Nordic citizens to use their own language to communicate with the authorities in all Nordic countries. Denmark has also ratified the Nordic Language Declaration (2006), which is a joint policy document of the Nordic Council of Ministers. It states that both national and minority languages should be supported and protected, that universities should use a parallel language strategy ensuring the use of English alongside the use of the national languages, and that citizens of the Nordic countries should be given the opportunity to learn their mother tongue and acquire skills in a language of international importance and skills in another foreign language.

Thus, teaching is compulsory in Danish as a national language, while the right to learn another parental or native language is determined by historical conditions, political attitudes and the linguistic hierarchy, which is present in Danish society.

There is a stereotyped definition of being bilingual in Danish society. This issue is discussed in an article by one of the active readers of the newspaper “Politiken” (“Politics”) and published under the chapter “Debate”: “It would seem that being a bilingual speaker is a handicap in the Danish school. This is a negative view. But is it true? ... Where are these negative assumptions coming from in Denmark?”

The article “Facts about bilingual pupils” is published on the portal of the Ministry of Children and Education, where there is a definition of “bilingual children”: “By ‘bilingual children’ we mean children who have a mother tongue other than Danish, whose first contact with the community, possibly through the

school's teaching, is learning Danish.” (See comments on Primary Education, No. 413 from 22nd May 1996).

Mass Media

Following the intention to be open and supportive of the ideals of democracy, which are inherent in Danish society, the mass media in Denmark creates an opportunity for a wide discussion of questions important to society. Such developed media is also helped by the fact that many projects and public organisations have their own information portals, which keep society in the loop of current events and discussions.

Published material concerning natural bilinguals can be found in the profiled media, such as "Information" ("Information"), "Videnskab" ("Science"), "Folkeskolen" ("Elementary School"), "Underviser" ("Teacher"), and in major reputable newspapers read by the Danish political and cultural elite, such as "Berlingske" with their week-end supplements "Weekendavisen" ("Weekend Newspaper") and "Politiken" (Politics). There are also more specialised sites whose purpose is to feature existing research. Among these are an independent online community of experts «Jatilsprog.dk» ("Yestolanguage"), a working group of the Ministry of Education project consultants "Tosprogetaskforce.dk" ("Twolanguagetaskforce"), a project group of the Ministry of Culture "Sproget.dk" ("Language"), the Public Relations Professionals' Association "Tosprog.dk" ("Twolanguages") and others.

The media transmits the viewpoints of the all interested actors on this topic: scholars, teachers, analysts, politicians, journalists, parents, active readers. A review of major topics on "natural bilingualism" and bilinguals themselves in the Danish mass media reveals the following dominant themes:

- Mother tongue education in different aspects: opposition between researchers and politicians; state funding of bilingualism and discrimination/equality; the importance of mother tongue education for families and children.
- Bilingual children, bilingualism and bilingual pupils.
- Multilingual perspective in community development.

Below we will show the examples of the publications that characterise the main paths of discussion – arguments for and against, different approaches and critical issues. The critical article from internet-portal "Folkeskolen.dk" continued to discuss this topic in 2008 in the article "Vi behandler tosprogede elever som 50'ernes sorte"¹⁰. They underline the political and legislative assumptions on the topic of bilingualism – discrimination and separation of children on the basis of ethnic majority and minority. Politicians are primarily responsible for the discrimination that bilingual students are exposed to at school - the law encourages people to think in terms of black and white students - according to two researchers, Lene Timm and Bergth?ra Kristj?nsd?ttir. They are convinced that, in the long term, it could pay - also financially - to devote more attention to multilingual schools. The article refers to the book they released together in 2007 - "Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen"¹¹, which on more than 273 pages sharply criticizes Danish educational policy over the last 30 years, and demonstrates

how what they call structural discrimination by legislators and the Ministry of Education results in serious discrimination at school on a daily basis.

The newspaper Information.dk published the article “Manglende modersm?ls-undervisning tynger indl?ringen” in 2007¹². Journalist Lise Richter wrote: a new evaluation recommends focusing more on mother tongue education. The report recommends that all teachers with bilingual students in the classroom gain more knowledge about Danish as a second language and a greater focus on mother tongue education.

This article reflects the debate between Danish science and Danish policy. To master the mother tongue is important because the first spoken language is what the student must build on throughout his school years, explains Professor Anne Holmen. "All learning is about building onto the knowledge children already have. This is a prerequisite for learning Danish as a second language and English for Danish-speaking children," says Anne Holmen. She says it is 'incomprehensible' that mother tongue education is not supported to a greater extent by policy makers.

Anne Holmen also emphasizes the social value of Danish schoolchildren mastering many languages: "But if the linguistic value is to be used later on, it requires that you can read and write the language at a certain level." She points out the paradox that Denmark contributes to mother tongue education in Africa through assistance to developing countries: "Mother tongue education includes more children and fewer children drop out of school, but this argument is apparently not good enough in the Danish school system".

President of the Danish Principal Association, Claus Hjortdal, believes it has been difficult to maintain mother tongue education in schools where children speak many different languages, but he has no doubt that the government's abolition of state support for this education has left its mark on bilingual pupils' learning. This problem was already brought to the attention of politicians by experts and educators in 2001 after the government's discussions on the elimination of mother tongue education.

The Conservative education spokeswoman Charlotte Dyremose does not believe it is the responsibility of the Danish Government to provide grants for mother tongue education. "When you have to live and work in Denmark, then you should be able to speak Danish. It should be the responsibility of the parents to provide extra instruction in any language.... it is the municipalities' responsibility to ensure that students meet them. If they believe that mother tongue education is a good tool, then of course they should make use of it," says Charlotte Dyremose. But SF's education spokesman, Pernille Vigs? Bagge, believes that it is unfair that municipalities have to pay for these lessons themselves.

Professor of the University of Copenhagen, Frans Gregersen, disagrees with politicians' proposals to send children of immigrant families to Danish-speaking nurseries, where they are forced to be “Danish”. “Let's imagine,” says Frans Gregersen, “that the Germans refused to allow children from Danish families to attend Danish-speaking nurseries or pre-schools. There would be a big protest”¹³. The professor points out that to be a bilingual in Denmark means having a low status, but at the same time the Danish people admire bilingual speakers in other countries.

Frans Gregerson also indicates that there is some duplicity in the Danish policy towards the topic of bilingualism: political debates around bilingualism deal with the languages of minorities and immigrants (e.g. Arabian, Turkish). There are no, if any, objections towards the Spanish or English languages among politicians. Hence, bilingualism in Denmark “takes the road towards social stigmatisation”.

Multilingual perspective in community development is the theme on which support is provided by author, translator and journalist Thomas Harder¹⁴. On his homepage he expresses concern that the one-sided approach to mother language education in recent years is a very serious problem - for individuals, for business and for society as a whole. One of his more colorful presentations in the 2012 “Sprogkundsaber er v?rdifulde ressourcer”¹⁵ focused on the following contention: it is important to understand this other world and be able to communicate with it. It is in the interests of Danish society that people are able to look beyond their own culture and are trained to look at every issue from as many angles as possible. Language skills and the vision that comes with bilingual children are a potential resource for Danish industry and Danish society as a whole.

The information portal of the virtual community of expert linguists “Jatilsprog.dk” regularly publishes articles, presentations and summaries of conferences on the themes of bilingualism, multilingualism and foreign language study as special resources for the development of modern European society. All of the current events in Europe relating to these themes are reflected in the portal. For example the “Language Rich Europe”, a conference held in England on the 2012, is reflected in the article by Anna Leclerq Vrang “Hovedpointer fra den internationale sprogkonference:”Language Rich Europe” – multilingualism for stable and prosperous societies”¹⁶, which details the highlights of the conference.

The article details some of the points made by the presenters and speakers:

- Multilingualism is a means to a stable and prosperous society: a society that creates social inclusion and secures stability, while a society that cultivates a linguistically diverse workforce creates wealth.

- Immigrant languages are often not included in national language strategies, which often only focus on the national language, which should be learned, without the benefit of the foreign language.

- Knowing languages is a useful tool for getting through a crisis. Individuals who speak multiple languages are much more mobile and can transfer to any location where there is a job.

- Businesses should be multilingual if they want to secure success on international markets.

- It is more important to focus on the purpose of a national language strategy than on the process around it.

- Countries should introduce a national language strategy that combines several levels – not only educational policy but also employment and finance policies.

- Languages should be looked upon as investments – as business cases.

- Experience from Switzerland shows that parents request multilingual educational in elementary schools.

- Experience from Greece shows that students from CLIL schools do better at school than students from traditional schools.

The phenomenon of bilingualism is also supported in articles by journalists from various “intelligent” newspapers, which focus on the different sides of this phenomenon. For example, “Weekendavisen” published an article in 2011 by the science journalist Annete K. Nielsen, “Den tosprogede hjerne: De kan jonglere”¹⁷. Here she conducts an interview with American Professor Judith Kroll, which in essence says that all children should learn at least two languages and the sooner the better. Research conducted over the past 10-15 years shows that children with developed bilingualism have a greater propensity to solving analytical problems than their monolingual peers. Neurological research shows that the brain of a bilingual child functions differently: it is as if the brain juggles thoughts, making instantaneous choices between languages, words and expressions. Bilingual people find it easier to focus and their attention is better protected from outside interferences.

Another example, the media newspaper “Videnskab.dk” published the article “Tosprogede tager klogere beslutninger”¹⁸ 2012, written by the Norwegian journalist Hanne Østli Jakobsen, on the cognitive benefits of multilingualism, which can be useful “both in a bar and on the stock market.” She bases her conclusions on new research carried out in neurology in the USA, which points out the newly discovered advantages of being able to communicate in several languages: multilingual people have a better, keener sense of hearing than monolinguals, even in conditions of loud background noise, which does not impair their sense of hearing. The article also makes reference to research into the role of foreign languages in the functional development of the brain and our mental abilities: it does not matter when you learned your second language, with breast milk or in a language school; – it is economically advantageous in further education.

Law of mother-tongue education in Denmark and families of the bilingual children.

First time the bilingual students were mentioned was in the Elementary School Law of 1975. There we to be taught in Danish as well in their native. In a new School Law of 1993, a new paragraph appeared that immigrant language could be chosen as an elective from the 8th to 10th grade. Even though this particular law is 25 years old, there are no existing examples of these offers in practice¹⁹, reports the Danish researcher Bergthóra Kristjánsdóttir in her thorough comments aimed at the legislative data regarding native education and bilingual children “The exclusion of bilingual minority students through the curriculum in The Danish Elementary School”.

Researcher Lene Timm in the rapport ‘Danmark har ondt med modernisme’/Dokumentations- og rådgivningscentret om racediskrimination’²⁰ (2008) for the European Commission GD for Education and Culture, Brussels describes that from the time Denmark entered the EU in 1972 up to 2002 Denmark has fulfilled its obligation in relation to promoting foreign language education in bilingual children’s native language for working immigrants, paragraph 77/486/ EF, in respect of both

children as EU citizens and children with a third-world citizenship. Bilingual education was given on equal grounds for all bilingual children 3 to 5 hours a week. When the current political party came to power in 2002 the law changed regarding bilingual educational, which resulted in the governmental support for bilingual education being cut, except for children who are EU citizens and children from Greenland and the Faroe Islands. The result was a substantial decrease in the quality and presence of bilingual education for the majority of bilingual children in Denmark – children with a third world citizenship.

It was a clear discrimination, which was argued for until 2002, which the state could not complete. When the legal provision of education in minorities' native was implemented into The Elementary School Law in 1975, there were at that time 2500 bilingual students in the school. Even though 30 years has past and the bilingual students have grown to 70,000, the options for these students have impaired. When in 1975 the law of native education was adopted, the law applied to all bilingual students. Today the law only applies to children mentioned in the directive 77/486/EEC as well children who are descendants of EU-Citizens as well children from Greenland and The Faroe Islands, the researchers adds.

Circumstances concerning native education are in 2008 inferior to what they were in 1975 and in the years until 2002. A series of recommendation from the European Council, OSCE and UN, concludes why the state in Denmark should offer minority native education. These conclusions are especially highlighted in the article 29C in the Children's Right Convention (CRC)²¹, which Denmark became a part of in 1991. A new summary of native education shows the consequences of this amendment²².

Everything that has had something to do with mother tongue education has been taking inadequate care of, Bergthóra Kristjánsdóttir, researcher, concludes. "In the Greenbook, page 8, it says that the knowledge accumulated by bilingual families is losing its value and that this process is connected with the native. Denmark is to a high degree an example of how the state consciously ignores the knowledge in minority families by underestimating the importance of minorities' native". The events of the legislative for native education are that children and young people are not offered and to some extent forbidden to practice their native language. It is therefore an urgent political challenge to implement reforms which includes the minorities right to practice their native, as well as it is to be recognized that competency to practice native language is a competency equal to a recognized competency of practicing a foreign language as English, German and French²³.

Current statistics shows: out of 690,000 students²⁴ in primary and lower secondary schools approximately 69,000 (10 per cent) are bilingual (2008 figures). Approximately 6,000 - 7,000 of these 69,000 students are given the option of learning their mother tongue at school with government support, but as extracurricular practice, subject to certain criteria (children of parents from EU/EEA countries, Greenland and the Faroe Islands, minimum numbers of students, availability of an educated teacher, etc). Parents claim that they often have to fight for their right to education in the mother tongue if they want the municipality to establish a class.

An amendment in 2002 abolished central government subsidy for mother tongue education for approximately 62,000 - 63,000 bilingual students from third-world countries. The 2002 amendment, therefore, represented a drastic deterioration in the conditions for obtaining mother tongue education for most bilingual students in Denmark. The municipalities are still allowed to offer mother tongue education on equal terms, but with the withdrawal of central government support most of the municipalities have chosen not to. In 2008 approximately 7 per cent of the total number of bilingual students received mother tongue education compared with 1997, when the figure was approximately 41 per cent²⁵.

In accordance with the educational act of 2002, the question of mother tongue education for children from other countries, the so called third-world countries, is passed to the municipalities for their consideration and depends on their good will, without which no-one would be responsible for this. Russian is also included in this category of languages. The vast majority of municipalities do not willingly finance their native languages. This means that for most bilingual students – those who originate from third-world countries – there is no provision at school and no funding from the state. There are only private or community initiatives.

How parents are an emphasis on eliminating minority languages from the school system, and there has been a significant reduction in mother tongue instruction since state funding was eliminated in 2002, described by journalists Helle Lauritsen, John Villy Olsen and Jan Kaare in the article “Mine børn skal l?re persisk”²⁶. The most active parents organized mother tongue education for their children in home-taught Saturday schools. They hired professionals within their minorities, they paid the teachers themselves and they also had to fight against their children’s resistance to learn it. The article also describes the functional content of the situation – the “hero” of the situation: the bilingual child with his cultural complexity. Thus, Iranian mother, a teacher by training who has two children, thinks that language is an important part of culture and identity. Her children were born in Denmark but are also Iranian, which is why they go to mother tongue classes. ”I push them towards learning Persian; otherwise they'll regret it later. It is our responsibility as parents that they learn Persian. They speak Danish and they learn English and German at school, but four languages are better than one,” she says. The Iranian mother is actively trying to gather enough students for Persian classes. These cost 150 kroner per student for a month, and the local school rents out the classrooms. A similar situation is described by researcher Margarita Popova²⁷ about the Russian-speaking population and the mixed Russian-Danish families in Denmark. They organise Russian education, pay for it, and push their children into learn it, trying to pass on their legacy with language and culture. It is extremely difficult: the children feel great assimilation pressures. “Stop speaking Russian, mum, speak Danish!” as a child of Danish-Russian parents says to his Russian-speaking mother to express the denigration, in Danish contexts, of everything that is not “Danish”.

Researcher Bergthora Kristjansdottir and Lene Timm (2011) in the book ‘U?rte stemmer - sproglige minoritetsfor?ldre og samarbejde med skolen’²⁸ presents documentation on why the integration of people with an ethnic background

causes problems and poses the question; how come children from the same group score low in the PISA-International Student Assessment? Recognition of 'new-Danish'²⁹ children's language and culture strengthens their confidence and self-esteem, which is a prerequisite for their approach to positive and constructive learning. Some authors are of the opinion that in some areas this recognition is lacking. The Elementary School Act caters for a monoculture even though people agree that "shared goals" to some degree opens up to a necessary multi-culture with a global approach. It is a catastrophe that most municipalities do not provide equal access to 'new-Danish' children's native language. The book also states that 'new-Danish' children's language and cultural background is to be understood as something lacking and a handicap which must be overcome and should not be dealt with as a resource. The theories of the famous Russian psychologist Vygotskijs concerning the nearest development zone, as writes of the researches, does not convince everyone that it is necessary to take 'new-Danish' children's native language and culture as a point of departure. The book builds upon Denmark's and foreign research as well as interviews with 'new-Danish' parents.

Researcher Bergthóra Kristjansdóttir and Lene Timm write in the article "Den monokulturelle skole er forældet"³⁰ of the difficulties that exist in the current Danish school system for certain groups of bilingual pupils and their parents - discrimination and rigid regulations that do not allow them to use the benefits of mother tongue education. The authors believe that children's multilingualism must be recognized and actively involved in teaching. They are convinced that Danish primary education is out of date and unable to accommodate the linguistic and cultural complexity that pupils currently represent. Many school administrators and teachers are actually willing to develop multicultural education in order to foster a global vision for the benefit of all children and young people in Denmark. Their challenge, though, in practice is that they must work within the framework of schools that currently discriminate against language minority students and do not see that they can exploit the linguistic and cultural complexity in teaching and in cooperation with parents.

School and bilingual students

In The Danish Teachers' Association (DL) there is an increasing awareness of the importance of mother tongue education. "Experience shows quite clearly that it is important that you also get instruction in the language that you are at home in. I cannot understand why Danish society does not see that caring for the bilingual native language is a resource rather than a burden," says Chairman of the DL, Anders Bondo Christensen.

In discussing the issues of who is a bilingual student and how best to teach in a school theme, the maternal language occurs again, namely: the topic of education using the mother tongue for other school subjects. Part of the publications share the view of academics and teachers that besides teaching the mother tongue at schools, the mother tongue should also be used to supplement education in other classes, such as Danish, mathematics, geography, etc. Researchers Bergthóra Kristjansdóttir and Lene Timm in the book "Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk

ulighed i folkeskolen”³¹ (2007) describes how the Danish educational policy increases ethnic inequality at elementary school: the newspaper Politiken has been a catalyst behind enforcing and institutionalising ethnic inequality at elementary school. The political framework for the education of bilingual children hinders bilingual children at school. Students need bilingual education, the book points out. Educational policies are currently ignoring and denying accusations that they have led to the institutionalization and discrimination of ethnic minorities. The low grade results of bilingual students make it difficult for them to meet the criteria for secondary education, university education and the labour market. It can, therefore, be inferred that educational policies have major consequences for the integration of ethnic minorities in society.

A set of articles by journalists Pernille Aisinger and Lise Frank³² in the online newspaper, folkeskolen.dk, one of the schools in Odense³³ consists 87 per cent of bilingual pupils, and teachers see it as a resource. From the 2011 school year students whose mother tongue is Arabic, Somali or Turkish will have classes to learn their mother tongue, an additional two hours a week where their mother tongue will be used as the medium for instruction in other classes: every Friday at the school is a Language Day. All of the classes work with the theme of “sport and body” both in Danish and in the children's mother tongue. In this way children become skilled in both languages and begin to construct their world view using both languages.

The director of the school, Alan Feldskou, believes this policy will be worthwhile if the increased linguistic capability of the students carries over to success in other subjects. For the time being this model of education functions as a three-year experiment, funded by the municipality of Odense. The director hopes that his school will be transformed into a truly international school with education in several different languages also available to ethnic Danes and not only to the native speakers of those languages. A school with a strong profile in languages is a powerful resource that should be utilized by contemporary society.

On the website of the Professional High School, where teachers undergo training, there are many articles³⁴ on the same theme: the use of the mother tongue of a bilingual student to supplement Danish and this is the path to increased achievement in other schools subjects. This topic is further elucidated by the information portal “dettevirker.dk”³⁵, where experience is collected regarding the use of mother tongues in educating bilingual children at school, teaching the mother tongue itself to bilingual children, effective organization of teaching bilingual children and recommendations from the Ministry of Education.

The teaching of bilingual pupils in Denmark and Sweden”³⁶ (2011), has been completed by researchers from the National Institute for Municipalities and Regions Analysis and Research. A new study of the teaching of multilingualism in Denmark and Sweden, that Used Municipal Research (UMC) has been completed and gives us new knowledge about the case. The study shows that there is no harm in children living in Denmark and Sweden using their native or parents’ language, even if it is a language other than Danish or Swedish; quite the contrary, in fact. This report researches the differences and similarities in the Danish and Swedish approaches to

the bilingual education of students of an immigrant background, with the intention of evaluating what attempts can be made to improve the academic results of students of an immigrant background in Denmark. The conclusion is that multilingual students in Denmark and Sweden who receive mother tongue education after school hours do better on average than other multilingual students, when we compare the students and their academic results – both in reading and in mathematics. The results of the project are based partly on register-based analyses, partly on qualitative analyses in the form of documentary studies in both Denmark and Sweden.

In relation to the progress of the school situation it is important to mention a book, which serves like a research guide for the topic. It is “Intercultural pedagogy”³⁷ (2003, 2006, red Ch E. Horst), who has written with an interdisciplinary group of famous Danish researchers such as Anna Holmen, Jan Kampmann, Thomas Gitz-Johansen, Christian Horst, Bergthora S. Kristjansdottir and others. The book covers the following topics: intercultural competence, knowledge of cultural complexity and progress of knowledge and the skills necessary to act in cultural meetings of many different characters make applies to all levels of society such as new educational and training requirements. Intercultural pedagogy concerns questions of teaching, education and the formation of children, who enter the system with a variety of social and ethnic backgrounds, who will walk towards a future which is characterized by an increased social and ethnic complexity.

Research

While the Danish government has withdrawn funding for mother tongue teaching for most ethnic non-Danish children – bilingual students, Denmark has generously funded Danish scientists studying the issues of mother tongue education and the phenomenon of bilingualism.

However, funding of this topic of study has been decreasing under government pressure³⁸.

Denmark has a vast amount of research in this area, a long history and an extensive research perspective, and a large number of research and educational institutions are involved in this. This topic in Denmark is studied by excellent researchers, who include psychologists, anthropologists, sociologists and linguists.

Every new research project discovers more depth and subtlety, suggesting more effective and unexpected pedagogical solutions. So it is no exaggeration to say that Denmark occupies a leading position on the subject in Europe. The study of bilingualism and, connected to it, the teaching of bilingualism and heritage, native languages at Copenhagen University has celebrated its 25th anniversary. In a similar vein to the study of bilingualism and at around the same time, in the 80’s, Danish researchers began a new topic of study - intercultural pedagogics³⁹. Within the bounds of this topic, studies were started in applied pedagogical subjects in bilingualism such as: education for bilingual students, the right to native education, multicultural and anti-racism, language pedagogy and multicultural pedagogy.

By the year 2000, over 15 years of research was conclusively showing the positive effects of mother tongue education, of success in Danish language teaching

for children of immigrants. It was, then, to be expected that parliament would pass a new law to increase the amount of mother tongue education. However, in 2002 Danish politicians amended the laws on education in exactly the opposite direction, cutting back mother tongue education almost entirely. These amendments came as a shock to Danish researchers, who retaliated by starting a new set of studies in this area. Currently every Danish university with a faculty of humanities (there are five such universities in Denmark) studies these problems in one way or another, sometimes in interdisciplinary groups spread across several departments. The research is regularly presented at conferences, on corresponding information portals, in the press and is published in journals and books. Two such books are compendiums of material from many years of research, and are handbooks in this area; “Bilingual children in Denmark: a textbook” (A. Holmen, N. Jørgensen, 1993)⁴⁰ and “Bilingual children in Danish Society” (ed. Martha S. Karrebæk, 2006)⁴¹.

While the first book focuses mostly on bilingualism, the second gives an in-depth account of the language development of a bilingual and shows the characteristics of their interaction with society; anthropological aspects are examined, as well as cultural, social, demographical, pedagogical and socio-economical aspects. Thus, themes were selected that are most meaningful for Denmark:

- The language’s meaning for bilingual children, the psychological functions of the language, nativism, other languages, foreign language
- Minorities and majorities in Danish society
- Racism and equality
- Bilingualism in anthropological and cultural aspects: the multicultural society, the multicultural school, intercultural pedagogy
- Bilingual children’s confrontation with the Danish school system according to quantitative research methods
- Conditions of bilingual children’s upbringing and the development of competency
- Collaboration by parents

Pedagogic practice in Danish society

Materials collected in research are constantly presented in the interdisciplinary scientific journal “Sprogforum”⁴², which was created in 2006 and regularly publishes material on this topic in a variety of aspects. Amongst these are classical and traditional studies of the problems of bilingualism, applied aspects concerning teaching, projects that have a strong social impact and new developments in this topic. In the theoretical direction, there are developments in the studies of the phenomenon of multilingualism, integrated bilingualism, poly-lingualism, multi-ethnolect, and the differences between them.

The overview of university research in Denmark from 2007 to 2012 is rich and shows new scientific projects and publications, some of which we will showcase here.

The book by researchers Claus Haas, Anna Holmen, Christian Horst, Bergthora

Kristjansdottir 'Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv'⁴³ (2011) serves as a powerful addition to the visionary debate about the bilingual's role in a multicultural society. This book is thorough and presents a theoretically supported overview of the evolvement of the view of the terms cultural heritage, freedom and equality over the last decades, while simultaneously placing emphasis on the former right-oriented political party for bilinguals. All four authors of the book have researched the language and culture of immigrants and all take the government's actions of forcing a spread of students and the elimination of bilingual education as being discriminatory and directly conflicting with international conventions, and all of the authors maintain that there are no grounds for research into the government's policies in the aforementioned areas.

The article by Professor Mariane Hedegaard 'Minority children's development of multiple cultural identities. A cultural-historical approach'⁴⁴ (2012) proposes a way of transcending frequently encountered descriptions that connect problems children from immigrant families encounter at school to children's cultural identity, understood as a national or ethnic identity. The author argues that children create their identity as a multiple cultural identity, and develop as agents for creating activities and acquiring strategies and motives for handling demands.

International project "Investigating Discourses of Inheritance and Identity in Four Multilingual European Settings"⁴⁵ (2007 – 2013) by principal investigator of Denmark Professor Jens Normann Jørgensen describes globalization and global mobility as creating multilingual and multi-ethnic societies throughout Europe and beyond. 'Inheritance' and 'identity' are no longer necessarily tied to the nation-state. Rather, allegiances and cultural traditions travel across national boundaries, as diasporic groups differentially retain affiliation to national heritage, and global communication transcends traditional borders. Many parts of Europe are now characterized by 'super-diversity', distinguished by a dynamic interplay of variables among multiple-origin, transnationally connected migrants. Modes of migrant transnationalism, negotiated in everyday interactions, remain seriously under-studied. This sociolinguistic ethnographic project investigates how multilingual young people negotiate 'inheritance' and 'identity' in four European settings. Young people of migrant heritage in Denmark, Sweden, The Netherlands and Great Britain may identify with a distant territory but also 'belong' in their present home and in global popular culture. In this study a research team across four universities investigates how cultural heritage and identity are discursively constructed in and beyond educational settings, and how multilingual young people negotiate inheritance and belonging. The project extends current understandings of cultural heritage and local, national and global identities.

The article 'Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school - a critical view of the fourth grade slump'⁴⁶ by JS. Møller, JN. Jørgensen, A. Holmen, (2012) is a report on a longitudinal study of the linguistic development of Turkish-speaking children in Denmark. A series of data was collected from a group of children attending a public school during the period 1989-1998. The language was analysed in three different situations: in groups of both

Danish and Turkish language speakers; in groups of Turkish speakers only; individual interviews. The authors note an overall tendency to speak Danish more and more as time passes, but they are also aware that children keep mixing the languages; what comes naturally and what does not depends on the level of language knowledge. Some of the children observed have experienced academic problems; however, this can hardly be attributed to stagnation in their language development. It is more likely that school activities do not allow these children to benefit from their full linguistic resources as these conflicts with mainstream ideas about monolingual norms.

The research's project by Martha Sif Karrebæk 'Modersmålsundervisning for sproglige mindretalselever i den superdiverse storby København'47 (2012) is a project for researching language practices, including literacy, in relation to bilingual education in the capital. The project consists of five semi-projects examining native language classes in Turkish, Arabic, Farsi and Polish. The research describes what status and meaning bilingual and native education has for the individual participants (children, teachers and parents) and how bilingual native education impacts on the individual's identity and vocabulary. Methodologically, the project is based on linguistic ethnography and linguistic socialisation.

A remarkable new development has been made in the area of research methodology, for example the article by Pia Quist (2008) 'Sociolinguistic approaches to multiethnolect: language variety and stylistic practice'48. The article is dedicated to a linguistic phenomenon called a multiethnolect – a variety or style, which has developed in multiethnic urban communities and which is associated with speakers of mixed ethnic groups, and presents the findings of two studies, where two different analytical approaches – variety and stylistic - to studying the speech of bilingual youth in Copenhagen were applied. Among the conclusions, the author states that multiethnolect is not a result of the acts of isolated groups of speakers, neither is it a more or less automatic outcome of language contact.

Amongst the developments in new lines of research in Denmark one can count the following the project "Tegn på sprog" 49 (2008-2014) by researcher Helle Pia Laursen, shows that bilingual children only have one mother tongue and one second language: bilingual children are not bilingual, they are multilingual. And they perform better at Danish when the teachers draw on their multilingual competencies in the teaching.

Conclusion

Research of this topic in Denmark is characterized by its interdisciplinary character, and has a solid foundation in both theoretical questions and in solutions to applied pedagogical challenges. The phenomenon of natural bilingualism is looked at in direct connection with mother tongue instruction as well as the rights of children to learn their mother tongue and learn using their mother tongue. These problems are examined in depth, going far beyond the boundaries of linguistics across a fairly wide scientific context of social, anthropological, didactic, pedagogical, political and socio-economic issues. Appropriate methods of research are being developed for these areas.

Danish researchers make good arguments to support the idea that bilingualism⁵⁰ both at school and in professional education is a worthwhile endeavor. However, the argument is for parallel bilingualism with English. In our view, parallel bilingualism with German, French and Russian is no less important than English regarding science, education and business; and Turkish, Russian and Spanish - regarding tourism, etc.

Natural bilingualism is a very concrete and clear resource for the development of society, but it is only a potential resource. Both society and wise political decisions will determine whether this potential will become ready to work for the benefit of the members of this society.

When discussing the topics of bilingualism in the Denmark it is not productive to distinguish between mother tongue and native language. In publications and discussions only “mother tongue” is used, where it means the language of the immigrant family.

The concept of "bilingualism" is treated as a linguistic and social phenomenon, the ratio of which is regarded as being dependent on the language. If a second language is a socially “desired” language such as English, the term "bilingualism" is used in the connotative meaning of "good", if the second language is a socially “undesired” language - the undertone is negative.

The problem of the native language education of immigrant children in Denmark has been discussed not only by scholars, practitioners, journalists and human rights organizations, such as Unicef, indicating a violation of Danish law and the rights of the child to a mother tongue education and training in their native language, enshrined by the Convention on the Rights of the Child (1989).

Publications reflect the conflict between the Danish cultural elite (scientists, journalists and teachers) and politicians – specifically the right wing parties which are supported by nationalistic ones. The essence of the debate is that most scientists and experts believe in the positive effect of children learning their native language and that this should be sustained at schools with financial, moral and educational support from the state. However, political resistance is preventing a legal framework for mother tongue education from being made. Scientists argue that mother tongue education improves children’s academic performance at school, their education and their integration into Danish society. Political discourses disregard researchers’ arguments and continue the policy of assimilation and social stigmatization.

References

1. Gitz-Johansen, Thomas (2007). Den multikulturelle skole. Roskilde Universitetsforlag.- 248 c.
2. Hedegaard, Mariane (2006). Undervisning i klasser med mange børn fra indvandrerfamilier // Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver. Red. Birgitte Elle, Klaus Nielsen, Morten Nissen (red). Roskilde Universitetsforlag. - C. 123-145
3. Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? Red. Christian Horst Kroghs Forlag A/S. - 264 c.

4. Karrebæk, Marta Sif (red)(2006). Tosprogede børn i det danske samfund. København, Hans Reitels Forlag.- 240.
5. Lebech, Birgitte (1997). Tosprogede børn. Fokus på den tværkulturelle familie. Odense Universitetsforlag. - 140 c.
6. Popova, Margarita and other (2014). Denmark//BILIUM – Bilingualism. Upgrade Module. FLMC University of Greifswald. – Retorika A. - C. 78-93.

ЛИЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ПЕРЕСЕКАЮЩИЕ ЭТНИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ГЛОБАЛИЗОВАННОГО МИРА: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Рашми Сингла,
Роскильдский университет, Дания

Аннотация

Вступающие в брак пары в Дании сталкиваются с целым рядом социально-психологических проблем в контексте доминирующего дискурса сосуществования однородности с этническим разнообразием. В статье рассматриваются проблемы, связанные с повседневной жизнью супружеских пар, их психического здоровья, благополучия, представлены выводы для службы консультирования, основанные на результатах проведенного исследования.

Участники исследования - «обычные» люди в смешанных отношениях, где один партнер - из Южной Азии, а другой - родом датчанин, т.е. Они формируют пары явно этнически разные по составу.

Анализ показывает, что внутренние, личные и семейные аспекты, такие, как реалистичность планов, «переворачиваются» повседневной жизнью, находятся в взаимодействии с внешними аспектами, такими, как формальное и неформальное принятие браков в обществе, признание доминирующих гендерных ролей, принятие смешанных пар. Некоторые из этих аспектов и практика связаны с положительным психическим здоровьем и благополучием, зависят от фазы жизненного цикла.

Одновременное внимание к внутренним и внешним аспектам, практики инклюзии (принятия) очень важны для консультирования в сочетании с решением вопроса о «смешанности» в обществе, на уровне соответствующих служб, научных исследований и политики.

INTIMATE RELATIONSHIPS ACROSS ETHNIC BORDERS IN THE GLOBALISED WORLD: IMPLICATIONS FOR PSYCHOSOCIAL SERVICES

Rashmi Singla,
Roskilde University, Denmark

Background

This chapter covers some psychosocial challenges faced by intermarried couples, how they manage everyday life, implications for mental health and counselling in Denmark. Scandinavian countries including Denmark, are characterised by egalitarian principles and 'homogeneity' on the one hand with increasing ethnic diversity as migrants and their descendents comprise 10 % of population of 5.6 million (Danmarks Statistik, 2012), At the same time there is an increasing polarisation between us & the others at different levels. However, the public rhetoric of Danish cultural and social homogeneity sits uneasily alongside historical and regional differentiation, social class and gathering consumerism during this age of globalisation, and is seen as one of the paradoxes related to Danishness

(Jenkins, 2011). In Denmark and the rest of Europe, efforts are being made to adapt the various systems, including the legal and psychosocial, to increasing cultural and ethnic diversity. Sustainable adaptation of systems can be attained if all the couples and families, irrespective of, being monoethnic or ethnically mixed, have the possibility for health promotion, prevention of and counselling of psychosocial problems and distress.

The phenomena related to intermarriages, or popularly called mixed marriages, are powerful analyses tools as they provide a glimpse into the complex interconnections between cultural, economic, interpersonal and emotional realms of experience (Padilla, Hirsch, Munoz- Labor Sember & Parker, 2007). There can be increased risk of disruption in intermarriages and higher rates divorce among intermarried couples compared to homogamous couples (Kalmjin, 2010). However it is relevant to point out that in the industrialised Western countries approximately 40% of marriages end in divorce, with children involved in 70%, and 50 % divorces occurring in the first seven years of the marriage (Hahlweg, 2010).

In Denmark, intermarried couples and children of mixed parentage are almost invisible as a statistical category and hardly recognised as a social category in educational institutions and in the psychosocial services. In other respects, the Danish scene is characterised by the tendency to ignore mixed partnerships statistically, however this phenomena has been received lot of political attention as there have been a number of legislations about it. . We point out that mixed marriages are regulated by the highly strict laws related to spouse reunification since 2002 such as 24 years requirement: both partners have to be 24 years of age and the attachment requirement: combined the Danish resident and the spouse must have significantly more attachment to Denmark than their combined attachment to any other country. The attachment requirement does not apply if your spouse/partner in Denmark has held Danish citizenship for over 28 years. Moreover there are a number of economic requirements such as the spouse in Denmark must be able to support him/herself and spouse to be reunified (Family Reunification, 2012). Intermarriages have shown a gradual increase between 1990-2010, from 4% to 6.1%; of all marriages (Danmarks Statistics, 2014). Increased number of Russian women are also getting married to Danish men .However, it is still a low proportion as compared to the US, where there has been a high increase (Qian, 2005, Sherif Trask & Koivunen, 2007) with at present one in seven (14%) new marriages taking place between spouses of different races or ethnicities (Saulny, 2011), though we are aware that the overall level of intermarriage is related to the overall prevalence of ethnic and racial minority group, which is much higher in the US (>30%) than in DK (10%).

There are also some data on the joint gender-nationality and ethnicity distribution, which indicates that there are more often women of non-danish origin compared with men in such marriages (see Singla & Holm, 2012). This is illuminating to address the question of power as according to Ifekwunigwe (2004) there is gender hierarchies' majority/European men positioned at the top, majority/European women positioned below them, followed by minority/non European men. Minority/non European women are positioned at the very bottom,

which can subject them to sexual exploitation.

The fluidity of marriage positions, modern identities and gender roles in Danish society and their significance for mental health, forms the background for this article. We perceive intermarriage as a constellation of intimate relationship between a minority and majority person, regarding it as a prism through which inclusion and exclusion processes at various levels, can be studied. As the present study deals primarily with persons who constitute non-clinical mixed couples, rather than those who have contacted or have been contacted by psycho-social services, the issues of counselling and therapy are dealt with briefly in the last part. We believe that a focus on the good practices in managing everyday life by intermarried couples related to positive mental health conceptualised as psychological well being, negotiating mixedness as well as the conflictual situations among them can form basis for health promotion, psychosocial problems prevention and suggestions for couple counselling.

Theoretical Framework

Our theoretical framework includes both the subjective understandings as well structural conditions. A cultural historical approach (Valsiner, 2008) forms the background. An intersectional approach (Phoenix, 2011) directs attention to the multiple categories the project participants belong to. The ethnicity, gender and class, are considered as the “Big Three”, most frequently invoked in social analyses, moving beyond these, life course position, career placing are also invoked. The life course perspective (Levy et al, 2005) directs attention to the transitions which take place along the life trajectories, focussing on the interaction between the agency and the structural context, while an everyday life perspective contributes by exploring the persons in their social relations, their attitudes and handling of societal conditions and social limitations (Singla, 2008). How do they, with others, maintain and change the society and thereby create it (Beck-Jorgensen, 1994). Furthermore, concepts such as diasporic and transnationalism are invoked to investigate non-native partner or diaspora spouses’ processes of continued connection with the country of origin and the ethnic identity (Vertovec, 2000; Dufoix, 2007). Being mixed is seen as being part of shared elements of lived social experience (Olumide, 2002); mixedness understandings (Root, 1992, Ifekwunigwe, 2002, Kenney & Kenney, 2011) and a broad perception of mental health and wellbeing also form a part of the critical eclectic theoretical framework.

Empirical method

The article is based on a initial, explorative research project about intermarried couples, where one partner is from South Asia and the other a native Dane forming visibly ethnically different couples (Phoenix, 2011), conducted in Copenhagen during 2010. In-depth interviews (Kvale & Brinkman, 2009) were conducted (Danger, 2010) with 10 intermarried adults. The participants were contacted through key persons in the mixed couple networks, who functioned as gatekeepers (Sanghera & Thapar-Bjokert, 2007) in the difficult access process. . The participants in this study are between 21- 61 years and have been married for a few months up to 27 years at the time of the interview.

They were initially contacted through telephone calls and e-mails. The

interviews were conducted primarily in Danish and English. The interviews took place, according to participants' choice at their residences, though one interview was conducted through Skype, as the participant had recently moved to Hong Kong.

Ethical considerations form a salient part of the study, as the interviews deal with sensitive and intimate issues and the study follows the Nordic ethical guidelines for research.

Analytical strategies and Themes

The project is placed in the space between politics of identity, intimate relations and mental health. We investigate the meaning making process, by asking both how the informants express themselves as well as what they tell. Our analytic strategy encourages sensitivity towards minority research by highlighting both inclusive and exclusive processes. The major analytical themes are described elsewhere (Singla, 2015). This chapter however deals with two themes: managing everyday life, and mental health primarily through five women, Sabina, Nile, Rake in Indian/Pakistani - Danish marriage, Katja and Cecilia in Danish - Indian marriage, with some focus on their husbands (Robert, Mads, Ram, Sam and Klaus).

Results

Theme: Managing everyday life, including gender and power issues

In the Danish context of 'homogeneity', characterised by the dominant stereotype binary of the population as 'us' and 'the others', the intermarried couples and their children challenge this. At the same time these couples face challenges, both opportunities and limitations in relation to their self understandings, their family and their networks, due to their "fixedness" in interplay with broader society and transnational relations.

The analysis of everyday life management indicates some practices such as ongoing reciprocal negotiations, acceptance of differences and developing own 'ways' and compromises which involve a negotiation of gender position, cultural and social capital.

Along with a focus on the societal and the personal aspects in the everyday life perspective (Beck-Jørgensen, 1994), activities, habits, routines etc. which create a certain continuity and 'normality' (Highmore, 2002) are also included. Therefore, it is a methodological challenge to disentangle the 'abnormal' from the 'normal' in developing an understanding of the practices of everyday life.

People construct and structure their everyday life through different strategies and adjustments, as an ongoing meaning making process. The participants construct their everyday life by using different identity strategies, by bringing in foreground some aspects of married life, depending on their life course phase and longevity of their marriage. Based on these, the participants are divided into the following three 'groups' where career status, ethnicity etc. intersect in different ways in the narratives about marriage.

Honeymoon phase

In the first stage of married life, cultural differences are perceived as an interesting aspect of the partner, there is a great sense of mobility and hybridity. Within discourses of romantic love, problems are hardly focused at during this phase,

the couples attempt a joint identity built upon compromises, and they are driven by career opportunities and future family plans.

Family establishment phase.

The next stage in married life is characterised by more conflicting positions, since differences are perceived as problematic. In the construction of a balance between work and family, gender roles, parenting new ways of life are practiced and negotiated. At the same time more defined joint identity takes shape and the couples face the challenges of living a transnational lifestyle.

Reclining phase

The last stage is thought to capture the couples that have been together for a longer period of time. They have lived in the same country for some years and 'settled down.' These couples are characterised by less mobility with a strong construction of joint identity, illustrated by shared opinions and a forefronted "we". Arguments and differences in everyday life are expressed as a 'natural' part of living, and therefore not threatening the marriage. Cultural differences recede into the background and politics and external social circumstances become more foregrounded.

In the following analysis, these three stages are illustrated through the narratives of the participants.

Analytical Illustrations

Honeymoon phase

Indian origin Sabina, born and brought up in Denmark and recently married to Danish Robert, identifies herself strongly with being a vegetarian. She describes how the food is and has been a concern for her regarding the compromises she has made for their intimate relationship:

I have disapproved of non vegetarians and didn't think it was the pure form of eating. Actually I wasn't so aware of that I had so strong thoughts of it, and I thought that if I was getting married to someone who ate meat I would never cook for him and he could have his own section in the fridge...and our children are definitely not going to eat meat... And now I cook meat and I eat fish...

According to her the compromise, eating some kinds of meat, should not be understood as overly superficial or less important than other couples' challenges. But the quotation serves as an illustration of the changes and compromises couples can face. Everyday compromises in the honeymoon phase can be viewed as a first level of practical adjustments, where the couples 'fall into place' and get closer to a joint identity out of two, maybe radically different views, habits.

Mobility is another aspect of the first phase of being married. Sabita and Robert met in England, studied in New York as well and are living in Hong Kong. For Indian Ram, married three years back to Danish Katja, there had been a lot of travelling as they met in India and were periodically there until their daughter's birth a year back. Still they plan to live in both countries. ,

Well we'd always had this ideal dream of being six months in India and four months here, in a place where it is warmer that could also be nice, and I think that we are

working towards it ...

For him and Katja, along with mobility, the fun part of being together is salient.

...it's super exciting and we both really love to make a lot of plans, doing things, so that's, my mum always told me that there is a everyday life as well, but we always feel like we are on a vacation so that's really nice....

Katja is positive about her own married life and Ram's part time job, but points out the structural problems mostly faced by partners from the other country in transnational mixed marriage like hers related to discrimination and limited recognition. She is aware of the difficulties mixed, especially regarding the jobs for the diaspora spouse.

... as a foreign partner is very hard to be in Denmark and it is based on well they can't get a job and they can't do what they really want to and they feel that they have the competences of doing something, and it's a very complex issue

However, she admits that they are also exposed to the gaze of strangers, as people notice them when they are together due to the visible differences in their physical appearance, in Denmark as well as India. As noted by Hall, 1991, the self is inscribed in the gaze of the other.

At the same time, Katja and Ram cope with the transformations concerning gender roles. Their everyday life is structured around family and work as other couples' where Ram is working part-time and Katja is working fulltime. According to dominating gender egalitarianism discourse, usually women work part-time. Katja ascribes her position as an economic provider yet, equality is negotiated and emphasised:

I don't feel that I'm more important in the family Both are equally important and he is doing a big thing on the home front right now he can take Sarita [their daughter] to the [institution].

Ram also tells how they do gender their own way by agreeing on their priorities maintaining personal freedom and ideals of flexibility. His emphasis is on the availability of time as a major aspect of his well-being discussed later.

I think that we are on the same pace right now, totally. We have the same dreams and priorities. We have the same pace... it is perfect.

Family establishment phase.

The gender struggle for Danish Cecilia, however, married four years back to Indian Sam, who is born and brought up in Denmark, implies a major change. From being a career woman to being a stay-at-home-mom during is a transformation. She describes how her husband's ethnic minority background plays a part in her decision to concentrate on the family rather than her career in intersection with his company director job:

Coming from his background, the women do all the practical stuff...it is still a little bit old-fashioned... He has never done these things and I don't think that he realises the work you put into it.

Equality and gender roles are negotiated as a personal choice. In a way she also expresses satisfaction with her situation, though gender is denied as a 'cultural thing'.

It reflects a negotiation of power and positioning as an independent and thereby powerful woman.

If you have asked me 10 years ago if I would have been a 'stay-at-home mom' more or less, I would have said: 'definitely no'.... But that for us, it is not a cultural thing.

By saying, that their (her) decision making has nothing to do with culture, she narrates herself out of an oppressed gender positioning and takes up an individualistic position driven by personal choice.

Cecilia's narration can be viewed as a picture of contradictions between personal demands, family demands and societal expectations (Beck-Gernsheim, 2002). At the same time, she is also aware of the dynamics involved in an interethnic relationship as she alludes to some disagreements with her mother-in-law. Cecilia at the same time emphasises the positive aspects of the bicultural situation and aspires to socialise her children through both the cultures.

Reclining phase

Indian Raaka and Danish Klaus have been married for 8 years, and just moved back to Denmark from India. We have chosen to place them within this phase because they have taken a decision of staying in Denmark for a longer period of time, and are not travelling that much anymore. As Rake points that they have gained more experience and made some compromises both in married life.

We know from practical experience. That you can't have it all... And I know my priorities, and now put my 100% focus on family and career second. Earlier it was career and I didn't get my family

Another important feature illustrated above, characterizing the reclining phase, is how the couples speak about their hopes, dream etc. as a We. The joint Identity is more defined and strongly expressed, follow 'one line' as Klaus says', and thereby underline their similarities as a common mindset.

Klaus: ... we can have some heated arguments... we have very different views on...politics...about spending money.... ...but we have a similar kind of purpose. We believe that this is the right thing for us. We have the same sort of line, the same direction.

Reflections

These narratives about managing of everyday life brings out aspects of excitement, mobility, enrichment and fun on one hand, and gender struggle, conflicts, disagreements and negotiations with spouses, mothers-in-law, and the gaze of others, difficulties in the labour market on the other. The complex intersections between not only the "Big three categories" but also the life course position and career status affect everyday life.

The first phase is marked by a perception of differences as exciting and interesting, along with initial negotiations and compromises, which can lead to either the cementing of the intimate relationship or its break down. There are more or less realistic abstract plans about career: "three months in India", "settling in India /Denmark", "job in Hong Kong" are some illustrations, which can mirror a spirit of adventure and curiosity towards the world. The cultural mixing or hybridity in

concrete issues is also a part of this phase. Following Root' (1992)'s division of three major approaches: keeping mainly to one spouse's cultural practices, secondly mixing both partners', and third open, cosmopolitan approach for managing the differences in the intermarried situation. We can interpret the mixed strategy in Sabita's changing of vegetarianism to start eating fish.

However, these approaches are analytic categories with overlapping aspects.

There are major changes in the first Honeymoon phase while the next Family Establishing phase is marked by less mobility and a confrontation with reality, which can lead to a more "we" identity as a couple. Major conflicts and subsequent compromises can affect the everyday life, especially at the intersection between the gender and cultural expectations.

For a Danish young mother, the position as a stay-at-home mother may involve defensive reactions and dilemmas between the cultural value of being an independent career woman and being a good caregiver and full time mother, when the husband has a high job position. While a congruent everyday practice as partly stay home father is subjectively perceived as a symbol of freedom and celebration of "having time" by Ram. These issues may similarly impact on homogamous couples. However, the ethicised and racialised belonging of one spouse implies additional dimensions, both opportunities and limitations to these situations. Sam's Indian background and job may be interpreted as grounds for Katja's response about the being a stay-at-home-mom being her own. The outside world's gaze can also be seen as part of the additional dimension. Thus, similar everyday practices can involve different emotions when analysed through intersections of gender, ethnicity, career position and the socio-economic situation.

The third Reclining Phase, shows a more laid-back everyday practice for the participants, characterised by an acceptance of differences and an agreed upon prioritizing of major life values as the we becomes more explicit. While arguments on minor differences become a 'normal' part of life and attention is also directed towards the 'outside factors' rather than towards the 'inside aspects.' Mixed families can strive to be colour blind when they are alone. However, for the world outside their home, it is another story, as people seem to notice race, as depicted by Saulny (2011), in the US. How so ever mixed-race couples and their children choose to live their lives, as 'just a family', they cannot shake off historical baggage or isolate themselves from the assumptions of the outside world, as these attitudes infiltrate their lives in both positive and negative ways, according to Ali Bhai- Brown, (2001), Tizard & Phoenix, (2002), Phoenix, (2011) in the UK. Moreover, Twine (2010), describes experiences of white women married to black men and having children in the UK, especially their awareness of hyper visibility.

In our study both Katja and Cecilia show consciousness of their spouse's ethnic background, phenotype and their own 'whiteness' and position as the ethnic majority. Katja's narrative highlights about the job market difficulties for the diaspora spouse and the gaze of the others. Osanami Tornngren's (2011) empirical study in Sweden shows that most Swedes are positive towards intermarriage and that there is a hierarchical preference of a partner, with Europeans and Latin

Americans most preferred, followed by South / East Asian, African and Middle Eastern partners the least preferred, implying a dominant role of visible difference and the idea of race in Sweden.. The visible difference concept is congruent with Twines' concept of hyper visibility of the mixed children and their white mothers.

The everyday life analysis shows couples' managing the balance between the intra-family dynamics and the outside society's reactions to the 'visibly ethnic differences'' (Phoenix, 2011). At the same time they are managing individualism and being part of a relationship and consequent conflicts, contradictory positions and opportunities. These practices of managing everyday life have consequences for the mental health and wellbeing.

Theme: Mental health and well-being

We consider a broad definition of mental health which includes the sense of identity and the significant social relationships and in line with Fernando (2010). Though we are at the 'micro' level of the family, yet the focus is not on the narrow psychiatric diagnosis understanding dealing, as our research is based on 'ordinary' mixed couples, who contribute to our knowledge of risk factors and protective aspects related to mental health.

Caballero, Edwards & Puthussery (2008) in their seminal research on parenting of mixed children in the UK, point to both inter personal relationships within family significant, and the responses of others to their mixedness. Similarly, the primary sources of distress are delineated both as macro cultural influences, consisting of social messages, family influences and acceptance from the community, and micro cultural individual differences. The experiences of symptoms and their presentation may be separate processes (Bhui, 1999, Beck-Gernsheim (2002), which, however, can also be sources of strength and comfort.

Intersections between gender and family relations are highlighted in the following categories.

1. Conflictual relations, transforming gender positions and commitments
2. Ambivalent relations, defensive gender positions and compromises
3. Supportive relations; flexible gender positions and fun part focus

Conflictual Relations

The earlier mentioned relatively high risk for marital break up to ethnic intermarriages (Kalmjin, 2010) is made understandable by narrative of Pakistani Nihla, partly brought up in Denmark, and Danish Mads, married seven years back and undergoing a divorce procedure. The initial gender positions are transformed and commitment to the intimate partnership is doubted by Mads, while the seriousness of the institution of marriage is questioned by Nihla, which illustrates negative mental health in our analysis. Nihla explains that the institution of marriage was a means of legitimising their living together; through 'a piece of paper', as cohabitation was not a possibility in her family cultural context.

...we got married after knowing each other for a really short time and for me it was a question of having defined marriage as a relationship that is certified okay? If that paper makes it easier for us to live together, then why not get get it?

There are both externalising problems, represented by Nihla's aggressive behavior towards her spouse and internalising problems such as anxiety and dissatisfaction related to the issues of "Islamic circumcision of male child" and "pork eating". Although she negates the cultural, ethnic dimension yet these issues are salient as evident below:

About the "snapsnap" I think like about the circumcision, like Mads doesn't see any point of this. For me it's like not eating pork... I have been brought up with this notion that is what you should be doing... there is some scientific evidence thing that it is more hygienic ...somebody had to win that battle.....I don't see our relationship being like Mads being Danish and me being Pakistani, not at all.

For me, he could be Egyptian and I could be the same I mean I don't think it would matter.

We can interpret that personal and cultural differences are intertwined in Nihla's and Mads' understandings and everyday practices. She attributes some of their differences to diverse cultural practices ('snap snap', eating pork etc), yet doesn't perceive their ethnic backgrounds as related to the conflicts. This is observed as a commonality in many of the narratives, involving contradictions and complexities for the intermarried couples. There is some kind of dichotomy and separation between cultural differences in general and the participants' own ethnic belongings, perceiving it as a 'survival strategy' or defense mechanism (Romaine, 1996).

Ambivalent Relations

The mental health and well-being in the second category is illustrated by Cecilia, who experiences dilemmas related to gender equality and being a good mother and a house wife, where the cultural aspect is negated and the decisions about 'a stay -at home mom' are presented as her own personal choice. With some negotiations, humor, realistic awareness of economic factors and acceptance of the power imbalance, she manages everyday life and conflicts with ambivalence, as she is both positive about the decisions, yet is defensive and uncomfortable about not having a job and husband's limited participation in the parenting. Thus, the basic institution of marriage is not threatened for Cecilia, despite some tendencies of internalizing psychological problems.

Supportive Relations

In this category, Ram and Katja seem to experience positive mental health, as their focus is on the fun part of being together, and on the supportive relationship with the extended families of both the spouses. Furthermore, a perception of creativity and broad possibilities characterises the couples. The gender position as partly-stay -home father is subjectively perceived as symbolizing time schedule flexibility. Besides, the extended family and the network of friends are seen as accepting, curious and welcoming. Katja's and Ram's focus on the universal morality indicates, thinking beyond ethnic categories, to being a part of the community of humanity, in some ways similar to Ali's discussion about a post race focus (Ali, 2003). Congruently a focus on the fun part – highlighting the positive sides such the opportunities, choices in food, creativity, relatives in two countries is

expressed by Katja and Ram. This is an example of a positive way of how being a mixed couple may contribute to the positive mental health.

Implications for Counselling & Psychotherapy

Our study points lucidly to aspects contributing to well-being and positive mental health in the context of globalisation, where intimate relationships are formed across ethnic borders. A simultaneous focus on the merits and perils, opportunities and limitations of such relationships contributes to suggestions for relevant mental health promotion, problem prevention and counselling for distressed couples. This implies simultaneous attention to internal and external aspects in an inclusive counseling practice. As 'outside' factors, such as an accepting legal system, societal exclusion-inclusion processes are salient as they influence the power relation and privileges of the partners. Especially, the diaspora spouse's placement in the labour market and recognising educational- and professional- competences is important. Support, welcoming attitude and acceptance from social networks such as friends, neighbours, close and extended family also contribute to the couple's well-being. There can be hindrances prior to marriage, and continued barriers, such as gaze of the people involving 'the othering' processes, and conflicts with the spouse and the extended family on specific practices, power issues related to gender and parenting.

While cosmopolitanism as an approach to mixed relation implies a transcending of the narrow categorization into us and the others and a focusing on the commonality of being a member of the community of humanity. This approach could be recommended for couples for whom there is exaggerated focus on the differences and limited or no ability to focus on the common humanity. Furthermore, foregrounding the fun part, the positive and creative aspects expressed by the participants in the study implies a resource perspective with a focus on the opportunities.

In the Danish context, with marginalisation of mixedness, relevant counselling therapy services are recommended.

A focus on concrete managing of everyday life and differences is suggested as a part of counselling. In line with the intersectionality framework in our study, Rastogi & Tomas (2010) in psychotherapy of multicultural couples argue that the intersection of multiple areas of diversity should be considered at every step of intervention. They also pinpoint gaining skills on forming an all-important alliance with couples in the context of multilayered reality of the professional.—.

Raising awareness and addressing the issue of the complex identity in the society, in the research field, policy and psychosocial services are important and this explorative study is an initial step in Denmark. Promoting recognition of 'mixedness' for intermarried couples and the mixed children, highlighting positive aspects of mixing is vital for challenging dominant discourses about mixed marriages being an obvious social problem.

Concluding Thoughts

Drawing on narratives of intermarried couples in Denmark, the article highlights the perils and merits which influence their mental health and well-being through an intersectionality perspective combined with everyday life- and life-course

perspective. In intersection with the “Big three” ethnicity, gender and socioeconomic categories, the everyday life and well-being is also affected by life course phase and career categories.

The study indicates that despite the homogeneity discourse there is an increase in ethnic diversity, including the number of mixed marriages. The mixed couple indicate an awareness of gaze implying othering and focus on the visible differences in different ways and managing it through different practices. The internal, personal and family aspects, such as realistic plans, mixing everyday practices, and focussing on the fun part, are in interplay with the external aspects such as formal and informal acceptance of the intermarriage in society, dominant gender roles, recognition and inclusion. Some of the practices analysed in the study contribute to positive mental health and well-being, and thus form a basis for health promotion, prevention of psychosocial problems and counselling of those couples who experience problems.

It is important for researchers, policy makers and health practitioners including counselors to work together to improve the social situation and mental well-being of the persons who are in mixed relations and , as they face both internal and external challenges and are overlooked in the statistics, educational and health sectors in Denmark. Specifically we recommend a statistical category “mixed parentage” instead of being placed as just ethnic minority or ethnic majority and lastly establishing psychosocial services with focus on the above mentioned concrete aspects for health promotion, problem prevention and counselling, treatment of these couples and their children.

References

1. Alisha- Brown, Jasmine (2001) *Mixed Feelings: The Complex Lives of Mixed Race Britons* London: Women's Press
2. Ali, Sukhi (2003) *Mixed- Race, Post- Race, Gender. New Ethnicities and Cultural Practices.* Oxford: Berg
3. Bech-Jørgensen, Birthe (1994): *Når hver dag bliver hverdag (When every day becomes everyday)*, København: Akademisk Forlag
4. Beck–Gernsheim, 2002 *Reinventing the Family, In Search of New Lifestyles*, West Sussex: Wiley
5. Bhui, K (1999) *Common Mental Disorders among People with origins in or Immigrants from India and Pakistan* *International Review of Psychiatry* 11(2/3), 136-144.
6. Caballero, Chamion, Edwards, Rosalind and Puthussery, Shuby (2008) *Parenting ‘mixed’ children Negotiating difference and belonging in mixed race, Ethnicity and faith families*, York: Joseph Rowntree Foundationen shaw,
7. Kimberly (2011) *Demarginalising the Intersection of Race and Sex; A black Feminist Critique of Anti- discrimination Doctrine , Feminist Theory, and Anti- racist Politics in* Lutz, Vivar & Supik (eds.) *Framing Intersectionality: Debates on a Multi- Faceted Concept in Gender Studies* Surrey: Ashgate
8. Danmarks Statistics (2010) *Befolkning, 10*, www. Danmarks Statistics.dk Accessed 12th December, 2010

9. Dufoix, S (2008) *Diasporas*, Berkley, University of California Press
10. Dunger, Frida (2010) *Making sense of Intermarried Identities* unpublished project report International Development Studies, Roskilde University, June.
11. Family Reunification (2011) http://www.nyidanmark.dk/en-us/coming_to_dk/familyreunification/spouse retrieved 15th January 2012
12. Fernando, S. (2010) *Mental Health, Race and Culture* (third edition) Hampshire, Palmgrave,
13. Karla, V., Kaur, R. & Hutnyk, J (2005) *Diaspora & Hybridity* New Delhi: Sage,
14. Lutz, Vivar & Sepik (eds.) *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies* Surrey: Ash gate
15. Hall, S. (1991) *Old and New Identities: Old & New ethnicities in King* (ed.) *Culture Globalisation and the World System- Contemporary Conditions for the representation of Identity* Oxford, Macmillan
16. Hahlweg, Kurt, Baucom, D., Grawe-Gerber, Mariann & Snyder, Douglas (2010) *Strengthening Couples and Families: Dissemination of Interventions for Treatment and Prevention of Couple Distress* (3-29) in Hahlweg, Grawe-Gerber & Baucom (Eds.) *Enhancing Couples* Gottingen: Hogrefe
17. Highmore, B (2002) *Everyday Life and Culture Theory* London: Routledge
18. Ifekwungwe, J.O (2004) *'Mixed Race Studies'- A Reader*, London, Routeledge.
19. Jenkins, Richard (2011) *Being Danish: Paradoxes of Identity in Everyday Life* Copenhagen: Museum Tusulanum Press
20. Kalmijn, M. (2010). Country differences in the effects of divorce on well-being: The role of norms, support, and selectivity. *European Sociological Review*, 26(4), 475-490.
21. Kvale & Brinkman (2009) *Kvale S. Brinkmann, S, (2009) InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* New Delhi, Sage,
22. Levy, Ghisletta, Goff, Spini & Widmer (ed.) (2005) *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* Amsterdam: Elsevier
23. Olumide, Jill (2002) *Raiding the Gene Pool_ The Social Construction of Mixed Race* London, Pluto Press,
24. Padilla, Hirsch, Munoz- Laboy. Sember & Parker (eds.) (2007) *Love and globalization: Transformations of intimacy in the contemporary world* Nashville: Vanderbilt University Press.
25. Root, M.P.P. (ed.) (1992) *Racially Mixed People of America*, Thousand Oaks: Sage, pp.3-11.
26. Phoenix, Ann(2011) *Psychosocial Intersections: Contextualising the Accounts of Adults Who Grew Up in Visibly Ethnically Different Housholds* in Lutz, Vivar & Supik (eds.) *Framing Intersectionality: Debates on a Multi- Faceted Concept in Gender Studies* Surrey: Ash gate
27. Rastogi, Mundita & Thomas, Volker (2009) (eds.) *Multicultural Couple Therapy*, New Delhi: Sage
28. Romano, D. (2008) *Intercultural Marriages: Promises and Pitfalls* (rev.ed.)

- Boston: Intercultural Press
29. Romain, J. (1996) *Till Faith Us Do Part: Couples who Fall in Love across the Religious Divide*, London Fount: HarperCollins
 30. Sanghera, G. & Thapar-Bjokert, S. (2007). *Methodological Issues: Gatekeepers and Positionality in Bradford*, *Ethnic and Racial Studies* (1-20)
 31. Singla, Rashmi (2008) *Now And Then - Life Trajectories, Family Relationships and Diasporic Identities: A follow-up Study of Young Adults Copenhagen*, *The Copenhagen Studies in Bilingualism*
 32. Singla, Rashmi (2010) *Intermarriage, Children of Mixed Parentage and Mental Health: Life course and psycho social intervention perspectives paper presented in Symposia Cross Border Relationships: Changing Paradigms & Psychosocial Challenges IACCP 7-10 July Melbourne*
 33. Singla, R. (2015) *Intermarriage and Mixed Parenting, Promoting Mental Health and Wellbeing: Crossover Love* Basingstoke, Palgrave Macmillan
 34. Sookoor, M. Moodley, R., Pinto, G. & Hall, Wu, (2011) *Narratives and lived experiences of men in interethnic / interracial relationships – preliminary findings of a focus group paper presented in 6th Critical Multicultural Counseling & Psychotherapy Conference –Metissage, Mestizaje, Mixed “Race” and Beyond June 7 & 8 OISE (Ontario Institute for Studies in Education, Canada*
 35. Saulny, Susan (2011) *In Strangers glances, tensions Linger in series For Mixed Family, Old Racial Part of life in* <http://www.nytimes.com/2011/10/13/us/for-mixed-family-old-racial-tensions-remain-part-of-life.html> accessed 16.10.2011
 36. Tharp, R. (2009/1970) *Psychological Patterning in Marriage in Gry (ed.) Man, Woman and Marriage New Jersey, Transaction Publishers, pp. 62-95*
 37. Sherif Trask & Koivunen (2007) *Trends in Marriage and Cohabitation in Trask & Hamon (Eds) Cultural Diversity and Families: Expanding Perspectives New Delhi: Sage pp 80-99*
 38. Tizard, Barbara & Phoenix, Ann (2002) *Black, White or Mixed Race? Race and racism in the lives of young people of mixed parentage, Revised Edition, London: Routledge,*
 39. Twine, France (2010) *A white Side of Black Britain: interracial Intimacy and Racial Literacy Durham: Duke University Press*
 40. Torngren, Sayaka Osanami (2011) *Love Ain't Got No Color? - Attitude Toward Interracial Marriage in Sweden Ph.D. thesis, Malmo, Studies in International Migration and Ethnic Relations No.10*
 41. Valsiner, J. (2008). *The social and the cultural: Where do they meet? Meaning in action: Constructions, narratives, and representations (pp. 273-287). Tokyo: Springer.*
 42. Vertovec, S. (2000). *The Hindu Diaspora: Comparative Patterns. London: Routledge.*
 43. Qian, Zhenchao (2005) *Breaking the last taboo: interracial marriage in America in Contexts Fall pp. 33-37*

MULTILINGUALISM IN FINNISH SCHOOL LANGUAGE POLICY: WHY THEY CAME AND WHERE TO GO?

Zelenin Alexander
Tampere University, Finland

Abstract

This article describes the language situation in multilingual education in Finnish school politics. The multilingual requirements established in Decree (298/1978) must be revised in view of inner and external circumstances. The first one is based on globalisation challenge, the second one showed the drift into English domination in schools in the 1980s and 2000s. Being at first as a positive trend in Finnish multilingual education, now it has come an obstacle to learning of other languages.

Active search for the future direction of school education development is associated now with the reorientation of the «old school», giving students a certain amount of knowledge in the school, giving students, first of all, abilities and skills to use the gained knowledge. This entails, on the one hand, the revision of the content of school subjects (important? least? optional?), on the other - an increase in the forms of training that would allow students, starting from school, to connect knowledge with their practical application.

These skills are concentrated in the following global areas: communication skills, social, information technology, by which people cope in the future working life and problem situations. The transformation of schooling (from knowledge - to the skills) in the Finnish educational system is mostly visible at the level of schools, where the question is discussed: is it possible to reduce the amount of general knowledge (educational approach) increasing the more deep study of the certain subjects (specialization approach).

The main points of the Finnish education reform are:

1. The group of questions «VISION» (prediction): what will be the future of education? What types of competencies will be needed? what kind of practical exercises could better motivate students to learn?

2. The group of questions «ACTION» (activities): what changes can be implemented in the municipalities, in school practice, at every lesson?

3. The group of questions «TEACHER EDUCATION» (teacher training): What kinds of teacher skills and other school staff skills will be needed to encourage education and training in the future?

4. The set of questions «STANDARD» (samples, standards): How the national and local/regional training plans will guide the work of teachers and the school community?

These are new challenges to be met by school, based on the total transformation of the education system, including universities and institutes.

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ФИНСКОЙ ШКОЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКЕ: К ЧЕМУ ПРИШЛИ И КУДА ДВИГАТЬСЯ ДАЛЬШЕ?

Зеленин А.

Тамперский университет, Финляндия. Активный поиск будущих направлений развития школьного обучения связан в настоящее время с переориентацией прежней школы, дающей ученикам некую сумму знаний, на школу, дающей ученикам прежде всего умения, навыки пользования полученными знаниями. Это влечет за собой, с одной стороны, пересмотр содержания учебных предметов (важное ? менее важное ? факультативное), с другой – увеличение таких форм занятий, которые бы позволяли учащимся, начиная со школьной скамьи, соединять знания с их практическими применениями. Эти умения концентрируются в следующих глобальных сферах: коммуникационные умения, социальные, информационно-технологические, с помощью которых человек справится в будущей рабочей жизни и проблемных ситуациях. Трансформация школьного обучения (от знаний – к умениям) в финской системе наиболее видна на уровне гимназий, где обсуждается вопрос: можно ли уменьшить объем фонда общих знаний (просветительский подход), увеличив более узкое и глубокое изучение тех или иных предметов (специализированный подход).

Центральными пунктами реформы образования являются:

1. группа вопросов VISION (предвидение): каким будет образование в будущем? какие типы компетенций будут востребованы? какие виды практических заданий (упражнений) могли бы лучше всего мотивировать учащихся к учебе?

2. группа вопросов ACTION (деятельность): как изменения могут быть реализованы в муниципалитетах, школьной практике, на каждом уроке?

3. группа вопросов TEACHER EDUCATION (подготовка учителей): какие виды навыков, умений учителей и другого школьного персонала понадобятся для того, чтобы стимулировать образование и обучение в будущем?

4. группа вопросов STANDARDS (эталон, стандарты): как национальные и местные/региональные учебные планы будут руководить работой учителей и школьного сообщества?

Такие новые вызовы, предъявляемые школе, основаны на общей трансформации системы образования, включая университеты и институты. Прежняя связка «школа - университет» держалась на модели гумбольдтианского образования: качество образования зависит от объема получаемых новых научных знаний. В 1990-е годы стала развиваться англо-американская модель прагматического образования, базирующаяся на селекции знаний и их практическом применении. Внедрение новой модели затрагивает практически всю вертикаль обучения, требует пересмотра учебных программ от школы до университета.

Учителя, естественно, быют тревогу: компонент культурной эрудиции

(гуманистическая составляющая гумбольдтской педагогической парадигмы) и так постепенно, но неуклонно уменьшается в школьных программах, поскольку два магических понятия, эффективность и затраты (на обучение), завладели умами идеологов и исполнителей образовательной политики в Европе. Культурные знания (в широком смысле), даваемые в школе, в денежном выражении представить почти невозможно, это тот «символический капитал» (Бурдьё), который будет верно служить человеку всю его жизнь; возможно даже не только служить, но и кормить. Недоумение и горечь учителей понятна: ниже приведен список компетенций, который предъявляются современному ученику, в них явственно усилен культурно-просветительский элемент, связывающий народы, языки, культуры, традиции, однако в школьной практике именно на такие предметы придется больше всего урезаний и сокращений часов. Могут ли и должны ли быть культурные знания «шагреновой кожей», которая исполняла желания своего обладателя и уменьшалась в размерах?..

Итак, общие (универсальные) компетенции таковы:

1. умение самостоятельно мыслить и учиться;
2. культурная компетенция, коммуникативно-социальные навыки (интеракция) и умение самовыражения;
3. умение заботиться о себе, управление повседневной деятельностью, безопасность;
4. мультиграмотность (multiliteracy) – способность понимать и интерпретировать различные способы презентации коммуникативного акта, включая написанное и услышанное, визуальные, жестовые компоненты и т.д.;
5. ИКТ-компетенция (ICT-competency);
6. умения, требующиеся для трудовой жизни и предпринимательства;
7. партнерство, доверительность, ответственность.

Специалисты по компьютерным технологиям утверждают, что современные технические средства открывают практически безграничные возможности навыкам, умениям (например, изменением традиционной ролевой модели «учитель - ученик» в информационном потоке, где оба являются скорее коллегами, партнерами, нежели привычной школьной иерархической структурой). Вопрос, однако, заключается в том:

1. сколько времени потребуется финской школе к принятию такой новой, диктуемой современным компьютерно-информационным обществом модели обучения;
2. вообще готова ли современная финская школа к такой инновационной форме?

Ясно, что технические инновации требуют творческой переработки в педагогически приемлемый и мотивирующий учеников вид.

Финская школьная языковая политика: что удалось, а что нет?

Потребности деловой жизни в многообразии языков все время возрастают и становятся все более дифференцированными. Школьная языковая политика самым тесным образом связана с нуждами рынка труда. 1990-2000-е годы очень

многое изменили в прежнем образе деловой активности финнов; во-первых, наплыв иностранцев в Финляндию, что повлекло за собой много необходимость решения многих проблем, неведомых ранее, во-вторых, открытие рынка Финляндии миру потребовало знания языков бизнесменами, культурными деятелями, политиками. Бывший президент Финляндии Мартти Ахтисаари, обеспокоенный диспропорциями в обучении языков, в 2011 году даже предложил создать «языковое министерство» (kieliministeri?).

Финская языковая политика базируется на конституционном статусе двух государственных языков, финского и шведского (а также языки национальных меньшинств). Языковая реальность оказалась такой, что в 1990-2000-е годы резко возросло изучение английского языка, поддерживалось обучение шведскому языку, но другие языки находились в явном прозябании и дискриминации; им можно было обучаться или в престижных школах или в больших городах. В результате языковая палитра языков в школьной языковой политики сократилась, мигранты добавили невероятное количество языковых красок в более-менее монохромный холст финского языкового ландшафта, но обилие новых языков, по мнению финских специалистов, пока еще никак не отразилось ни в финской стратегии языковой политики, ни в деловой жизни: финская языковая политика оказалась неготовой к таким вызовам. Почему так произошло?

Современная языковая политика Финляндии все еще основывается на докладе (меморандуме) языкового комитета, принятом в конце 1970-х годов. В меморандуме (1978) давались конкретные рекомендации сохранения и поддержания шведского языка, а также быстрого роста английского. В результате Финляндия сейчас превратилась в многоязычную страну, где, 1. финский язык доминирующий, 2. где хорошо знают английский и 3. немного шведский (для абсолютного большинства населения – на пассивном уровне), 4. все другие языки не идут ни в какое сравнение с этим двумя (Huhta 2010). Можно ли следовать и далее этому меморандуму тридцатилетней давности, когда специалисты утверждают: в современно глобальном мире пересмотр языковой политики нужен каждое десятилетие, чтобы чувствовать и понимать тренды мировой экономической жизни и приспособлять к ним набор изучаемых в школах иностранных языков (Kaplan&Baldauf 1997).

На кого работает школа?

Понятно, что в школах иностранные языки изучают не только и не столько ради интереса к другой культуре и стране, но в первую очередь из-за потребностей деловой (экономической) жизни. В Финляндии эти потребности экономической коммуникации диктуют необходимость изучения таких языков: английский, шведский, русский, немецкий, эстонский, французский, китайский, испанский, итальянский, норвежский, польский. Малочисленность финнов, маргинальность финского языка, глобализация – именно это заставляет маленькую страну очень серьезно относиться к обучению других языков, чтобы выжить и преуспеть в этом мире. Наплыв беженцев, мигрантов в страну привел

к необходимости знания разных языков, например, в сфере здравоохранения, социальных служб; к этому Финляндия оказалась неготова.

Финская школьная языковая политика и требования деловой жизни пока идет разными дорогами: вместо необходимого разнообразия языков – их сокращение. Вместо комплексного подхода школьная политика в сфере языков сосредоточилась на «латании дыр». Их можно обобщить в следующие группы:

1. дефицит глобального, центрованного взгляда на языковую политику. Школьная языковая политика оказалась в роли «у семи нянек дитя без глаза»: ее курируют министерства внутренних дел, образования и культуры, комитет по вступительному экзамену в высшее учебное заведение (Ylioppilastutkintolautakunta), финский Национальный совет по образованию, муниципальные средние школы, лицеи, профтехучилища, различные фонды и государственные структуры. Такая распыленность проистекает, конечно, от желания государства дать больше свободы институциям, исполнителям на местах, не загонять их в жесткие рамки и схемы, однако вместе с тем это приводит к противоречиям и несогласованностям между различными субъектами, призванными эту школьную языковую политику осуществлять, результатом чего и стало падение языкового выбора в школах. На региональном уровне это может не так остро ощущаться, однако в государственных масштабах кумулируется в сложную проблему, которую решить не так легко.

2. дефицит ответственности за принятие решений. Этот вопрос – продолжение предыдущего: кому делегируется целостное планирование языковой политики и какая институция обладает верховным авторитетом. Парадокс заключается в том, что, в частности, в Министерстве образования и культуры нет даже такой должности, в функции которой входили бы только языковые вопросы. В настоящее время в Ювяскюля создана государственная сеть языковой политики, однако нерегулярность финансирования, краткосрочность тех или иных проектов грозит обрушить этот пока еще неустойчивый, но верный шаг в формировании долгосрочной языковой политики.

3. дефицит заинтересованных и готовых к сотрудничеству групп. Если в 1978 г. языковая школьная политика рассматривалась только с позиции исполнителя (общества), то сейчас мир изменился, и школьная языковая политика также должна ориентироваться на заказчика (бизнес, промышленность, сектор услуг, туризм, культура): ради чего изучаются языки и с какой целью. Языковая политика активно изучается в самых разных ее проявлениях, поэтому сообщество экспертов-специалистов может быть необходимой и обязательной группой в решении задач языковой политики. Несомненно, также специалисты по деловым коммуникациям и языковому коучингу, обладающие знаниями о потребностях в том или ином языке благодаря специфике своей деятельности, могут быть заинтересованной группой в реализации языковой политики.

4. дефицит исследовательских данных и сбора информации. Методы

измерения нужд общества в языках находятся еще в зачаточном, неразвитом состоянии, поэтому ответ на вопрос об общественных потребностях в том или ином языке/тех или иных языках предполагает знание: как вообще определять, дефинировать «потребность в языках». Понятно, что реплики представителей отдельных фирм о нужде в том или ином языке еще не служат критерием общенациональной заботы о его продвижении. Измерение необходимости в языке/языках заключается, в частности, в проведении исследований: нужен ли язык каждый день? раз в месяц? или только в будущем (близком или отдаленном)?

5. дефицит времени. Изучение языков – процесс длительный и трудоемкий, например, для достижения языковой компетенции на уровне профессионального общения требуется по меньшей мере 1200 часов обучения. Загруженность ребенка школьными предметами, хобби, отсутствие достаточного свободного времени в первую очередь регистрируют родители: уже сейчас многие семьи решают отказаться от изучения третьего языка их ребенком на уровне средней школы. Однако такой выбор скажется на национальном уровне языковой политики через 10 лет. Нельзя обвинять в этом родителей, надо создать такие условия в школе для учеников и такую привлекательную мотивацию для родителей, чтобы и родители, и их дети видели необходимость, нужность изучения, кроме английского, других языков.

Старый миф, живущий в Финляндии (как, наверное, и во всех странах): люди по своему психическому складу делятся на три категории: на тех, кто что-то умеет делать руками, на одаренных к языкам и на одаренных математически – уже не может использоваться, это более похоже на саботаж родителей, нежелание участвовать в созидании будущего страны, сознательно или неосознанно выбирая за малолетних детей изучение того языка, который им, родителям, кажется престижным или прагматически полезным. Через 10-15 лет, когда ребенок станет активным членом общества, потребность в языках может быть совсем иной.

Что такое «языковое лицо» и как его учитывать при обучении иностранным языкам?

Иностранные языки изучают не только чтения, но в первую очередь, конечно, для общения. Иностранные языки в интеллектуальном багаже индивида перераспределяют его языковое «я», меняют контуры себя как простого, «наивного» пользователя языка, формируют постоянно меняющуюся картину языковой идентичности. Сформированное позитивное «языковое лицо» (proficiency face) добавляет уверенности индивиду, поэтому ясно, как важно учителю уже со школьных лет добиваться и стремиться к такой стратегии – формированию у учащегося позитивного представления о себе как о говорящей на иностранном языке/иностранных языках личности, не боящейся допускать ошибки и не избегающей иноязычных контактов.

Индивид обладает тремя социальными «лицами» (Lim&Bowers 1991; Lim 1994; Anhenainen 2005): автономным «лицом» (представление человека о себе

как личности), партнерским «лицом» (представление человека о себе как возможном партнере, коллеге, одном из многих), компетентностным «лицом» (представление о себе как об умелом, знающем, творящем индивиде). Кажется, эта схема мало может пригодиться в школьном образовании, но на поверку оказывается, что эти социальные «лица» сопровождают нас везде. Небольшой, но выразительный пример. Финны часто ездят на пароме отдохнуть в Стокгольм. Прибыв туда, они и хотели бы обратиться к шведам по-шведски, но зачастую психологически бывают готовы заранее (на основании рассказов других финнов) получить ответ по-английски. Итак, оказываются под угрозой все три «лица» потенциального говорящего финна: пострадало компетентностное «лицо» (шведский язык оказался не на высоте), пострадало автономное «лицо» (неосознанно, ненамеренно унизили умение человека справиться в ситуации на языке страны), пострадало партнерское «лицо» (нежелание говорить с иностранцем на языке страны отражает своеобразное отторжение, маргинализацию говорящего). Разумеется, ответ на английском языке потенциального шведа потенциальному финну отнюдь не говорит о невежливости, напротив – это может даже свидетельствовать о своеобразной новой интернациональной вежливости, общении на *lingua franca*, английском языке. Результат: у многих финнов сформировалось уже достаточно твердое убеждение, что в Швеции все-таки лучше говорить по-английски, хотя шведский – обязательный язык для изучения в школе.

Эта ситуация знакома, вероятно, каждому из нас, однако от нее ведут прямые лингвопедагогические нити в школу. Именно в школе надо учить при обучении детей иностранному языку надо готовить ребенка к возможным обстоятельствам такой угрозы социальным «лицам» человека, надо всемерно развивать уверенность владения «лицами». Особенно это актуально для финских школьников, которые ошибку в речи зачастую воспринимают слишком серьезно, болезненно, замыкаются и перестают говорить не из-за незнания грамматики, лексики языка, а именно из-за боязни допустить ошибку; в контексте приведенного рассуждения о «лицах» это значит, что ученик уже со школьных лет испытывает угрозу всем трем своим «лицам» и отчасти даже свыкается с ней. К сожалению, в педагогике и методике изучения иностранных языков именно такой ипостаси говорящего, как его «лица» вообще не уделяется внимания ни при обучении будущих учителей, ни на уроках, ни в подборе специальных упражнений, тренирующих формирование и закрепление «лиц» ребенка. Применительно к учебному процессу вопрос о «лицах» можно расчленить на следующие две подтемы: 1. как организовать учебную ситуацию так, чтобы принимать во внимание социальные «лица» говорящего на иностранном языке, 2. какие умения нужно развивать, чтобы из учащегося «вырастить» пользователя языка, который осознает и в себе, и в других наличие таких «лиц» и уважительно к ним относится.

Хотя учебный процесс коллективен, но усвоение материала всегда индивидуально; всегда трудно найти границу, порога чувствительности, когда наступает угроза социальному «лицу» – то, что один может расценивать как

угрозу, другой даже ее и не почувствует. Наверняка, именно коллективные, групповые формы работы снижают порог индивидуальной ранимости при потере социального «лица», поэтому такие групповые упражнения позволяют как развивать навыки, формирующие социальное «лицо», так и «спасать» свои «лица» от публичного обсуждения.

С другой стороны, встает вопрос: если мы ориентируемся на живое употребление иностранного языка в жизни, то насколько в обучении следует следовать педагогически осознанной и мотивированной именно желанием «раскрыть», а не подавить ученика «тактической слепоте» (*tactful blindness*; Goffman 1967), то есть способности оставлять без внимания ошибки, если они не мешают процессу взаимопонимания. Мотивировкой такой позиции выступает самый банальный аргумент из повседневной жизни: в обычной речи мы ведь не исправляем речевых ошибок собеседника, даже если понимание весьма затруднено. Слушающий встает на сторону говорящего и дает ему «языковой кредит», в случае же языкового дискомфорта перепроверяя полученную информацию переспросами, уточнениями. Но этот аргумент «наивной лингвистики» слабо коррелирует с лингвопедагогической концепцией обучения: тогда где провести границу между «существенной» (мешающей коммуникации) ошибкой и «незначительной»? каков тот «критический барьер» понимания, который должен устанавливать педагог? Исправление ошибок настолько прочно засело в педагогике и методике преподавания, что так просто выкорчевать не удастся, и оценки знания языка ставятся именно на основании допущенных ошибок (в устной или письменной речи), однако отвечает ли эта старая методическая парадигма требованиям дня? Может быть, современные коммуникативные методики следует строить по таким моделям, чтобы допускать построение речевой продукции говорящим/учеником с допущением языковых/речевых ошибок, но без угрозы социальным «лицам»; в случае же затрудненного понимания лучше обратиться не к исправлению ошибок, а к стратегии корректного пояснения другими лексическими средствами, активизирующими весь наличный языковой багаж говорящего.

В области изучения иностранных языков такой поворот обучения в Финляндии (от знаний – к умениям) виден в настойчиво повторяемом уже, по крайней мере, два десятилетия заклинании: язык – это прежде всего диалог, пользование иностранным языком – это прежде всего включенность в некий процесс, в некое действие (эти мысли были высказаны еще в 1920-е годы В.Н. Волошиновым); во время действия мы не думаем о грамматике, о структуре фразы, а вся наша речевая продукция нацелена на решение практических задач. Именно поэтому и уроки иностранного языка в школе надо строить как проектно-предметную деятельность учащихся для достижения определенного результата, а не для механического запоминания лексики, грамматических форм; умения в иностранном языке формируются в активном процессе решения той или иной задачи.

Выбор иностранных языков в реальности

Личность выбирает целенаправленно или неосознанно языки для изучения на основании символической ценности (Bourdieu 1983; 1986). Хотя школьная программа и спланирована профессионалами и ее цель – достичь языкового многообразия, одного этого недостаточно.

Русский язык уже десятилетие рекламируется на рынке языков Финляндии как «язык будущего», знание его обеспечит работой. Такая аргументация рациональна, однако тем не менее не привлекает молодежь изучать русский на муниципальном уровне. Сейчас только каждый пятидесятый финн русский язык изучал/изучает на каком-либо уровне.

Изучению иностранных языков содействуют:

- прагматическая/рыночная оценка полезности языка
- общий интерес и любознательность к другой стране, культуре, языку
- функциональность языка (использование в повседневной жизни)
- достижение высокого мастерства в его владении
- желание интегрироваться в жизнь страны (для мигрантов)

Профессор русского языка Хельсинкского университета Арто Мустайоки в своей книге «Легкое прикосновение к русскому языку» (Kevyt kosketus ven?j?n kieleen) метко замечает: «Мы, западноевропейцы, исходим из того, что используемый нами латинский алфавит не только самый практичный и легкий в использовании, но также и ”правильный”, несмотря на то, что среди языков мира его использует только малая часть».

С точки зрения учащихся языки, предлагаемые для изучения, разнятся в их восприятии следующим образом (Sajavaara 2006):

	английский	шведский	немецкий	французский	русский
1.	влияние родителей невелико	обязательный с 7 класса (с 2016 года – с 6 класса)	исторические отрицательные коннотации	язык культуры	груз негативных исторических событий
2.	использование языка начинается в раннем детстве	70% учащихся и родителей относятся негативно к обязательному шведскому		слабые учебные традиции в Финляндии	отрицательный культурный имидж (волны русификации в 19-начале 20 в.)
3.	интегрирующее влияние молодежной культуры				
4.	важная рыночная ценность языка	неясная рыночная ценность языка	возможная рыночная ценность в сфере высоких технологий	слабая рыночная ценность	рыночная ценность учащимся неясна

И психологические установки родителей, и мотивация детей, и ошибки в школьном языковом планировании, и отсутствие согласованной государственной политики привели к тому, что 96% родителей выбирают

своему ребенку в качестве первого иностранного обязательного языка английский, русский же – только 0,2%.

За последний год в связи с произошедшими в Европе событиями (Крым в составе России, военные действия на востоке Украины, санкции) барометр отношения финнов к русским, к России, к русскому языку был очень чувствительным: к русским и России стрелка барометра «показала» движение в отрицательную (негативную) сторону, однако к русскому языку синхронного снижения не произошло. Напротив, в 2015 году в столичном регионе Хельсинки интерес к русскому вырос, и спрос на русский превысил прогнозы городского комитета по образованию, в результате чего городские власти приняли решение открыть в 18 средних школах Хельсинки, где раньше русский не преподавался, курсы на уровне языка «А» (pitk? A-ven?j?, то есть обучение с 3 или 4 класса), либо на уровне добровольного (по выбору учащегося) «В2» (lyhyt B2-ven?j?, то есть обучение с 8 класса). Важно то, чтобы в сознании родителей и их детей перестали смешиваться политика, масс-медийное давление и изучение языков.

Европа переживает нелегкие времена, в стратегии европейской школы «Европа-2020» было указано, что знание языков – первостепенная цель для европейской интеграции. Интеграция внутри ЕС проходит негладко, порой с напряжением или взаимными упреками. Коммуникация на иностранных языках была обозначена в этой программе одним из 8 пунктов, призванных улучшить качество школьного образования и его эффективность. Как удастся финской школьной языковой политике избежать этого всё увеличивающегося крена в английский и увеличить количество других изучаемых «редких» (в финской терминологии; русский, немецкий, французский, китайский, эстонский и др.) языков, покажут, во-первых, целенаправленное, идущее из одного центра планирование, во-вторых, денежные ресурсы (а их, понятно, всё сокращают), в-третьих, новая аргументация и мотивация выбора языков, которая должна вестись на всех уровнях масс-медийного пространства.

Литература

1. Ahvenainen T. Problem-Solving Mechanism in information exchange with English as a lingua franca. *Jyv?skyl?*, 2005. (https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11728/URN_NBN_fi_jyu-2005219.pdf?sequence=1 http://URN_NBN_fi_jyu-2005219.pdf?sequence=1)
2. Bourdieu P. The field of cultural production, or: the economic world reversed". *Poetics* 12, 1983, pp. 311-356.
3. Bourdieu P. *The Forms of Capital*. Trans. Richard Nice. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Ed. John G. Richardson. New York: Greenwood, 1986.
4. Goffman E. *Interaction ritual*. New York: Pantheon Books, 1967.
5. Huhta M. *Language and communication for professional purposes – needs analysis methods in industry and business and their yield to stakeholders*. Espoo: Yliopistopaino, 2010.

6. Kaplan R.B., Baldauf Jr.R. Language planning. From practice to theory. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
7. Lim T.S. Facework and interpersonal relationships. Cross-Cultural and Interpersonal Issues. Ed. Ting-Toomey S. Albany: State University of New York Press, 1994, pp. 209-230.
8. Lim T.S., Bowers H.W. Facework: solidarity, approbation and tact. Human Communications Research 17 (3), 1991, pp. 415-450.
9. Sajavaara K. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/tavoitteet/Kielipolitiikka_FSFT.pdf

DANISH MEDIA ABOUT THE DIVERSITY IN DANISH SCHOOLS: BILINGUAL CHILDREN

Popova Margarita,
Roskilde University, Denmark

In Denmark, a country with more than 50 years experience of building a democratic society, a great importance is paid to the process of informing the citizens about the processes taking place in society. Therefore, an important part of Danish society is the Media, which engaged, in fact, the dialogue between citizens, society, science and the state. Danish Media and communications (media) create an opportunity for a broad discussion on many issues important for the community. A high level of media culture in Denmark ensures the appropriate level of the information correctness. In the solid papers it is accepted to publish scientific articles, and the development of media management responds quickly to acute topics discussed in society, and different points of view of the authors, aiming for objectivity and transparency of information, are represented.

Part of the information space are web portals, covering specific, socially important projects. In addition, the public sites have their own information in virtual communities that bring together professionals with a common professional interest. The aim of virtual communities is to inform the public on this or another topic, as well as creating a network to attract public attention to the discussing problems, get fast response to current events, provide thematic conferences.

The theme of the situation with migrant children in the Danish schools and society is well represented in the Media. Publications about the bilingual children (Denmark migrant children) find a place in a variety of information publications.

This discussions touch the questions of the government legislative decisions, academic presentations, as well as the views of teachers and practitioners. In this discussions is involved a wide range of people: scientists, teachers, journalists, analysts, politicians, parents, active readers, community organizations, trade unions and etc.

In this specific specific article you will see the main areas of discussions, arguments, the problems and approaches to solving this problems. A review of media publications during the last 7 years and the analysis of these materials is presented in

the article. The main categories are: bilingual children as a special category in the Danish school, the specifics of working with them; the education of children of migrant mother tongue; the prospect of multilingualism in the context of development and globalization of society.

The publication reflects the confrontation between the Danish cultural elite, scholars, journalists, teachers, on the one hand, and politicians, the government, legislators, on the other. The essence of the debate is that scientists and experts are sure that the mother tongue is necessary to teach children, and that it is important to have the support at the state level, that it should be the financial, moral and educational support from the state. The political decision and, accordingly, the legal framework, does not allow experts to implement this process. Scientists do not get tired to prove the necessity of learning the mother tongue for better absorption of the state language by these children, to improve their school results, as well as their better integration into Danish society. Politicians, despite these arguments, turn the situation in the direction of assimilation and social stigmatization.

Practicing teachers and tutors, caught between two fires, are in a situation of "professional confusion»: on the one hand - the expert's recommendations about the need to support the child's native language and using it in teaching at the school; on the other - unresolved government to solve this problem.

ДАТСКИЕ СМИ О МНОГООБРАЗИИ В ДАТСКОЙ ШКОЛЕ: ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДЕТИ

Маргарита Попова
Роскильдский университет, Дания

В Дании, стране с более, чем полуторовековым опытом построения демократического общества, придается огромное значение своевременному информированию граждан о происходящих в обществе процессах. Поэтому важной частью датского общества являются средства массовой информации, осуществляющие, по сути, диалог между гражданами, обществом, наукой и государством. Датские средства массовой информации и коммуникации (СМИ, масс-медиа) создают возможность для широкой дискуссии по многим значимым для общества вопросам. Высокий уровень развития масс-медиа культуры в Дании гарантирует соответствующий уровень информационной корректности. В солидных газетах принято публиковать научно-базируемые статьи, а развитый медиа-менеджмент быстро реагирует на остро обсуждаемые в обществе темы и публикует разные, различные точки зрения авторов, стремясь к информационной объективности и открытости.

Частью информационного пространства являются и интернет-порталы, посвященные конкретным, общественно-значимым проектам. Кроме того, собственные информационные площадки есть у виртуальных сообществ, которые объединяют специалистов, имеющих общий профессиональный интерес. Задачей виртуальных сообществ является информирование общества по той или другой теме, а также создание сети единомышленников,

привлечение общественного внимания к обсуждаемой проблематике, быстрый отклик на актуальные события, проведение тематических конференций.

Тема о положении детей мигрантов в датской школе и обществе достаточно широко представлена в СМИ. Публикации о двуязычных детях – как называют в Дании детей мигрантов - их успехах в школе, находят место в самых разных информационных изданиях. С одной стороны, об этом пишут профилированные датские газеты, такие как: ”Information” (Информация), ”Videnskab” (Наука), ”Folkeskolen” (Школа), ”Underviser” (Учитель), с другой стороны – солидные, уважаемые газеты, читаемые датской политической и культурной элитой, такие как ”Politiken” (Политика) ”Berlinske” (Берлински) с их приложением выходного дня ”Weekendavisen» (Газета выходного дня). Регулярно освещают эти темы и несколько информационных платформ. Среди них - независимое виртуальное сообщество экспертов-лингвистов «Jatilsprog.dk» (Дадвумязыкам), рабочая группа консультантов проекта Министерства Образования ”Tosprogstaskforce.dk” (Двуязычныецелеваягруппа), группа специалистов Министерства культуры «Sproget.dk” (Язык), общественное объединение профессионалов «Tosprog.dk» (Дваязыка), общественная организация учителей для двуязычных детей ”Ufe.dk” (ПДУ – преподаватели для двуязычных учеников) и другие.

Обсуждение этой темы затрагивает как вопросы о законотворческих решениях правительства, так и научные представления, а также мнения педагогов-практиков. В этом обсуждении принимает участие широкий круг лиц: ученые, учителя, журналисты, аналитики, политики, родители, активные читатели, общественные организации, профсоюзы и Советы.

На примерах конкретных публикаций, приведенных в данной статье, можно будет увидеть основные направления дискуссий, аргументы, постановку вопроса и подходы к решению этой проблемы. Представляемый в статье обзор по публикациям СМИ за последние 7 лет и анализ этих материалов позволяет выделить несколько объемно представленных тем. Это – двуязычные дети как особая категория учеников в датской школе, специфика работы с ними; обучение детей из семей мигрантов родному языку; перспектива многоязычия в контексте развития и глобализации общества.

На сайте Министерства образования Дании опубликована статья «Факты о двуязычных учениках в датской школе», где приводится определение понятия «двуязычный ребенок»: «Под двуязычными детьми понимаются дети, у которых датский язык - не является материнским языком, и которые начинают его учить в общении с окружающим миром и в школе». В этой статье также отмечается, что понятие «двуязычный» распространяется и на тех детей, которые владеют не только двумя, но несколькими языками, один из которых – датский. Указывается, что среди детей, называемых двуязычными, довольно многоязычных, поскольку их материнский язык не совпадает ни с языком страны/окружения, в которой они живут в настоящее время, ни с языком той страны, в которой они жили до приезда в Данию.

Известно, что около 2/3 детей на планете – двуязычные. Следует это

учитывать и позаботиться об этом, - читаем мы рекомендации ученых. Учитывать, прежде всего, с точки зрения их обучения в школе.

Двуязычный ученик в датской школе.

О том, как учить датскому языку детей, у которых язык семьи не совпадает с языком социума и школы – вопрос, занимающий как исследователей, так и работников образования – от чиновника до учителя. Специалисты системы образования начали поиск решения этой проблемы более двадцати лет назад. Одно из решений – открытие специальных, так называемых, «принимающих» классов, которые представляют собой малые по численности и разнообразные по этническому составу группы учеников. Возрастные различия учеников в такой группе могут быть в пределах двух-трех лет. Этой группе выделяется отдельный учитель, задача которого научить детей как можно быстрее датскому языку, чтобы подготовить их к переходу в обычный класс. Учитель в таком классе, помимо преподавания датского языка, знакомит своих учеников с культурой страны, для чего возит их на экскурсии, а также преподает элементы математики и других предметов, создавая детям возможность освоить необходимую лексику.

Другое решение – введение в школьное обучение нового учебного предмета, получившего название «Датский как второй язык», предлагаемого двуязычным детям вместо уроков датского как родного. Идея - преподавать датский язык этим детям иным способом, отличным от преподавания датского как родного этническим датчанам. Школьный предмет «Датский как второй язык» появился в Законе об Образовании 1993 года с формулировкой: «предлагать при необходимости». В 1998 году были разработаны начальные пособия и руководство по преподаванию, в 2006 году была внесена поправка в Закон об образовании, которая закрепляет и регламентирует преподавание предмета «Датский как второй» в общеобразовательной школе для детей недатского происхождения.

Преподавание датского как второго включает кроме чисто лингвистических знаний еще и культурный компонент. Методика преподавания «Датского как второго» отличается большим количеством тренировочных упражнений, темпом обучения, его структурой, дидактическими подходами. С 2001 года начата подготовка студентов в учительских институтах по предмету «Датский как второй язык», который появился в расписании как предмет по выбору. Таким образом, у нового поколения учителей есть возможность получить подготовку по данной тематике, другой вопрос, что не все студенты этот предмет выбирают. Кроме того, эксперты считают не достаточным тот объем знаний, который включен в официальную программу подготовки студентов по этой проблематике.

Опытные учителя имеют возможность пройти обучение по новому направлению в системе повышения квалификации, на различных курсах. Подготовка учителей также включает не только знания, связанные с преподаванием датского языка, но и более широкий спектр подготовки к работе

в мультиэтнической и мультиязыковой образовательной среде. Опыт показывает, что при работе с детьми из семьи мигрантов учитель нуждается в развитии целого ряда специальных компетенций, знаний, понимания и педагогической рефлексии. Профессиональная подготовка современного учителя должна включать интеркультурную педагогику, знания о двухкультурности, мультикультурности, особенностях развития двуязычного, многоязычного ребенка, особенностях усвоения им языков.

Еще один подход к решению проблемы обучения ребенка датского происхождения датскому языку отражен на сайте Высшей Профессиональной школы –учебного заведения, где также готовят учителей. Там опубликован целый ряд статей, суть которых сводится к тому, что путь к успехам двуязычного ребенка в датской школе идет через опору на материнский язык, поэтому следует использовать его в качестве языка-посредника при обучении датскому языку и других предметов, таких как математика, география и др. Эту же тему освещает специальный информационный портал, называемый «Это работает»⁵⁹, на котором собран положительный опыт использования материнских языков при обучении двуязычных детей в школе, а также о том, как преподавать родной язык таким ученикам и о рекомендациях Министерства образования в этой связи.

Целый ряд статей на эту тему опубликован и в профилированной прессе, где приводятся высказывания компетентных собеседников – руководителей школ и ученых. Так в статье «Оденсе развивает обучение на материнских языках», опубликованной интернет-газете “Школа” рассказывается об инновационном опыте одной из датских школ. «В школе «Абилдгорд» в г. Оденсе 87 процентов учеников - двуязычные. Руководство школы и учителя воспринимают это как ресурс, и поэтому в начальных классах этой школы есть уроки родного языка для учеников с соответствующими этническими корнями. А с 2011 учебного года для учеников начальной школы из семей, где материнскими языками являются арабский, сомалийский и турецкий, организовано обучение на материнских языках. Осуществляется это следующим образом: один день в неделю, каждую пятницу, проводится, так называемый, языковой день, когда детям предлагаются уроки родных языков и преподавание других предметов на родных языках. Например, в одну из пятниц все классы работают с темой «Спорт и тело». Тематический языковой материал отрабатывается как на уроках родного языка, так и на уроках датского языка. Таким образом, у учеников получается день двуязычного обучения естественным путем, когда ученики учат оба своих языка – родной и датский - и учатся строить собственную картину мира на обоих языках.

Директор этой школы Allan Feldskou считает, что такой подход окупится, если иметь ввиду, что расширенный языковой репертуар учеников приведет их к успехам на других школьных предметах. Такая модель обучения действует в рамках 3-х летнего эксперимента, финансируемого муниципалитетом г. Оденсе. Директор школы выражает надежду, что его школа на этом не остановится, а превратится в настоящую школу иностранных языков с

изучением арабского, сомалийского, турецкого языков, с обучением, которое будет доступно и другим детям - этническим датчанам детям других национальностей, а не только этническим туркам, сомалийцам, арабам. По его мнению, лингвистическая средняя школа будет востребована в современном обществе.

Отношение датского учителя к ребенку из семей мигрантов.

Важная тема - проблемные точки взаимодействия учителя с двуязычным учеником и отношение учителя к двуязычному ребенку. В фокусе некоторых публикаций оказывается тема о последствиях НЕподготовленности датского учителя – моральной и профессиональной - к работе с двуязычным учеником. Этот вопрос остро встает в тех датских школах, где количество детей мигрантов становится критической массой.

Отметим, что современная ситуация в школах Дании связана с принятыми ранее политическими решениями в отношении мигрантов. Одно из них, это - политика в отношении расселения мигрантов, когда семьям мигрантов предоставлялось жилье только в определенных районах города, страны. Вследствие такой политики появились, так называемые, районы «гетто». Настал момент, когда в этих районах подросло много детей одного возраста и в школах оказалось слишком «замечное» количество детей, у которых датский язык не является языком семьи. В школах некоторых районов количество таких учеников в школе достигает 10 процентов, в других – 90.

В школах появились проблемы по обучении этих детей. Одна проблема - то, что детей НЕдатчан, билингов - двухкультурных и двуязычных, учит учитель монолингв-датчанин, который не готов к появлению такого ученика и специфике его обучения. Другая проблема заключается в том, что учитель и целая группа учеников, а в некоторых случаях это почти весь класс, не имеют общего языка учения. Получается следующая картина: при недостаточном владении датским языком дети из семей мигрантов обучаются на иностранном языке – которым для них является датский. Не просто изучают датский язык как иностранный, но и все остальные школьные предметы должен изучать на иностранном языке. К обучению на иностранном языке готов, естественно, далеко не каждый ребенок по той просто причине, что количество информации, приходящее ученикам на иностранном языке, не успевает за процессом усвоения ими самого иностранного языка. Школьные успехи таких детей оказываются хуже, чем у этнически датских сверстников. Слабая успеваемость ведет к невозможности продолжать образование после школы и получить профессию в будущем.

Датским учителям не хватает не только знаний, но и моральной готовности работать с детьми других культур, им недостает понимания и этики межкультурной коммуникации. Об этом – в публикации Jette Luna «Права двуязычного ребенка», размещенной на сайте организации ”Преподаватели двуязычных детей». Автор ссылается на статьи Конвенции о правах ребенка (1989), которые должны учитываться при обучении двуязычных детей в школе.

Автор приводит также данные доклада «Мы и они», в котором описываются случаи неэтичного поведения учителей по отношению к учениками-мигрантами. Jette Luna пишет: «В докладе «Мы и они» приводится множество примеров того, каким унижениям, иногда и оскорблениям, подвергаются в школе дети этнического меньшинства. Например, ученица-сербка рассказывает о высказывании своего учителя, обращенного к ней: «Почему сербы уничтожают албанцев? Это все равно, что мы выкинули бы вас из Дании». К арабскому мальчику учитель обратился следующим образом: «Ты, Бин Ладан, имей в виду, что здесь, в Дании, мы не ведем себя подобным образом в школе». Так учитель «приравнял» поведение подвижного ученика арабского происхождения к международному террористу».

Таким образом, профессиональная неподготовленность и моральная неготовность монокультурных учителей, создают серьезные проблемы в школе и социальные конфликты, что в свою очередь препятствует освоению мигрантами датского языка и никак не способствует формированию позитивного отношения к принимающей стране, ее ценностям, правилам и общественной культуре.

В целях улучшения школьной ситуации в мультикультурной школе Министерство Образования Дании инициировало оригинальный проект "Tosprogs-Taksforsen" с бюджетом 40 миллионов крон (2008-2015)⁶⁸. Проект создан как альтернативная система повышения квалификации учителей с целью развития их компетенций в области интеркультурной педагогики, преподавания датского как второго, умений работать в инклюзивной образовательной среде. В проекте заложено 769 ведущих направлений работы, которые названы следующим образом: муниципалитеты и политика, управление школой и руководители школ, датский как второй язык, организация обучения, сотрудничество школы и родителей, подготовка детей в детском саду, подготовка старшеклассников к получению следующей ступени образования. Этот проект организован как ряд выездных семинаров и индивидуальных консультаций, проводимых консультантами (в рабочей группе их 8 человек) в нескольких школах (школ -16).

Цель консультантов этого проекта - просвещение учителей и руководителей школ по искомым проблемам. Этот проект имеет собственный информационный интернет-портал, который суммирует публикации по теме, так или иначе касающейся обучения двуязычных детей. Кроме того, консультанты проекта организуют конференции, которые придают проекту социальное звучание и привлекают внимание специалистов разного профиля. Также на страницах сайта проводится анализ эффективности хода проекта. Консультантами выявляются также и «болевые точки» мультикультурной школы, которые обсуждаются и анализируются. Обо всем этом рассказывается в многочисленных публикациях на сайте проекта "Tosprogs-Taksforsen".

Противостояние ученых и политиков в дискуссии об обучении родным

языкам детей мигрантов.

В 2002 году была внесена регрессивная поправка в Закон об образовании, в соответствии с которой часть детей, проживающих в Дании, осталась без государственных дотаций на обучение родному/материнскому языку. Уже в 2001 году, в период обсуждения этой поправки, эксперты и учителя предупреждали правительство о катастрофических последствиях, которые вызовет шаг об изъятии финансирования обучения материнским языкам и последующий за отсутствием финансирования отказ мигрантов от родных языков. Эти последствия не замедлили проявиться и действительно оказали негативное влияние на языковое развитие этих детей и на общий фон их школьной успеваемости.

Такое положение дел вызвало большой поток научных исследований и шквал обсуждений в прессе. Так, интернет-газета "Information.dk" («Информация») публикует в 2007 году статью журналистки Lise Richter «Отсутствие обучения родным языкам осложняет процесс учения», в которой приводятся данные нового исследования ученых в пользу обучения родным языкам. Эта публикация отражает полемику между датскими учеными и датскими политиками, суть которой в следующем. Овладение материнским языком – это очень важный фактор развития ребенка, потому что первый язык на котором ребенок начинает говорить является для него опорой при обучении в течении всей его школьной жизни, - объясняет профессор Anne Holmen (Анна Хольмен). Учение опирается на уже имеющиеся у ребенка знания. Поэтому усвоение материнского языка является необходимым условием для обучения ребенка датскому как второму языку, так же как для этнически датских детей обучение английскому строится на основе датского, говорит профессор. Она называет совершенно непонятным решение правительства об отказе финансирования обучения родным языкам.

Анна Хольмен подчеркивает также, что люди, владеющие двумя или несколькими языками, – это большая ценность для общества. «Если эта языковая ценность будет востребована в будущем, то надо иметь в виду, что для этого необходим определенный уровень овладения языком, по крайней мере, умений читать и писать», - аргументирует ученый. Профессор также указывает на политический парадокс: Дания вносит свой вклад в поддержку материнских языков в развивающихся странах Африки, но этот вопрос не решен в самой Дании.

Далее в статье приводятся высказывания других экспертов, в частности, председателя Датского Союза Школ Claus Hjortdal (Клаус Хьортдал), который считает, что организовывать обучение родным/материнским языкам в школе, где много детей, говорящих на различных языках, довольно сложно, но в пользу этого обучения он не сомневается. Также хорошо понимают значение преподавания материнских языков в Датском Союзе Учителей, потому что как показывает педагогический опыт, для школьных успехов имеет огромное значение тот факт, что ты учишься на том же языке, на котором говоришь дома. «Я не понимаю, почему датское общество не в состоянии воспринимать

обучение материнским языкам как ресурс, а не как проблему», - говорит председатель Датского Союза Учителей Anders Bondo Christensen (Андерс Бондо Христиансен).

Датское правительство, в большинстве своем, занимает в этом вопросе диаметрально противоположную позицию. Так, представитель консервативной партии Charlotte Dyremose (Шарлота Дюремус) не считает, что датское правительство обязано предоставлять финансирование для обучения материнским языкам мигрантов: "Если человек живет и работает в Дании, то он должен говорить на датском языке. Родители сами должны позаботиться о дополнительном образовании своих детей, в том числе об обучении их родному языку. Наша задача как политиков заключается в обеспечении детей обязательным обучением в общеобразовательной школе. А дальше – это уже дело муниципалитетов – поддерживать и развивать детей своего округа. Если муниципальные власти считают, что хороший помощник в этом деле - обучение материнскому языку, то они могут воспользоваться этим». Однако представитель социал-демократической партии Pernille Vigsø Bagge (Пернилла Вигсё Бэге) не соглашается с этим тезисом и считает, что совершенно неправильно делегировать муниципалитетам ответственность за эти уроки и оплачивать их за счет областных/городских бюджетов.

Другой пример аргументации датских ученых в пользу поддержки обучения материнским языкам, представлен в интернет-газете «Videnskab.dk» (Наука) в статье журналистки, специализирующейся на научных исследованиях, Шарлоты Колдбюе "Ученые обращают свой взор на ясли". Лейтмотив статьи: дети, у которых датский не является языком семьи, не усваивают его автоматически при погружении в языковую среду - будь то ясли, детский сад или школа. Такой способ ученые называют «либо пан, либо пропал» и считают, что «погружение в язык» не гарантирует его освоения. Автор приводит ответ ученых Anna Holmen (Анна Холмен) и Frans Gregersen (Франс Грегэрсен), на вопрос о том, какой путь является наиболее эффективным для освоения датского языка детьми, у которых датский язык не является материнским языком. Ученые отвечают, что это - путь обучения детей материнскому языку.

Большинство ученых занимают следующую позицию: они согласны с политиками в том, что датский язык необходим для любого ребенка, взрослеющего в Дании, однако они расходятся с политиками в вопросе о путях достижения этой цели. Ученые считают, что отказ правительства от поддержки материнских/родных языков этнического меньшинства противоречит данным научных исследований и находится в поле чистой идеологии.

В этой статье приводится также высказывание профессора Франса Грегэрсена о том, что двуязычным людям/детям в Дании придают слишком низкий статус, в то время как восхищаются людьми, владеющими двумя или более языками, живущими в других странах. Поразительным несоответствием он считает крайнюю позицию Дании по отношению к языкам: одна страна - один язык, в то время как многие другие страны спокойно уживаются с

несколькими языками. Да, Дания не имеет мульти-языкового прошлого как некоторые другие страны, говорит он, но времена изменились, и в современной Дании теперь насчитывается больше 100 языков. С этой реальностью надо считаться, - призывает профессор и обращает внимание на то, что большинство людей на планете являются двуязычными, и в ситуации, когда в мире существует более 6000 языков нельзя ставить один язык важнее другого. Профессор критикует двуличное отношение датских политиков к теме двуязычия, когда английский язык или другой социально престижный язык – это хорошо, а социально непрестижные языки – к которым относятся родные языки многих групп мигрантов – это плохо.

Дискуссия о дискриминации в отношении отсутствия финансирования государством родных языков

Часть публикаций рассматривает тему обучения родным языкам детей мигрантов с правовой точки зрения. Так, в интернет-газете «Школа» опубликована статья ”Мы работаем с двуязычными учениками как с 50-летними неграми” о дискриминации учеников из семей мигрантов, о делении учеников на «белых» и «черных». Авторы пишут, что за ту дискриминацию, которая есть сегодня в датских школах по отношению к двуязычным школьникам, ответственны политики, потому что закон поощряет деление детей на первый и второй сорт. Авторы статьи представляют книгу ученых Lene Timm and Bergthora Kristjensdottir (Лины Тим и Берхоры Кристиансдотир), выпущенную в 2007 году «Двойная мораль в образовании - свидетельство этнического неравенства в школах». В этой книге на 273 страницах на солидном фактическом материале представлено, как в течение последних 30 лет образовательная политика Дании официально и систематически, посредством документов Министерства Образования, проводила линию на дискриминацию двуязычных учеников, и к какой серьезной проблеме приводит это в современной датской школе каждый день.

Новое развитие эта тема получила в статье самих этих ученых Bergthora Kristjensdottir и Lene Timm, на которых ссылается предыдущая статья. Статья ученых, называемая «Монокультурная школа устарела» из газеты «Политика» описывает, с какими трудностями сталкивается определенная группа учащихся датской школы – двуязычные ученики и их родители, о том, как именно влияет законодательство, не позволяющее использовать преимущества обучения родным языкам и обучения на родных языках. Авторы считают, что многоязычие детей должно быть официально «признано» в системе образования и активно использоваться в обучении. Ученые убеждены, что система школьного образования устарела и не в состоянии учитывать ту культурную и языковую сложность, которую репрезентирует современный ученический контингент.

Многие директора и учителя школ готовы, как пишут ученые, развивать поликультурное образование в партнерстве со всеми родителями, что, в свою очередь, будет способствовать формированию у учеников глобальной картины

мира на благо всех детей и молодежи в Дании. Но дискриминационные рамки современной датской школы в отношении двуязычных учеников ставят барьеры на пути решения этих задач.

Значение обучения материнскому языку для семьи и детей.

Следующее направление дискуссии - это статьи, описывающие ситуацию глазами тех диаспор, которым датское государство отказало в финансовой поддержке родных языков. Статьи «Мои дети должны учить персидский» («Mine born skal lære persisk») журналистов Н. Lauritsen, J. V. Olsen, J. Kaare и «Не говори по-русски, мама, говори по-датски!» ученого Маргариты Поповой рассказывают о том, как решается вопрос обучения родному языку в семьях, где родители борются за свое право передать своим детям родной язык. Авторы статей описывают опыт наиболее активных родителей, которые организуют обучение своим детям в «самодельных» субботних школах, нанимают им учителей среди «своих», сами оплачивают уроки учителям и прикладывают много сил к тому, чтобы учить детей родному языку, нередко заставляя детей учиться, преодолевая их сопротивление. Эти статьи иллюстрируют проблему со стороны главного «героя» - двуязычного ребенка, носителя двух языков, двух культур и его семьи.

«Язык – это важная часть культуры, - считает иранская мама Зара Зиаи, имеющая двоих детей, - дети рождены и растут в Дании, но они тоже и иранцы, поэтому они ходят на уроки родного языка... Я заставляю их учить персидский, в противном случае они пожалели бы об этом позднее. Это наша ответственность как родителей, чтобы они учили персидский. У нас в семье запрет на использование дома датского языка, но когда приходят гости, мы используем те языки, на которых говорят наши гости, в том числе, датский. Дети владеют датским языком, в школе учат также английский и немецкий, четыре языка - лучше, чем один», - говорит мама. Мама Зара по образованию - педагог, она получила диплом учителя физкультуры в Тегеране и диплом воспитателя в Копенгагене. Ее муж работает в небольшом семейном бизнесе - пиццерии.

Когда их старшая дочь Бита, ей сейчас 22 года, пошла в школу, в Дании тогда еще существовала государственная городская субботняя «Школа родного языка», - рассказывает иранская мама. Дочь ходила туда и была этому очень рада. К тому моменту, когда пришло время младшей дочери учиться, обучение персидскому в городской «Школе родных языков» стало невозможным из-за отмены государственного финансирования, группы персидского языка были закрыты. Тогда иранская мама стала активно собирать иранских детей в группу и организовала для них обучение, пригласив им учителя. «Сначала я была скептически настроена на то, чтобы ходить в школу по субботам, - рассказывает ее дочь, 16-летняя Пуя, - я считала, что у меня должен быть выходной, который надо использовать, чтобы расслабиться. Но сейчас я привыкла». Сестры рассказывают, что они общаются между собой в основном по-датски, по своей воле никогда не выбирают для чтения книги на

персидском языке, но читают, тем не менее, те тексты на персидском, которые им задают в школе и пишут те упражнения, которые задаются на дом и на уроках. Обучение стоит 150 крон в месяц. Подобные самодеятельные школы организованы арабскими, турецкими и многими другими родителями.

Похожая ситуация среди русскоговорящих и датско-русских семей Дании: эти семьи также сами должны заботиться об обучении детей русскому языку. Русские родители организуют обучение для своих детей, объединяясь в общества, или нанимая преподавателей частным образом, они также сами оплачивают обучение, тоже заставляют детей учиться, стараясь передать им в наследство русский язык, традиции, культуру.

Однако при всех огромных затрачиваемых моральных и материальных усилиях родителям очень непросто передать детям свой язык, поскольку дети ощущают моральный пресс от проводимой в Дании политики ассимиляции. Существующее в датском обществе противопоставление «мы» и «они» («свои» и «чужие») остро переживается детьми. «Не говори по-русски, мама, говори по-датски!» - тревожно обращается ребенок из русско-датской семьи к своей русской маме, стоя перед воротами датской школы, понимая уже к своему 7-ти летнему возрасту, что значит быть в Дании «не настоящим датчанином».

Педагогический эксперимент: поиск решения проблемы об обучении родным языкам в обычной датской школе.

В статье "Какой эффект имеет преподавание материнских языков?" из газеты «Политика» свое предложение по решению этого вопроса выразили председатель Совета Школ Йорген Сёндегорд и еще четыре члена Совета. Предложение заключается в том, чтобы провести комплексное изучение вопроса о том, какой эффект имеет обучение родным языкам. Известно, заявляют они, что обучение двуязычных школьников бросает вызов современной школе. Однако дебаты по этому поводу много лет носили больше идеологический характер, чем базировались на знаниях, в то время как новые исследования, в частности, сравнительное датско-шведское исследование 2011 года дает нам новое знание. Так, упомянутое исследование показывает, что ученики из семей мигрантов, которым были предложены уроки родного языка в качестве предмета по выбору, имеют лучшие успехи по государственному языку - шведскому/датскому, чем те ученики, которые НЕ обучались родному/материнскому языку. Кроме того, ученики, имеющие уроки родного языка, показали более высокий результат по школьной успеваемости в целом по сравнению с теми учениками, которые уроков материнского/родного языка не имели. В частности, у детей, прошедших обучение, лучшие результаты по чтению и математике. Таким образом, это исследование зарегистрировало факт положительного влияния обучения родному языку на результаты общей школьной успеваемости.

Поэтому встал естественный вопрос: почему бы не сделать обучение родным языкам обязательным в школе, если их влияние столь очевидно?

Ответов экспертов был следующим: в указанном исследовании урок

родного языка был предметом по выбору. Именно то, что этот предмет был предметом по выбору, а не обязательным предметом, и могло иметь решающее значение для положительных результатов. Почему? Аргумент первый: свободный выбор этого предмета означает, что его выбирают достаточно мотивированные дети и родители. Аргумент второй заключается в том, что родители таких детей – это особая категория родителей: они поддерживают, стимулируют, вдохновляют ребенка. Известно, что фактор родительской поддержки является определяющим для ребенка. Аргумент третий: этот урок является «еще одним» уроком, увеличивающим общее количество обучения, что уже само по себе влияет на учебные успехи в целом - чем больше учишься, тем лучше, поскольку это улучшает общую способность к учению.

Резюмируя обсуждение результатов этого исследования, авторы статьи заключают, что можно точно сказать, что обучение материнскому языку, по крайней мере, не вредит двуязычному ребенку. Вышеупомянутое исследование, кроме обнаруженного эффекта, вывило еще такой факт: положительный эффект обучения родным языкам распространялся не на все школы Копенгагена. Поэтому важно, по мнению авторов статьи, понять, при каких педагогических условиях обучение материнскому/родному языку дает положительный эффект, и как такое обучение должно быть организовано для достижения положительных результатов.

Совет Школ внес следующее предложение: провести эксперимент. Для этого нужно отобрать 100 школ с наибольшим количеством двуязычных детей. Школы поделить на 5 групп с 500 -1000 участниками в каждой из групп. Каждой группе дать разное дополнительное количество учебного времени.

Группа А: 10 часов материнского языка в неделю.

Группа В: 5 дополнительных часов датского языка и 5 часов математики в неделю.

Группа С: 5 дополнительных часов датского и 5 часов материнского языка в неделю.

Группа D: 5 дополнительных часов математики и 5 часов материнского языка в неделю.

Группа Е: контрольная группа - без каких бы то ни было дополнительных учебных часов.

В этом эксперименте через систематическое отслеживание результатов можно будет выявить эффект от обучения материнским языкам по сравнению с другими факторами. Этот эксперимент должен охватывать не только двуязычных школьников, но и всех учеников экспериментальных школ. Авторы статьи завершают статью следующим высказыванием: такой эксперимент потребует от правительства определенных расходов на обучение и на подготовку учителей, участвующих в эксперименте, на оценку и анализ результатов эксперимента, но ценность полученных результатов так велика, что затраты того стоят.

Длинный ряд публикаций о многолетних дебатах и дискуссиях на эту тему, об исследованиях и педагогическом опыте завершился новостью, которая

заполнила все датские СМИ 25 января 2013 года: «Обучение материнскому языку возвращается в школу!». Речь в публикации идет о том, что Министр образования Христина Анторини выступила с инициативой выделить 30 миллионов датских крон на новое исследование, которое должно дать, наконец, ответ, влияет ли обучение материнскому/родному языку на школьную успеваемость двуязычного ребенка из семьи мигрантов или нет.

Перспектива многоязычия в контексте развития и глобализации общества.

Тема о необходимости поддержки естественного билингвизма и перспективе многоязычия в контексте глобализации развивается группой специалистов, ярким представителем которой является Томас Хардер – переводчик, писатель, автор 28 книг, журналист, являющийся носителем датско-итальянского двуязычия. Его публичные выступления, статьи и книга «Между двух языков??» (2010) ставят в центр обсуждения ценность двуязычия и многоязычия как основы межкультурной коммуникации.

Суть обсуждения следующая. В современном мире интенсивной миграции и масштабного разворачивания международного сотрудничества качественное знание двух, нескольких языков имеет решающее значение для понимания людьми друг друга и построения конструктивного взаимодействия в полиэтническом пространстве. Двуязычные, многоязычные люди выполняют в обществе уникальную роль «моста», которую никто кроме них, выполнить не может.

Языковая компетентность и точная интерпретации при переводе, как и подготовка квалифицированных переводчиков – основа успеха в экономических, социальных, профессиональных отношениях в поликультурных городах. Поэтому политика страны в отношении языков и поддержка двуязычия как ресурса развития общества должны иметь большой общественный резонанс.

На интернет-портале «Да! - двум языкам» публикуются статьи, в которых выражается обеспокоенность политикой Дании в отношении двуязычных детей, а именно – отсутствием государственной поддержки – моральной и финансовой - обучения родным языкам, что, по его мнению, создало большие проблемы, как для конкретных людей, так и для бизнеса и общества в целом. В одном из его выступлений в 2012 г. «Языковая компетентность – ценный ресурс» говорится о том, что Дания живет от торговли с внешним миром, и в маленькой стране успешность экономической, политической и других сфер жизни полностью зависит от окружающего мира. Поэтому важно, уметь понимать этот другой мир и быть в состоянии общаться с ним. Совершенно в интересах датского общества - чтобы люди были способны выйти за рамки своей собственной культуры и научились смотреть на каждый вопрос с разных точек зрения.

Знание материнского/родного языка увеличивает ресурсы развития общества, обучение родному языку способствует усвоению датского как

государственного языка, усиливает интеллектуальное развитие ребенка и его идентичность. Языковые навыки и многоаспектное видение ситуации, которое приходят в общество вместе двуязычными людьми, являются потенциальным ресурсом для датских предприятий и датского общества в целом. Знание языков и культур является ресурсом не только для отдельного человека и его семьи, это имеет также огромное значение для рынка труда и работодателей.

На том же портале публикуются материалы соответствующих конференций, которые проходят как в Дании, так и в Европе. Например, здесь опубликована статья о конференции «Богатая языками Европа», проходившей в Англии в 2012 году. Основные тезисы этой международной конференции изложены следующим образом:

- многоязычие должно быть средством стабильного и устойчивого развития общества, потому что общество, которое создает социальную интеграцию, обеспечивает стабильность, а общество, которое культивирует языковое разнообразие рабочей силы, создает условия для процветания;

- языки иммигрантов часто не привлекаются к участию в национальных языковых стратегиях принимающих стран, которые часто фокусируются только на государственном языке и не готовы извлечь пользу из потенциала имеющихся в стране носителей других языков, не видят ценности знания иностранных языков;

- знание языков – хороший помощник во времена экономических кризисов, поскольку люди, которые говорят на нескольких языках, более мобильны и могут перемещаться туда, где есть свободные рабочие места;

- деловые круги должны стать «многоязычными» - владеющими языками, если они хотят быть успешными на международных рынках;

- страны должны разрабатывать национальные стратегии в отношении многообразия языков таким образом, чтобы эти стратегии охватывали различные уровни - не только образовательную политику, но и интересы страны в области занятости, налоговой политики и т.д.;

- язык следует рассматривать как инвестиции – в рамках развития бизнеса;

- опыт Швейцарии показывает, что родители склонны выбирать многоязыковые линии уже в начальной школе;

- опыт Греции показывает, что учащиеся в лингвистических школах CLIL имеют лучшие успехи по школьной успеваемости, чем ученики школ с традиционным обучением.

Феномен двуязычия, многоязычия поддерживается в статьях журналистов «умных» датских газет, которые в фокус внимания ставят то одну, то другую сильную сторону этого феномена. Так, журналисты пытаются докопаться до истины относительно феномена двуязычия и ищут ответы на эти вопросы, как в научных публикациях, так и в интервью с учеными, на которые затем ссылаются в своих статьях. Так, газета «Weekendavisen» публикует в 2011 году статью «Двуязычный мозг: они могут жонглировать», где приводится интервью с американским психологом и лингвистом, профессором Judith Kroll,

который говорит о том, что вообще-то всем детям без исключения следует учить два языка и чем раньше, тем лучше. Ученый приводит данные исследований последних 10-15 лет, которые показывают, что двуязычие не только способствует развитию коммуникативных умений, но и улучшает целый ряд психических качеств, не связанных с коммуникацией. У двуязычных детей, например, лучше развита способность к многовариантности в решении мыслительных задач, чем у их одноязычных сверстников. Нейробиологическое исследование, которое стало доступно науке благодаря сканеру, показывает, что мозг двуязычного ребенка работает иначе: он будто жонглирует, мгновенно делая выбор между языками, словами, выражениями, мыслями. Двуязычные люди лучше фокусируются и их внимание более независимо от посторонних факторов и влияний.

В статье "Двуязычные принимают более умные решения" из газеты "Наука" журналистка Ханэ Якобсен продолжает тему о когнитивных достоинствах двуязычия, которые пригодятся «как в баре, так и на фондовом рынке». Журналистка основывает свои выводы на исследованиях ученых, которые указывают на такие преимущества многоязычия как способность концентрироваться в атмосфере шума, и на то, что двуязычие улучшает работу мозга в целом. Эта статья рекомендует читателям познакомиться с исследованиями ученых о влиянии изучения иностранных, а не только материнских языков, на функциональное развитие мозга и ментальных способностей. Например, знание иностранных языков делает тебя более рациональным.

Независимо от того, когда вы узнали второй язык - с грудным молоком или в языковой школе для взрослых - вы все равно будете иметь экономическую выгоду от изучения другого языка, - ссылается журналистка на исследование, опубликованное в журнале *Psychological Science*. Подводя итог сказанному, автор обращает также внимание читателей на то, что традиция говорить на нескольких языках является довольно распространенной в Скандинавии. Норвежцы, шведы и датчане владеют английским языком на достаточно хорошем уровне, а многие знают и больше иностранных языков.

Исследования по двуязычным взрослым показывают, что двуязычные люди лучше защищены от проблем с памятью и такого заболевания как болезнь Альцгеймера. Возможно, это происходит потому, что двуязычие открывает резервы когнитивного развития. В целом - хорошие навыки в иностранных языках обеспечивают лучшую психическую состоятельность. Таким образом, не случайно, что двуязычие все больше привлекает внимание ученых, и если Первый международный конгресс по билингвизму в 1997 году насчитывал 100 участников, то в восьмом конгрессе в 2011 году принимали участие уже 70084 ученых со всего мира.

Заключение.

В завершении обзора отметим, что наличие многообразия тем и множественности точек зрения относительно проблемы двуязычия не означает

полноту ее освещения. Некоторые вопросы представлены только штрихом, вскользь или совсем не освещаются в прессе. Например, вопрос о том, что означает для самого двуязычного ребенка/подростка/взрослого его жизнь в двух или нескольких культурах, какое значение имеет это для его личности, его идентичности.

Не освещен вопрос и о том, что у двуязычного ребенка может быть два родных языка – язык страны проживания и язык семьи, а материнский язык может стать по отношению к ребенку – иностранным. Также в публикациях недостаточно обращений к специалистам-иммигрантам, проживающим в Дании: психологам, педагогам, ученым – имеющим опыт собственного «проживания» двуязычия - с опорой на свой опыт, опыт двуязычья, имеющийся у их детей или учеников.

При обсуждении темы двуязычия в датской прессе не разводятся (то есть смешиваются, не различаются) понятия «родной язык» и «материнский язык». В дискуссиях и публикациях их отражающих используется только понятие «материнский язык», подразумевающий язык семьи. Не говорится о том, что язык среды, государственный язык, язык общества, на котором ребенок взрослеет, становится для этого ребенка вторым родным языком.

Само понятие «двуязычие» трактуется как языковой и социальный феномен, отношение к которому меняется на противоположное в зависимости от того, какой именно язык включен в качестве второго. Если вторым языком является социально желательный язык, например, английский, то понятие «двуязычие» используется в коннотативном значении «хорошо». Если вторым языком выступает социально нежелательный язык, то есть язык с низким социальным статусом, то понятие «двуязычие» используется в значении «плохо».

Понятие «двуязычный» применяется в подавляющем большинстве случаев к детям из семей мигрантов, то есть к тем, у кого язык семьи не совпадает с языком страны.

В обсуждении вопроса о материнских языках детей мигрантов в Дании принимают активное участие не только ученые, практики, журналисты, но и правозащитные организации, например такие как, «Юнисеф», указывающие на нарушение датскими властями прав ребенка в получении обучения родному языку и праве на получение образования на родном языке, закрепленном Конвенцией по правам ребенка (1989).

Публикации отражают противостояние между датской культурной элитой, учеными, журналистами, учителями, с одной стороны, и политиками, правительством, законодателями, с другой. Суть дискуссии в том, что ученые и практики считают, что материнским языкам учить детей нужно, и что это важно делать на государственном уровне, то есть при финансовой, моральной и педагогической поддержке государства. Политические же решения и, соответственно, законодательная база, не позволяют специалистам реализовать это. Ученые не устают доказывать необходимость обучения материнским языкам для лучшего усвоения этими детьми государственного языка, для

улучшения их школьной успеваемости, а также для их лучшей интеграции в датское общество. Политики, невзирая на эти аргументы, разворачивают ситуацию в сторону ассимиляции и социальной стигмации.

Практики - учителя и воспитатели, зажатые между двух огней, находятся в состоянии «профессиональной растерянности»: с одной стороны – рекомендации экспертов о необходимости поддержки родных языков ребенка и использовании их при обучении в школе, с другой - НЕразрешение правительства решить эту задачу.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS, WORKING IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bogatenkova Natalia,
St. Petersburg, Russia

Abstract

Educational environment in a multicultural society is constructed with the features of a multiculturalism. That is why special attention should be paid to training and re- (in-service) training of teachers working with different socio-cultural groups. Questions of training and in-service training of teachers working in multiethnic environment, now are relevant and actively studied by scientific and educational community. Multicultural educational environment requires different methods of teaching, and other relations between the participants of the educational process, the special competences of the teacher and the manager of the educational institution, specific approaches to training teachers to work in a multi-ethnic educational environment. Nowadays various new forms of realization of formal education are introduced: modular programs, individual educational routes. There are changes in a substantial component of vocational training: general cultural block is activated, and the socio-cultural context. The objectives of these programs are formulated through the acquisition of new pedagogical competencies.

Analyzing the list of professional pedagogical skills it is necessary for teachers who work in a multicultural educational environment, pay attention to the following groups of competencies:

- diagnostic competence
- projective-constructive competence
- communicative competence
- organizational competence
- competence of self-development and professional self-improvement.

Based on the analysis of the educational needs of teachers working in a multicultural educational environment, on the list of required competencies, on the social and governmental request to a multicultural school education, the variative in-service training program "Diversity as an opportunity: ethno-pedagogical aspects of work in the modern school" was developed.

Also the online portal "Diversity as an opportunity" was developed and filled with materials (it became an informational and educational resource for teachers, carrying their teaching in a multicultural educational environment); the methodological and didactic materials for training programs "Diversity as an opportunity: ethno -pedagogicheskie aspects of work in the modern school" were prepared and published/

In the design of the in-service training program for teachers working in a multicultural educational environment the special, significant principles of in-service training program programs were taken into account:

1) The principle of orientation on the development of professional competencies of teachers;

- 2) The practical of orientation on the practical content of programs;
- 3) The principle of the use of innovative educational technologies of training aimed at enhancing the active position of the teacher;
- 4) The principle of integration of formal, non-formal and informal learning.
- 5) The principle of variability of the proposed modules.

The article reveals the special competences of the teacher of the multicultural school, the characteristic of the main difficulties of teachers and managers of education, describes the structure and the content of the variative in-service training program "Diversity as an opportunity: ethno-pedagogical aspects of work in the modern school".

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Богатенкова Наталья,
Санкт-Петербург, Россия

В поликультурном обществе образовательное пространство строится с учетом особенностей поликультурной среды. Именно поэтому особое внимание стоит уделять подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, работающих в классах с различными социокультурными группами. Вопросы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, работающих в полиэтнической среде, на настоящий момент являются актуальными и активно изучаются научно-педагогическим сообществом.

По мнению многих исследователей (Дж.Брунер, Дж.Бэнкс, Д.Дастин, Н.Коланджело, М.Соун и др.) [2] поликультурная образовательная среда диктует насущную потребность осуществлять образовательный процесс с учетом этнокультурного фактора, одновременно создавая условия для познания культуры других народов, что должно способствовать воспитанию толерантного отношения между участниками образовательного процесса.

Поликультурная образовательная среда предполагает иные методы преподавания, иные взаимоотношения участников образовательного процесса, особые компетенции педагога и руководителя образовательного учреждения, особые подходы к подготовке учителя для работы в условиях полиэтнической образовательной среды.

С 2010 года на базе Санкт-Петербургской академии в рамках реализации городской программы «Толерантность» («Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы» и «Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011-2015 годы»), международного проекта «Многообразие как возможность» (Россия, Финляндия, Австрия, 2010 -2015гг.) разрабатываются и проводятся программы дополнительного

профессионального образования в области многообразия. Анализ программ и результатов их освоения слушателями позволил выявить ряд проблем, связанных с готовностью педагога к работе в полиэтнической образовательной среде.

Во-первых, психолого-педагогическая подготовка специалиста не позволяет учитывать этнокультурные особенности ученического класса в силу слабой подготовки на уровне профессионального образования. Большая часть педагогических мероприятий сводится к проведению национальных праздников, а не к учету особенностей культурной идентичности учащихся в образовательном процессе, педагоги не видят возможностей использования содержания предмета, применения особых форм и методов работы со школьником для достижения требуемого качества образования.

Во-вторых, и профессиональная подготовка педагога, и система дополнительного профессионального педагогического образования ориентированы на предметную область компетенций. Компетенциям метапредметного характера, развитию личностных компетенций уделяется мало внимания. В то же время в условиях поликультурной среды особо важным является формирование ценностно-мотивационных позиций педагога (понимания культурологических основ педагогической деятельности, феномена этнокультуры, ценностного отношения к носителям различных этнокультур), коммуникативных умений (выстраивать взаимодействие в полиэтническом ученическом коллективе, в работе с родителями), психолого-педагогических умений (например, предвидеть возможности конфликта на этнической основе) и многое другое.

Формальным остается и организация образовательного процесса в системе дополнительного профессионального педагогического образования, где минимальное время отведено активным формам обучения, рефлексивным технологиям, формам осмысления и обобщения своего и чужого педагогического опыта.

Новые условия жизни предъявляют особые требования к перечню компетентностей педагогических работников и, следовательно, к содержанию и организации процесса повышения квалификации педагогов.

Для удовлетворения высокого качества и массовости повышения квалификации специалистов системы образования, необходимо учитывать многие факторы и требования, предъявляемые к дополнительным программам профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. [9, Ст.76, гл.10].

Сущностные требования к обновлению системы повышения квалификации схожи с современными требованиями к общей системе непрерывного образования: «равенство возможностей (доступа к образованию)

- учет разнообразных способностей и образовательных потребностей людей - диверсифицированное содержание обучения - гибкие учебные планы и программы - разные уровни полученного образования»[10].

В настоящее время вводятся различные новые формы осуществления формального образования: модульные программы, индивидуальные образовательные маршруты, расширяется вариативный компонент программ, учитывается персонифицированный подход в обучении. Меняется содержательный компонент дополнительного профессионального образования: включается общекультурный блок, социокультурный контекст. Цели данных программ формулируются через приобретение новых педагогических компетенций.

В октябре 2013 года Минтруда России приняло Профессиональный стандарт педагога [18]. Говоря о специфике трудовой деятельности педагога в условиях поликультурной образовательной среды, следует обратить внимание на следующие позиции стандарта.

В области реализации образовательного процесса педагог должен:

- Участвовать в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды;
- Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей;
- Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения;
- Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: например, обучающихся, для которых русский язык не является родным;
- Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона;
- Знать основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

В области воспитания педагог должен:

- Формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде;
- Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.

В области развивающей деятельности:

- Уметь выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития;
- Уметь оценивать параметры и проектировать психологически безопасную

- и комфортную образовательную среду, разрабатывать программы профилактики различных форм насилия в школе;
- Освоить и применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся, в том числе с социально уязвимыми детьми, детьми-мигрантами;
 - Формировать и реализовывать программы развития универсальных учебных действий, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формировать толерантность и позитивные образцы поликультурного общения.

Таким образом, мы видим, что помимо общепедагогических требований, которые учитель должен демонстрировать в своей профессиональной деятельности, на законодательном уровне подтверждены особые умения и знания педагога, необходимые ему в его деятельности в условиях поликультурной образовательной среды.

Данные требования профессионального стандарта педагога необходимо учитывать при организации и проектирования образовательных программ дополнительного профессионального образования для педагогов. Требования стандарта могут быть отнесены как к содержательному, организационно-педагогическому и технологическому аспектам программ повышения квалификации.

Наиболее сложными областями деятельности педагога стали вопросы коммуникации и методы адаптации, социализации детей – инофонов в образовательном пространстве школы и социокультурном пространстве большого мегаполиса.

Профессиональные затруднения педагогов, работающих в условиях поликультурной образовательной среды, можно сгруппировать по следующим направлениям[20]:

1.Общепедагогические: владение современными методическими приемами, образовательными технологиями, способствующими развитию метакогнитивных компетенций учащихся, умение использовать разнообразные приемы, формы, методы и средства обучения применительно к конкретной педагогической ситуации в поликультурной образовательной среде; владение технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции.

2.Психолого-педагогические: знание психологических особенностей учащихся-инофонов; психологических закономерностей обучения, воспитания и развития школьников,

3.Научно-теоретические: знание теоретических основ этнопедагогике, билингвизма, философских оснований многообразия, межкультурной коммуникации и др.

4.Методические: знание содержание образования учащихся по учебному предмету и умение дифференцировать его применительно к индивидуальным и

личностным особенностям учащегося; знание методов и приемов обучения школьников учебному предмету и форм организации обучения школьников учебному предмету, включая различные формы совместной деятельности и групповой работы.

5. Коммуникативные: умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с учащимися, их родителями, своими коллегами, организовывать совместную деятельность для достижения определенных образовательных и социально значимых целей.

6. Аксиологические: проблемы педагогов связаны с необходимостью корректировки различных, уже сформировавшихся у специалистов гносеологических, философских оценок и подходов к педагогической деятельности с учетом возможности и необходимости непрерывного взаимообогащения культур, экзистенциального равенства людей и приоритета гуманистических ценностей.

Анализ опыта зарубежных стран (в частности Германии, Австрии и Финляндии) в части использования модели обучения, ориентированной на практику, в национальных образовательных системах чрезвычайно полезен для осознания эффективности перехода к проектированию образовательных программ, акцентированных на приобретение слушателями практических навыков. Оценка эффективности в этом случае показывает результаты в части повышения качества образования, обеспечения генерирования и повышения мобильности знаний слушателей, перехода к практико-ориентированному обучению и так далее.

В 2011 - 2014 гг. на базе СПб АППО был реализован ряд проектов, включающих образовательные модули, преподавателями которых являлись как российские, так и зарубежные эксперты.

В программах семинаров активно использовались различные формы деятельности, разнообразные технологии, которые позволяли слушателям быть активными субъектами процесса обучения. Использование в обучении слушателей практических упражнений, обсуждений прикладных исследований, ролевых игр, форм групповой работы, направленной на разработку лично значимых компонентов своей профессиональной деятельности, вызвало высокую оценку качества и эффективности курса. Результатами самостоятельной работы слушателей стали множество авторских методических разработок, статьи, презентации по теме многообразия.

Использование активных методов обучения в работе преподавателя вносит практическую направленность в образовательный процесс и способствует формированию практико-ориентированных компетенций у слушателя образовательной программы.

Анализируя перечень профессиональных педагогических компетенций, необходимых педагогу для работы в поликультурном образовательном пространстве, стоит обратить на следующие группы компетенций:

- Компетенции диагностической деятельности
- Компетенции проективно-конструктивной деятельности

- Компетенции коммуникативной деятельности
- Компетенции организаторской деятельности
- Компетенции саморазвития и профессионального самосовершенствования.

Ниже данные группы компетенций показаны через конкретные умения и знания на основе классификации компетенций, предложенных Байковой Л.А., Толмачевой Г.А. [1].

Табл. 4. Группы особых компетенций, необходимых для работы в условиях поликультурной образовательной среды

Компетенции	Компоненты компетенций	Умения и навыки (пример)
Компетенции диагностической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • способность организовывать и осуществлять педагогическое обследование и динамическое наблюдение учащихся с особыми образовательными потребностями, анализировать результаты наблюдения, выявлять проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности с целью выбора индивидуальной образовательной траектории; 	<p>Разрабатывать диагностические работы на основе современных эффективных диагностических технологий;</p> <p>Применять современные диагностические технологии;</p> <p>Уметь осуществлять самодиагностику педагогической деятельности</p>
Компетенции проективно-конструктивной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • способность к рациональному выбору и реализации образовательных программ основного и дополнительного образования на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов с целью реализации особых образовательных потребностей учащихся; • способность разрабатывать в педагогической команде рекомендации родителям обучающихся, формы работы с родителями обучающихся по вопросам развития и обучения детей в поликультурном образовательном пространстве; • способность выстраивать систему дополнительного образования в том или ином конкретном учреждении, в том числе через систему социального партнерства, как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и 	<p>Проектировать педагогические ситуации, в которых формируются общечеловеческие ценности на основе гармоничного сочетания национальной и общероссийской культуры;</p> <p>Проектировать ситуации, в которых учащиеся приобретают опыт культуросообразного поведения; в которых происходит культурная самоидентификация.</p> <p>Проектировать ситуации, в которых учащиеся активно включены в образовательный процесс, могут самостоятельно планировать свое обучение и оценивать и корректировать его результат;</p>

<p>Компетенции коммуникативной деятельности</p>	<p>склонностей каждого;</p> <ul style="list-style-type: none"> • способность выстраивать социальное взаимодействие с учащимися из гетерогенных групп и их родителями на принципах толерантности и взаимоуважения; • способность разрешать конфликтные ситуации, проявлять инициативу, принимать адекватные и ответственные решения и оказывать поддержку в проблемных, кризисных ситуациях и ситуациях риска людям с учетом этнокультурной специфики, особых образовательных потребностей обучающихся; • способность конструктивно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса по вопросам развития поликультурного межличностного общения с целью создания ситуации успеха, социально-психологической адаптации, интеграции, самореализации и саморазвития учащихся из гетерогенных групп; 	<p>Выстраивать субъект-субъектные отношения с учащимися и их родителями как носителями иной культуры;</p> <p>Использовать деятельностный подход в обучении, интерактивные образовательные технологии, диалогические формы работы,</p> <p>Ориентировать учащихся на сотрудничество, взаимодействие.</p> <p>Развивать коммуникативные и рефлексивные умения у учащихся.</p>
<p>Компетенции организаторской деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • готовность к участию в организации образовательной среды с целью успешной социализации учащихся - иноононв; • готовность к оказанию консультативной педагогической помощи учащимся – инофонам и их родителям по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения; • готовность к формированию общей культуры учащихся - инофононв и их семей через организацию взаимодействия с учреждениями культуры, дополнительного образования, центрами развития творчества детей, молодежи и взрослых; 	<p>Использовать разнообразные методики воспитательной работы для социо-культурной интеграции учащихся – инофононв в поликультурную образовательную среду;</p> <p>Создавать педагогические ситуации, предполагающие нравственный и ответственный выбор в деятельности;</p> <p>Использовать внутренние ресурсы и ресурсы образовательной среды школы для организации различных форм педагогического взаимодействия</p>

	общественными организациями и психологическими службами;	
Компетенции саморазвития и профессионального самосовершенствования.	<ul style="list-style-type: none"> • способность осознавать уровень своей компетенции и выстраивать свой индивидуальный образовательный маршрут; • способность к педагогической рефлексии педагогическому проектированию. 	<p>Анализировать собственной работы</p> <p>Составлять свою программу личностного роста, находить пути и средства её реализации, методы и приёмы работы над собой</p>

На основании анализа образовательного запроса педагогов, работающих в условиях поликультурной образовательной среды, перечня необходимых компетенций и общественно-государственного запроса к поликультурной школе, выраженного в ряде вышеуказанных нормативных документах, была разработана вариативная дополнительная программа повышения квалификации «Многообразие как возможность: этно-педагогические аспекты работы в современной школе»; разработан и наполнен ресурсами интернет-портал «Многообразие как возможность», который стал информационным и образовательным ресурсом для педагогических работников, осуществляющих свою педагогическую деятельность в условиях поликультурной образовательной среды, подготовлены и опубликованы методические и дидактические материалы для программы повышения квалификации «Многообразие как возможность: этно-педагогические аспекты работы в современной школе».

При проектировании постдипломного образования педагогов, работающих в условиях поликультурной образовательной среды, были учтены особые, значимые принципы построения программ дополнительного профессионального образования:

- принцип ориентации на развитие профессиональных компетенций слушателей;
- практическая направленность содержания программ;
- принцип проектирования образовательных программ с применением инновационных образовательных технологий обучения, направленных на активизацию авторской позиции слушателя;
- принцип интеграции формального, неформального и информального обучения.
- принцип вариативности предлагаемых модулей программы.

Дополнительная программа повышения квалификации «Многообразие как возможность: этно-педагогические аспекты работы в современной школе» состоит из инвариантного и вариативных модулей.

Инвариантный модуль имеет задачу сформировать представления у всех категорий педагогических работников о современных подходах к реализации концепции духовно-нравственного воспитания и развития толерантности,

развития национальной самоидентичности и петербургского самосознания, развития школьной культуры в условиях многообразия. Основные тематические направления напредметного инвариантного модуля посвящены вопросам нормативно-правового регулирования работы образовательного учреждения с большим количеством учащихся-мигрантов, вводят в теоретическое поле миграционной педагогики, рассматриваются миграционные процессы в современной России и мире, их влияние на развитие образовательных систем, представлены основы психологии социально-культурной адаптации.

Для формирования компетентности педагога, работающего в условиях поликультурной образовательной среды необходимо расширить кругозор в общетеоретических вопросах развития глобального, поликультурного общества, основных направлениях модернизации образования в области воспитания гражданского самосознания, российской идентичности, национально-культурной самоидентификации; следует познакомить с методиками педагогической и психолого-педагогической, управленческой работы в гетерогенной культурной среде в рамках личностно- и индивидуально-ориентированного обучения, с педагогическими технологиями, позволяющими наиболее полно использовать потенциал поликультурной образовательной среды в повышении качества образования, образовательной деятельности, подготовить к самостоятельному проектированию мероприятий, т.е. научить эффективному образовательному менеджменту в образовательных и воспитательных целях в современных социально-экономических условиях.

Процесс освоения содержания ориентирован на приобретение личного опыта решения проблем и его рефлексии. При этом учитель рассматривается в нескольких ролях: модератора, тьютора, консультанта.

Инвариантный модуль дополнен модулями по выбору (не менее 2-3), в которых у педагога есть возможность самостоятельно выбирать формы и методы обучения: посещать занятия на курсах повышения квалификации, самостоятельно осваивать содержательные единицы программы в различных учреждениях образовательной сети, в процессе самообразования или дистанционной форме.

Учитывая принцип вариативности форм образования и выбора индивидуального образовательного маршрута обучающегося, важно использовать потенциал «ресурсных центров» и базовых образовательных учреждений, которые могут предлагать свои образовательные ресурсы для освоения программы обучения. Слушателям было предложено изучение компонентов образовательной программы через участие в семинарах и круглых столах, организованных базовыми учреждениями — районными информационно-методическими центрами и образовательными учреждениями среднего общего образования.

Еще одним фактором успешной реализации вариативной программы повышения квалификации является подготовка тьюторов. Тьютор — преподаватель-консультант, наставник, руководитель учебной группы,

изучающей курс; для организации обучения тьюторов был разработан специальный модуль программы повышения квалификации, в котором с учетом поставленных задач существенно расширен материал по вопросу организации педагогической рефлексии, психолого-педагогические и методические особенности работы с педагогами. Большая часть тьюторов является специалистами районных информационно-методических центров дополнительного профессионального образования, имеет опыт работы по организационно-методическому сопровождению процесса профессионального развития педагога. За 4 года реализации программы повышения квалификации в области многообразия были подготовлены тьюторы, которые не только готовы проводить сопровождение педагогов, но и предлагают свои программы повышения квалификации разного уровня, тематического направления и объема.

Итоговой формой контроля является портфолио педагога, в котором собраны все изучаемые и проанализированные материалы, дана оценка уровня своего самообразования и профессионального развития в ходе освоения образовательной программы, собраны методические и дидактические материалы, разработанные в ходе обучения.

Педагоги играют серьезную роль в развитии образования, т.к. являются ключевыми фигурами в развитии и внедрении социальных реформ. Они оказывают значительное влияние на общество, на развитие человеческого потенциала и формирование будущего поколения. Поэтому остаются актуальными вопросы развития тех компетенций педагога, которые позволят учителю создать и поддерживать особые стратегии, методы и подходы работы в поликультурной образовательной среде.

Развитие профессиональных компетенций педагогов и развитие системы научно-методического сопровождения работы педагога в условиях многообразия способствует развитию качества петербургского образования и является основой для диссеминации опыта в другие регионы России.

Литература:

1. Байкова Л.А., Толмачева Г.А. Методологическое обоснование дополнительных компетенций педагога, необходимых для работы с гетерогенными группами обучающихся и их родителями. //Инклюзивное образование: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования : международный и региональный Аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года / сост Е.В.Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого – Великий Новгород., 2014.
2. Бессарабова, И.С. Проблемы образования в условиях полиэтничного и поликультурного общества/И.С.Бессарабова//Россия на рубеже веков: проблемы социально-экономического, государственно-правового и духовного развития: тр. Межвуз. науч.-практ. конф.-Волгоград: Изд-во

- ГОУ ВПО ВАГС, 2004.
3. Вершловский В.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014.
 4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
 5. Гаргай В.Б. Подготовка кадров для системы повышения квалификации учителей на Западе / Гаргай // Школьные технологии, 2004.-№2.
 6. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом : Учебное пособие. М.: Сфера, 2007.
 7. Ермолаева М.Г. Продуктивная самостоятельность учителя и ее сопровождение в постдипломном педагогическом образовании: монография. – СПб.: СПбАППО, 2010.
 8. Живокоренцева Т.В. Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций/ Журнал Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. - Выпуск № 4 / 2012.
 9. Закон Российской Федерации "Об образовании"
<http://edu.park.ru/public/default.asp?no=10064235>
 10. Зимняя И.А. Педагогическая психология /И. А. Зимняя. М., 2002.
 11. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учеб.метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. -М.: АПКиПРО, 2003.
 12. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография/ под ред. В.А. Козырева и др. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
 13. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. <http://www.philiprov.ru/news/27/224>
 14. Марон А. Е. Методологические основания проектирования технологий образования взрослых /А. Е. Марон // Гуманистические основы технологии обучения взрослых в различных образовательных системах: материалы конференции.- СПб.: ИОВ РАО, 1999.
 15. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года
 16. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации: <http://www.ed.gov.ru/>
 17. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: научно-методическое пособие / под общ. ред. С.Г.Вершловского.-СПб.: Специальная литература, 2003.
 18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 15 января 2013 г. N 10 г. Москва. «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников».

19. Синенко В.Я. Система повышения квалификации работников образования - от кризиса в сознании до реальных перспектив. //Сибирский учитель, 2010- № 2.
20. Слостенин В.А. О моделировании образовательных технологий / В.А.Слостенин. Наука и школа. - 2000.- №4.

THE MODERN TECHNOLOGIES OF THE CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT AT SCHOOL

Sizova Marina,
St.Petersburg, Russia

Abstract

The article discloses modern approaches to educating and training students in a multicultural educational environment. It touches upon methods and techniques of international dialogue culture, based on universal moral values and ethnic identity. The article emphasizes the role of academic humanitarian disciplines in shaping the foundations of youth ideology. Didactic principles of organizing the educational process aimed at creating a culture of interpersonal and interethnic communication are also considered.

Particular attention is paid to the fact that although the formation of humanistic attitudes and beliefs occurs primarily in the intellectual field due to the acquisition of knowledge about moral values, it is important to concentrate on the motivational sphere of pupil's individual development, given that the motivation is formed not only in the process of theoretical information mastering, but also as a result of personal experience and real or fictional life situations. Therefore, the formation of the motivational sphere is closely connected with the emotional sphere. The article deals with the application of multicultural content in the teacher's work. The examples are chosen in accordance with the principles of humanization mentioned above, cultural expediency and system-activity approach, the totality of which creates conditions for the development of students' integral worldview.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ

Сизова М.Б.,
Санкт-Петербург, Россия

В современном мире образование и воспитание являются факторами, обуславливающими стабилизацию общества и уровень его культуры, том числе культуры межнационального общения, основанной на общечеловеческих моральных ценностях и этнической идентичности.

Для педагога, работающего в общеобразовательном учреждении, важно ориентироваться на понятие «позитивной этнической идентичности» [4, с.180], представляющей баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам. Этот баланс психологи рассматривают как условие межкультурного взаимодействия. Поэтому позитивная этническая идентичность имеет статус «нормы» [там же]. Отклонения же от «нормы» могут происходить как в сторону гиподентичности («этнонигилизм» - проявление нежелания поддерживать собственные этнокультурные ценности), так и гиперидентичности (этноизоляционизм и «национальный фанатизм»). Высокий уровень развития культуры общения (межэтнического взаимодействия) предполагает развитие компетентностей, направленных на

владение способами коммуникации, обуславливающими сотрудничество и взаимопонимание между людьми, владение основными способами передачи и обмена информацией.

Воспитанию культуры межнационального общения способствуют средства массовой информации, повседневное окружение и, конечно, школа, которая обладает значительными возможностями в решении этой проблемы. Многие изучаемые предметы содержат информацию об истории и культуре народов мира, страны, региона, о межнациональных отношениях. Это литература, история, изобразительное искусство, география, технология, и другие предметы.

Специфика школьных предметов гуманитарного цикла состоит в том, что они нацелены на формирование мировоззрения, на становление личностного начала в человеке, что предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, формирование потребностей и мотивов нравственного поведения, создание условий для реализации этих мотивов и стимулирования нравственного поведения детей.

При проектировании педагогической технологии каждый преподаватель может и должен ориентироваться на ряд основополагающих дидактических принципов: принцип гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания, принцип культуросообразности, принцип системно-деятельностного подхода.

Принцип гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания способствует формированию нравственных качеств воспитанника, тогда как принцип культуросообразности означает, что обучать и воспитывать следует соответственно современному уровню развития общества, его технических, социально-культурных возможностей и потребностей. Например, в далеком прошлом в процессе обучения активно применялся лекционный метод. В наши дни с развитием информационно-коммуникационных технологий этого явно не достаточно.

Принцип системно-деятельностного подхода предусматривает, что любая технология строится в дидактическом поле связи теории с практикой. Знания, приобретенные и закрепленные в процессе деятельности, человеком применяются более эффективно.

Таковы основные принципы проектирования педагогических технологий, направленных на формирование культуры межличностного и межнационального общения.

При разработке технологий воспитания культуры межнационального общения от учителя требуется знание возрастных особенностей детей, отношений между ними, в частности, необходимо знать и учитывать:

- индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры; национальный состав коллектива учащихся;
- проблемы в отношениях между детьми, их причины;
- культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой

складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях.

В условиях образовательных учреждений формирование культуры межнационального общения происходит уже в начальных классах с воспитания устойчивого проявления заботы старших о младших, дружелюбия к одноклассникам, своим сверстникам во дворе, на улице, в доме, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в проявлении негативных чувств, нетерпимости к насилию, злу, лживости.

В средних классах задачи нравственного воспитания усложняются. Особое внимание обращается на товарищескую взаимопомощь в трудную минуту, проявление милосердия к больным, пожилым, всем нуждающимся в помощи, участии, нетерпимость к оскорблению национального достоинства.

У старшеклассников важно воспитывать такие качества, как гуманистическое мировоззрение, политическая осведомленность, способность идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека, независимо от национальности.

Формирование у человека гуманистических взглядов и убеждений (мировоззрения) происходит, в первую очередь, в интеллектуальной сфере чрез получение знаний о нравственных ценностях, таких, как моральные идеалы, нормы поведения (солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности и др.).

В работе педагога важно обращать внимание на мотивационную сферу развития личности воспитанника: формировать позитивное отношение к моральным нормам, не забывая, однако, и о том, что мотивация формируется не только в процессе усвоения теоретической информации, но и в результате переживания, или проживания жизненной ситуации (реальной или вымышленной). Поэтому формирование мотивационной сферы никогда не происходит без подключения эмоциональной сферы.

Для наполнения информационного пространства школы тематическим содержанием, развивающим мировоззренческий потенциал и эмоциональность обучающихся, сегодня в школах создаются ученические газеты, где обсуждаются волнующие молодежь проблемы, в том числе и этнокультурного содержания, проводятся открытые просмотры художественных и документальных фильмов.

С учетом современных технических возможностей газету можно прочитать не только в распечатанном виде, а фильм посмотреть не только на большом экране, но и на мониторе компьютера. Фрагменты фильмов и страницы газеты в ряде школ активно демонстрируют на мониторе интерактивной панели, входящей в комплект электронного оборудования (так называемые, «Инфозоны»). В дальнейшем, применяя технологии диалогового взаимодействия или проблемного обучения, учителя приступают к обсуждению с учащимися мировоззренческих проблем. Кстати, на этом этапе к обсуждению часто подключаются и другие педагоги, а также родители.

Сформировать толерантное отношение к представителям иных национальностей, выработать уважительное отношение к жизненным представлениям и эстетике других народов помогают материалы методического пособия «Этнокалендарь Санкт-Петербурга» за 2013 - 2014 гг. [2;3].

Совокупность принципов гуманизации, культуросообразности и системно-деятельностного подхода создает условия для развития целостного мировоззрения обучающихся.

Формирование культуры межнационального общения - длительный и многогранный процесс, который связан с формированием и национальной идентичности, и культуры межличностных отношений.

Сегодня для многих преподавателей предметов гуманитарного цикла актуальной является проблема воспитания не просто человека, умеющего видеть и понимать прекрасное, но и человека, находящего глубокий нравственный смысл в произведениях искусства. Важно научить ребенка не только оценить творение, созданное мастерами своей страны, своего народа, но и произведение, созданное в других культурных традициях. Важно сформировать коммуникативные компетентности, позволяющие воспринимать культурные ценности иных народов, а через них прийти к пониманию индивидуальных особенностей каждого человека

Развитие мировоззренческого потенциала молодежи в современном мегаполисе происходит под влиянием непосредственного этнокультурного окружения, содержательной наполненности образовательного пространства.

Таким образом, задача школы состоит в том, чтобы создать для ребенка поликультурное окружение, поликультурную информационно-образовательную среду.

Литература

1. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС /О.Б.Даутова, Е.В.Иваньшина, О.И.Ивашедкина, Т.Б.Казачкова, О.Н.Крылова, И.В.Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2014.
2. Методические рекомендации по работе с комплексом плакатов «Этнокалендарь Санкт-Петербурга, 2014» для учителей 5 -8 классов. ЗАО «Фрегат», 2013.
3. Методические рекомендации по работе с комплексом плакатов «Этнокалендарь Санкт-Петербурга, 2015» для учителей 5 -8 классов. ЗАО «Фрегат», 2014.
4. Сизова М.Б. Инновационные подходы к реализации образовательной деятельности на уроках мировой художественной культуры // Образование элитного качества: инновационные подходы к развитию современного урока. Материалы I региональной научно-практической конференции (г. Ставрополь. 24 апреля 2012 г.). – Ставрополь: Альфа Пресс, 2012.
5. Сизова М.Б. Современные технологии и приемы развития и оценки надпредметных образовательных компетентностей школьников: учебно-

методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2012.

MAIN AREAS OF TOLERANCE PROGRAM IN THE FRUNZE DISTRICT OF ST. PETERSBURG

Korchuganova Irina P.,
Khudova Victoria V.,
St.Petersburg, Russia

THESES

In the Frunze district of St. Petersburg in 2011 was drafted "Tolerance" program, which ensures the implementation of the State Program of Harmonization of Cross-Cultural, Inter-Ethnic and Inter-Confessional Relations, Developing a Culture of Tolerance in St. Petersburg (2011 - 2015).

The project is held annually in more than 50 events: festivals, competitions, games, quizzes, educational sessions, training seminars for teachers, conferences and others. The project provides inclusion in the educational process participants of all age groups (pupils from 1 to 11 form, additional education of pupils, teachers and parents).

The educational system of the Frunze district has developed a number of collective actions to ensure the successful implementation of the program.

At the annual conference of the "Home District Education Program" at the beginning of the school year we discuss the results of the program Tolerance in the past year and the main activities of the program in the current academic year. Youth Festival "For the Capital of Culture - a Culture of Peace" has become a truly mass youth movement. Center of extra-curricular activities of Frunze district was the initiator and organizer of the Open International Festival of Children's Art "Colorful Planet" and the exhibition of the best works on the results of the festival. In 2014, an international festival was attended by more than 1,000 people. The exhibition held more than 700 children's works from different educational institutions of St. Petersburg (schools, high schools, orphanages, boarding schools, hospitals, and others), Leningrad Region and other regions of Russia, as well as Italy, Germany, France, Israel and the United States. In 2015, the number of participants was added by schoolchildren and students from Panama.

In 2014, in the Frunze district was organized the first festival "Child - Book - Petersburg", contributing to the development of the cultural heritage of our city and tolerance education. It is the realization of cultural and educational programs for students in the museums of St. Petersburg. Active and meaningful continuing of the activities of the district was the creative team "Ethno-club" as a series of educational workshops and the implementation of the joint project "Islands of friendship." A new direction in the implementation of the program Tolerance has become an innovative program "Petersburg unites friends" to support the development and successful socialization of orphans and children left without parental care.

Currently, these areas have become an integral part of a unified program "Education" of the Frunze district of St. Petersburg, developed and supplemented with new ideas, a new look at the possibility of their implementation.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ВО ФРУНЗЕНСКОМ РАЙОНЕ САНКТ- ПЕТЕРБУРГА

Корчуганова Ирина Павловна,
Худова Виктория Валентиновна,
Санкт-Петербург, Россия

Во Фрунзенском районе в 2011 году был разработан проект “Толерантность”, который обеспечивает реализацию Программы гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитание культуры толерантности в Санкт-Петербурге (“Толерантность 2011 - 2015”). Координатором проекта является ГБОУ ДОД Центр внешкольной работы Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

В рамках проекта в ежегодно проводится более 50 мероприятий: фестивали, конкурсы, игры, викторины, развивающие занятия, семинары-тренинги для педагогов, конференции и др. Проект обеспечивает включение в его реализацию участников образовательного процесса всех возрастных групп (учащихся с 1 по 11 класс, воспитанников учреждений дополнительного образования, педагогов и родителей). В образовательной системе Фрунзенского района сложился ряд направлений коллективной деятельности, обеспечивающий успешность реализации Программы гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитание культуры толерантности в Санкт-Петербурге (“Толерантность 2011 - 2015”). В настоящее время эти направления стали органичной частью единой программы “Воспитание” Фрунзенского района, они развиваются и дополняются новыми идеями, новым взглядом на возможность их реализации.

На ежегодной конференции “Старт районной программы Воспитание” в начале учебного года обсуждаются результаты реализации программы Толерантность в прошедшем году и основные направления деятельности в рамках программы в текущем учебном году.

По устоявшемуся мнению, непросто привлечь к участию в массовых мероприятиях старшеклассников, но молодежный фестиваль “Культурной столице – культуру мира” стал по-настоящему массовым молодежным движением. Так в 2014 году в мероприятиях районного этапа VII молодежного фестиваля «Культурной столице – культуру мира» во Фрунзенском районе Санкт-Петербурга приняли участие старшеклассники из 16 образовательных учреждений Фрунзенского района Санкт-Петербурга: №№ ГБОУ 212, 213, 215, 226, 227, 230, 295-1, 301, 311, 316, 325, 364, 441, 443, 448, 553. Количество участников районного этапа во составило: 128 учащихся и 16 педагогов – руководителей команд. Кроме этого, с командами работали учителя предметники, педагоги организаторы, заместители директоров по воспитательной работе, методисты и педагоги Центра внешкольной работы (36 специалистов различных направлений). Они оказывали командам

консультативную и практическую поддержку. Общее количество участников районного этапа составило 180 человек. Большое количество старшеклассников поддерживали команды в период разработки идеи, подготовки сценария, в период съемки и монтажа фильма. К организации проведения районного этапа привлекались заинтересованные педагоги и учащиеся с целью распространения и развития идеи толерантности, укрепления толерантных отношений в образовательной и молодежной среде Санкт-Петербурга. Интерес к молодежному фестивалю поддерживается возможностью включения старшеклассников в социально полезные, интересные и соответствующие запросам молодых людей формы продуктивной созидательной социально-направленной деятельности. Церемония награждения команд – участников молодежного фестиваля “Культурной столице – культуру мира” ежегодно проводится накануне Международного дня толерантности. Команды старшеклассников награждались дипломами, ценными подарками (теле и видеооборудованием), посещением музеев и театров Санкт-Петербурга, выездными экскурсиями в Ленинградскую область и др.

С 2011 г. Центр внешкольной работы Фрунзенского района выступает инициатором и организатором открытого международного фестиваля детского художественного творчества “Разноцветная планета” и выставки лучших работ по результатам проведения фестиваля. В 2014 г. в международном фестивале приняли участие более 1000 человек. На выставке было представлено более 700 детских работ из различных образовательных учреждений Санкт-Петербурга (школ, гимназий, детских домов, интернатов, лечебных учреждений и др.), Ленинградской области и других регионов России, а также Италии, Германии, Франции, Израиля и Соединенных Штатов Америки. В 2015 году круг участников пополнился школьниками и студентами из Панамы. По разнообразию реализованных идей, представленных тем, выбору самых различных материалов можно судить о развитии творческих способностей, интересов и предпочтениях современных детей, подростков и молодежи.

В марте 2014 г. проходила районная выставка изобразительного творчества учащихся и педагогов образовательных учреждений Фрунзенского района Санкт - Петербурга «О, спорт, ты – мир!», посвященная Зимним Олимпийским играм в Сочи 2014 года. На выставке были представлены 95 работ, выполненных в различных техниках. Юные художники рассказали в своих рисунках об истории олимпийских игр, спортивных соревнованиях, показали разнообразные виды спорта, образы любимых спортсменов, передали свои живые впечатления о Зимних Олимпийских играх в Сочи. Посетителей выставки порадовал интерес к спорту у юных жителей Фрунзенского района, высокий технический и художественный уровень исполнения работ, особое внимание к деталям. Дети хорошо понимают, что спорт укрепляет дружбу, отношения между увлеченными людьми. Победа в спорте наглядно подтверждает, что побеждает сильнейший, лучший и самый упорный, независимо от того, где человек родился и какую страну он представляет. На выставке были представлены работы детей, выполненные под руководством 25

педагогов 19 образовательных учреждений района: №№227, 230, 295(І), 298, 301, 303, 305, 311, 313, 314, 360, 365, 448, 553, 603, школа-интернат № 37, детский дом № 11, ДДЮТ и ЦВР Фрунзенского района.

В 2014 г. во Фрунзенском районе был впервые организован фестиваль “Ребенок – Книга - Петербург”, способствующий освоению культурного наследия нашего города и воспитанию толерантности. Организаторы фестиваля выступили: отдел образования администрации Фрунзенского района Санкт-Петербурга; ГБОУ ДОД Центр внешкольной работы Фрунзенского района; Санкт – Петербургский Гуманитарный университет Профсоюзов. В рамках данного фестиваля также проводилась викторина “Петербургский читатель”, которая вызвала большой интерес у ребят и живой отклик. В 2014 году в викторине приняли участие 160 учащихся из 11 образовательных учреждений района (№№8, 227, 230, 236, 312, 316, 365, 368, 443, 448, 587). Фестиваль получил поддержку и развитие в 2015 г.

Продолжается реализация культурно-образовательных программ для учащихся в музеях Санкт-Петербурга. 250 учащихся из 10 школ района посетили «Российский этнографический музей» по программе «Познаем народы России и мира - познаем себя». Учащиеся 42 образовательных учреждений. В 2014 году 1100 учащихся 3-4 и 6-7 классов приняли участие в цикле музейных программ “Мой Петербург ” в Государственном музее истории Санкт-Петербурга “Петропавловская крепость”, 630 учащихся посетили государственный музей истории религии по программе воспитания общероссийской гражданской идентичности “Не будет гражданин достойный к Отчизне холоден душой”.

Активно и содержательно продолжает свою деятельность районная творческая группа «Этноклуб», представляющая собой цикл образовательных семинаров и реализацию совместного проекта «Острова дружбы» (ИМЦ, Богданова Л.В.).

Новым направлением в рамках реализации программы Толерантность стала инновационная программа “Петербург объединяет друзей”, направленная на поддержку развития и успешной социализации детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей. Центр внешкольной работы стал инициатором сетевого взаимодействия и творческого сотрудничества образовательных учреждений с целью поддержки развития и успешной социализации детей, проживающих в СПб ГБУ "Центре для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 11 Фрунзенского района". Между СПб ГБУ "Центром для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №11 Фрунзенского района", Центром внешкольной работы и двумя школами, где обучаются дети: ГБОУ СОШ №310 "Слово" и школой – интернатом №37 в рамках указанного договора развивается активное сотрудничество по многим направлениям. Разработаны и реализуются инновационные проекты “Диалоги о будущем”, “Творческие встречи в музыкальной гостиной”, “Дети - детям”, “Путешествие в мир танца”, “Диалоги о будущем” и др.

Координаторы проекта “Толерантность”, методисты ИМЦ, администраторы и педагоги Фрунзенского района сотрудничают с Центром международных и региональных проектов СПбАППО и принимают участие в международном проекте “Многообразие как возможность - 3”.

Всего в реализации программы “Толерантность” во Фрунзенском районе ежегодно принимает участие более 10 тысяч детей и взрослых (учащихся школ, воспитанников учреждений дополнительного образования, учителей, педагогов, воспитателей, руководителей образовательных учреждений, привлекаемых специалистов и др.).

Интернет-источники

1. Гуманитарные технологии в социальной сфере “Технологии формирования политической, этнической и религиозной толерантности” - <http://portal.gersen.ru/component/>
2. Интернет-портал для учителей и преподавателей русского языка, содержащий информационные и методические материалы по преподаванию русского языка как неродного «Русский язык как неродной: методика и ресурсы» - <http://www.inofon.spb.ru/>
3. Официальный сайт программы "Толерантность": <http://spbtolerance.ru/>
4. Политика Правительства в сфере укрепления Толерантности (сайт КВС) - <http://www.kvs.spb.ru/index.php>
5. Программа Толерантность - <http://k-obr.spb.ru/page/229/>
6. Сайт международного проекта "Многообразие как возможность" (Россия-Австрия-Финляндия) - <https://sites.google.com/site/appodiversity2/>

PROBLEMS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING OF MIGRANT CHILDREN

Belozyorova A.,
St.Petersburg, Russia

Abstract

According to statistics, the number of migrants in Russia is increasing every year. They come to school with the intent to make friends, to learn. But the way to knowledge is not always simple. In the class we can sometimes find up to ten students from neighboring countries who do not understand the Russian language. For the teacher the question is: how to help not speaking Russian children to adapt in the new environment and at the same time to teach them English? What is necessary to change in the education system in order to achieve success in solving the problem of education of migrant children? What difficulties are faced by the teacher? All these issues are raised in this article.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Белозерова А.В.
Санкт-Петербург, Россия

По статистике количество мигрантов в Россию увеличивается с каждым годом. Они приходят в школы с намерением дружить, учиться, но не всегда путь к знаниям является простым. В классе иногда может насчитываться до десяти человек из стран ближнего зарубежья, которые не понимают русскую речь. Для учителя возникает вопрос, как помочь адаптироваться детям, не говорящим на русском языке, в новых условиях и при этом научить их английскому? Что необходимо менять в системе образования, чтобы достичь успеха в решении проблемы обучения детей-мигрантов? С какими сложностями сталкивается учитель? Все эти вопросы поднимаются в данной статье.

Проблема обучения детей мигрантов всегда существовала в обществе, активно обсуждалась, была актуальной и по сей день остается одной из важных в современном образовании. Переезжая в другую страну, мигранты сталкиваются с большим количеством трудностей. В то время как взрослые решают «взрослые» проблемы, детям-мигрантам приходится адаптироваться в их новой детской (а часто даже совсем и не «детской») среде.

Итак, ребенок мигрант попадает в школу. И что же с ним происходит? Незнакомая среда, новые люди, неумение говорить и понимать хорошо русскую речь – это тот минимум проблем, который сваливается на детские плечи. При этом детям-мигрантам необходимо изучать не только русский, но и иностранный язык. Как обучать ребенка, не говорящего по-русски, английскому языку – об этом и пойдет речь в статье.

В современной педагогике существуют разные мнения по этому поводу. Одни учителя и исследователи считают, что детям-мигрантам чрезвычайно

сложно изучать иностранный язык в силу незнания русского языка. Другие же, напротив, уверены в том, что никаких сложностей возникать не должно, если найти правильный подход к детям и методику преподавания. Эта группа людей полагает, что изучение другого иностранного языка никак не связано с незнанием языка страны пребывания. [5] Оба мнения имеют место быть. Мне бы, в свою очередь, хотелось сопоставить эти полярные точки зрения.

Конечно, дети довольно быстро и относительно легко приспосабливаются к новой среде. Они входят в коллектив, слушают новую речь и перенимают ее. Однако так дело обстоит только с русской речью, которую они слышат каждый день. Что же касается английского языка, то дети-мигранты, как и другие дети, изучают в школе иностранный язык по обязательному минимуму три раза в неделю. Конечно же, процесс обучения идет намного медленнее. С чем при этом приходится сталкиваться учителям?

Согласно методике преподавания английского языка, учитель обязан полностью вести урок на английском языке и переходить на русский только для объяснения грамматики английского языка. Что же на самом деле происходит в школах на уроках иностранного языка? 50% урока английского языка ведется по-русски. Что из этого следует? А следует то, что ребенок-мигрант сталкивается сразу с двойной проблемой: во-первых, еще не говорит достаточно хорошо по-английски, во-вторых, не может понять объяснений русскоговорящего учителя. Обратимся к опыту одной армянской семьи. Родители-армяне рассказали, как их ребенок изучает английский язык и с какими сложностями он сталкивается: «Сначала ребенок переводит упражнение с английского на армянский, а потом с армянского — на русский». [3]

Что же при этом делать учителю? Учитель, сталкиваясь с подобной проблемой, так же не подготовлен к обучению ребенка-мигранта, как и ребенок к процессу обучения в новых условиях. Специальных курсов по обучению иностранному языку детей-мигрантов еще нет в России, а образование должен получить каждый ребенок, не зависимо от того, мигрант он или русскоговорящий житель РФ. Для учителя обучать помимо русских детей, детей-мигрантов, - это двойная сложность в работе. Учителю остается только использовать свои собственные методики и импровизировать на свой лад, а также вести урок полностью на английском языке. Последнее, кстати, очень полезно и русскоговорящим детям. По собственному опыту могу сказать, что, если с детьми постоянно разговаривать на английском языке во время урока, не объясняя ничего по-русски, то через некоторое время они адаптируются настолько, что даже грамматические темы воспринимают на английском языке без русских пояснений.

С одной стороны, сложно обучать людей, не разговаривающих на одном языке. С другой стороны, мигранты - достаточно трудолюбивый народ и, приспосабливаясь к новым условиям, дети-мигранты проявляют себя с наилучшей стороны, стараясь догнать одноклассников, быстро осваивают программу. Дети-мигранты являются более мотивированными, чем коренные жители. «Оценка детей-мигрантов оказывается ниже, чем у этнического

большинства, только в том случае, если дети переехали в Россию после семи лет, в случае переезда до этого возраста специфических проблем с успеваемостью у них не возникает», - отмечают исследователи Высшей школы экономики (ВШЭ), проводившие подобное исследование. [1]

Дети-мигранты отличаются друг от друга по своему территориальному и языковому происхождению. К примеру, для России типичнее всего принимать людей из Закавказья и стран Средней Азии, которым тяжелее изучить английский язык, чем мигрантам-выходцам из Европы. Проиллюстрирую вышесказанное ситуацией из личного опыта. В нашей гимназии №85 обучается один ребенок-мигрант из Испании. Он учится во 2-м классе, английский изучает два раза в неделю. Если сравнить его успехи в изучении английского языка с успехами его одноклассников, то можно сказать, что Хосе быстрее реагирует на вопросы или действия и хорошо запоминает слова. Детям из Азии в этом плане намного сложнее. Конечно, один пример ничего еще не доказывает, но служит отправной точкой для более тщательного исследования этой области.

К счастью, в настоящее время, чтобы помочь адаптироваться мигрантам в новой стране, начинают создаваться специальные центры, где детям бесплатно помогают с математикой и русским, а так же с английским и другими языками.

«По оценкам комитета по образованию правительства Петербурга, сегодня в Северной столице 50% первоклассников – дети мигранты». [3] Данную информацию предоставляет информационно-политическое издание «интернет против телеэкрана». Таким образом, когда они пойдут во 2-й класс и начнут учить английский язык, они уже довольно прилично будут знать русский и проблема резкого «погружения» в два новых языка будет не такая острая.

В действительности, существует несколько путей решения проблемы обучения мигрантов иностранному языку. На школьном уровне вполне возможно организовать дифференцированное обучение, то есть выделить детей-мигрантов в одну общую группу и проводить с ними дополнительные внеурочные занятия. В своей группе они будут себя чувствовать намного комфортнее, чем в общем классе. Подобная работа может проводиться только во внеурочной деятельности, так как психологи считают неправильным изолировать мигрантов в учебном процессе от основной массы из-за возможности возникновения психологического барьера.[2] Необходимо создавать специальные пособия, адаптированные под детей, не говорящих на русском языке, а так же проводить специальную подготовку учителей иностранного языка для работы с детьми-инофонами. И наконец, не последнее место занимает работа с родителями. Почему бы их тоже не включать в процесс обучения вместе с детьми, чтобы английский стал для них таким же естественным, как русский и их родной язык? К примеру, родители могли бы приходить в школу и включаться во внеурочную деятельность, помогать своим детям в процессе обучения. От учителя необходимо при этом создавать условия, при которых дети будут чувствовать поддержку со стороны

родителей. Совместное выполнение групповых заданий, соревновательные моменты, игры – все это могло бы способствовать быстрому усвоению материала, а также домашние задания для детей при непосредственном участии родителей (например, диалог по какой-либо теме).

Неотъемлемой частью процесса обучения является использование словарей. Каждый ребенок-мигрант на каждом занятии должен иметь при себе словарь с английского на его родной язык. Это облегчит работу учителя при объяснении новых слов. Очень хорошо в работе помогают схемы, таблицы, наглядные пособия, а так же обучающие детские мультфильмы. При просмотре мультфильмов дети очень быстро запоминают новые слова и выражения. Постоянное использование в работе разнообразных методов поможет достигнуть эффективного результата, а процесс адаптации сделать легче.

На уровне города уже началась работа с мигрантами и, как уже было сказано выше, создаются специальные центры помощи детям и их родителям в адаптации в новой стране.

Итак, мы видим, что проблема обучения детей-мигрантов очень актуальна. По данной теме существует много нерешенных вопросов, и дальнейшая работа будет продолжена. Несмотря ни на какие трудности, необходимо помнить, что мы живем на одной планете и очень важно, чтобы в любом месте земли люди могли жить спокойно и комфортно.

Литература

1. Башарова С. Границы знаний // Новые известия 2012 [электронный ресурс] <http://www.newizv.ru/society/2012-06-14/164928-granicy-znaniy.html>
2. Ивойлова И. Мигрант на обучение // Российская газета. 2012 [электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2012/10/02/migranty.html>
3. Мостоцкий Ф. В Питере 50% первоклассников – дети мигрантов // Интернет против телеэкрана, информационно – аналитическое издание [электронный ресурс] <http://www.contrtv.ru/common/1378/>
4. Печатникова Л. Обучение детей-мигрантов: французский опыт [электронный ресурс] http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201400109
5. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге – М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012 – 168 с.
6. Черенева В. Нелегал из 5 «А» // Российская газета. 2015 [электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2014/05/14/reg-szfo/migranty.html>

MODEL OF SCHOOLS SELF-EVALUATION IN THE MULTIETHNIC EDUCATION ENVIRONMENT

Kulieva Irina,
Pospelova Svetlana,
St.Petersburg, Russia

Self-development of the educational institution is the part of the key areas of the national educational initiative "Our new school", which requires schools to practice the tools and techniques of quality education management, and allows to get reliable and current information on the education system and educational processes. These instruments include self-evaluation of the school.

School Self-Evaluation – is an assessment procedure in which all representatives of the school community understand the status of various elements of the educational system of the school, and helps to improve the quality of activity of educational institution. It refers to the types of activities that are carried out by the organization itself, but with the use of internal and external resources.

The specific feature of our school - the multi-ethnic structure of the students community. In our school children more than 15 nationalities learn, and it can rightly consider that we are one of the most diverse schools in the district and the city. Children of migrant workers make up 46% of the total number of students. For this reason, the school has developed a "self-evaluation model with multi-ethnic students school."

The article presents a model of self-evaluation in schools in the multiethnic education environment.

The criteria used to assess the conditions and practical activity of the school reflects the interests and needs of different categories of consumers of educational services, the teaching staff and the school administration, parents and students.

These criteria are not static, they may eventually be transformed. The proposed model is a self-diagnostic one, during the evaluation process the goal is to identify the strengths and weaknesses of the school activities, to develop a system to developed the school's activities to overcome existing problems.

МОДЕЛЬ САМООЦЕНКИ ШКОЛЫ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

Кулиева И.Р.
Поспелова С.В,
Санкт-Петербург, Россия

Развитие самостоятельности образовательного учреждения, которое входит в состав ключевых направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», требует наличия в практике работы школ инструментов и технологий управления качеством образования, которые позволяют получать достоверную и актуальную информацию о состоянии образовательной системы и педагогических процессов. К таким инструментам

относится самооценка школы.

Самооценка школы – процедура оценки всеми представителями школьного сообщества состояния различных элементов образовательной системы школы, проводимая на систематической основе и направленная на повышение качества деятельности общеобразовательного учреждения.

«Самооценка как инструмент управления позволяет получить всестороннюю картину деятельности образовательной организации, узнать, удовлетворены ли ее потребители, персонал, партнеры, поставщики, собственники и общество» [1].

Самооценка играет большую роль в процессе управления качеством образования. «К преимуществам самооценки можно отнести сравнительную простоту, возможность проведения ее в организации без привлечения внешних специалистов, нацеленность на определение новых приоритетов с целью улучшения работы» [2].

Самооценка дает образовательному учреждению:

1. Получение информации о состоянии образовательной системы;
2. Повышение уровня информированности персонала о деятельности школы.
3. Развитие аналитических и рефлексивных навыков.
4. Повышение ответственности за результаты собственного труда.
5. Разработку системы прогнозируемых изменений в школе, направленных на ее развитие и предупреждение негативных явлений в ее образовательной среде.

Таким образом, самооценка – это особая деятельность и процесс оценивания образовательного учреждения. Она относится к тем типам деятельности, которые выполняются силами самой организации, но для ее проведения используются внутренние и внешние ресурсы.

Особенность нашей школы – полиэтничный состав учащихся. В школе обучаются дети более 15 национальностей, и она по праву может считать себя одной из самых многонациональных школ района и города. Дети мигранты составляют 46% от общего количества учащихся.

Именно по этой причине в школе была разработана «Модель самооценки школы с полиэтничным составом учащихся».

Самооценку следует рассматривать как основной элемент управления качеством образования на уровне общеобразовательного учреждения.

Главная цель самооценки нашей школы – повышение образовательных результатов учащихся. Вместе с тем самооценка направлена на достижение следующих целей:

получение информации о состоянии школы как образовательной организации; разработка системы изменений деятельности школы, направленных на ее развитие и преодоление имеющихся проблем.

Основные задачи, решению которых способствует самооценка:

1. сбор актуальной информации о состоянии образовательной системы школы;

2. разработка программы изменений в школе, обеспечивающих ее развитие;

3. установление соответствия между предполагаемым и реальным состоянием процессов, условий и результатов деятельности образовательного учреждения;

4. выявление существующих проблем и определение путей их решения;

5. изучение динамики изменения объектов оценки, позволяющее спрогнозировать дальнейшие пути развития школы.

Для проведения самооценки и определения направлений для улучшения деятельности школы используются критерии оценки качества образования в школах с высоким процентом учащихся-инофонов, которые были разработаны в ходе участия в международном проекте «Многообразие как возможность», отражающим сущностные характеристики школы с полиэтничным составом учащихся. При этом используются, прежде всего, критерии, для которых могут быть определены объективные, однозначно трактуемые численные значения.

Критерии, используемые для оценки условий и результатов деятельности школы, отражают интересы и запросы различных категорий потребителей образовательных услуг, педагогического коллектива и администрации школы, родителей и учащихся.

Указанные критерии не остаются неизменными, они могут со временем трансформироваться, так как меняется заказ к системе образования, трансформируется понятие качества образования.

Качество образования в поликультурной школе – это суммарная оценка показателей: $KO = KPO + KПО + KР$

Качество ресурсного обеспечения (КРО) представляет собой состояние материальной базы учреждения и его кадровый ресурс.

Качество процессуального обеспечения (КПО) – состояние всех компонентов педагогической системы (содержания технологий и методик, форм реализуемой деятельности) и процессов организации образовательно-воспитательной работы: планирования, координации и мотивации сотрудников.

Качество результата (КР) – степень удовлетворенности всех участников педагогического процесса его результатами.

Всего выделяется 7 критериев:

Качество ресурсного обеспечения (КРО)	
1.	Наличие комфортной образовательной среды в школе, классе
2.	Созданы и востребованы условия для повышения квалификации педагогического коллектива по вопросам развития всех аспектов полиэтничной школы
3	Школа является открытой образовательной системой
Качество процессуального обеспечения (КПО)	
4.	Качество образования:
4.1.	Реализация Федеральных Государственных образовательных стандартов.

4.2.	Личностно-ориентированный характер обучения
4.3.	Наличие широкого спектра используемых образовательных технологий
4.4.	Итоговая аттестация служит для контроля достижения предметных и метапредметных результатов и способствует повышению качества образования, создаются условия для развития самостоятельности учащихся.
5.	Имеются специальные программы, способствующие адаптации учащихся (в том числе учащихся-мигрантов) в социуме.
Качество результата (КР)	
6.	В школе создана система работы с родителями.
7.	Эффективно действует психолого-педагогическая служба. Школа заинтересована в развитии стратегий, преодолевающих проблемные и конфликтные ситуации.

Каждый критерий оценивается по определенным показателям в соответствии со шкалой:

- «Да» - 5 баллов;
- «Скорее да» - 3 балла;
- «Скорее нет» - 1 балл;
- «Нет» - 0 баллов.

Уровень совершенства по критериям позволяют определить следующие способы проверки: анализ портфолио класса, ученика; посещение уроков и занятий во внеурочной деятельности; проверка тетрадей, классных журналов; анализ состояния здоровья учащихся; анализ сайта школы; программа повышения квалификации; протоколы заседаний методического совета; годовой план школы; планы воспитательной работы; протоколы педсоветов; материалы СМИ; отзывы, грамоты и благодарности; результаты текущей и итоговой аттестации учащихся; динамика результатов текущей и итоговой аттестации групп учащихся; анализ рабочих программ, посещенных уроков, материалов аттестации педагогических работников; итоги конкурса ПНПО; итоги олимпиад и конкурсов; результаты внутришкольного контроля; данные службы сопровождения; опросы и анкетирование учащихся, родителей и педагогов; анализ работы ГПД; документация о деятельности ученического самоуправления.

После заполнения итоговых форм самооценки Модели, подводятся итоговые результаты оценки деятельности школы:

№	Критерий	Баллы	
		Максимум	Оценка
1.	Наличие комфортной образовательной среды в школе, классе	40	
2.	В школе созданы и востребованы условия для повышения квалификации специалистов по вопросам развития всех аспектов	45	

	полиэтнической школы.		
3.	Школа является открытой образовательной системой	45	
	Итого по КРО:	130	Σ баллов
4	Реализация Федеральных Государственных образовательных стандартов.	105	
5.	Наличие в ОУ специальных программ, способствующих адаптации учащихся в социуме.	45	
	Итого по КПО:	150	Σ баллов
6.	В школе создана система работы с родителями	45	
7.	Эффективно действует психолого-педагогическая служба. Школа заинтересована в развитии стратегий, преодолевающих проблемные и конфликтные ситуации.	45	
	Итого по КР:	90	Σ баллов
	ИТОГО:	370	Σ баллов

Предложенная модель самооценки является оценочной (диагностической), т.к. при проведении самооценки преследуются цели выявить сильные и слабые стороны деятельности школы, разработать систему изменений деятельности школы, направленных на ее развитие и преодоление имеющихся проблем.

Литература:

1. Бирюкова Л.И. Самооценка деятельности в системе менеджмента качества организации // Дисс. ... д.э.н. — Саранск, 2007. — 265 с.
2. Гришина И.В., Волков В.Н., Курцева Е.Г. Самооценка общеобразовательного учреждения по критериям Total Quality Management как новый ресурс управления [электронный ресурс]/ URL: <http://www.school619.ru/assets/files/resursnijcentr/UK/SelfassesmentOfSchool2009.pdf>
3. Менеджмент качества образования в полиэтнических школах: опыт России и Австрии: материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2013 г./ под общ. ред. И.В.Муштавинской. – СПб.: СПбАППО, - 2013. – 152 с.
4. Башарова С. Границы знаний // Новые известия 2012 [электронный ресурс] <http://www.newizv.ru/society/2012-06-14/164928-granicy-znaniy.html>
5. Ивойлова И. Мигрант на обучение // Российская газета. 2012 [электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2012/10/02/migranty.html>
6. Мостоцкий Ф. В Питере 50% первоклассников – дети мигрантов //

- Интернет против телеэкрана, информационно – аналитическое издание [электронный ресурс] <http://www.contrtv.ru/common/1378/>
7. Печатникова Л. Обучение детей-мигрантов: французский опыт [электронный ресурс] http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201400109
 8. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге – М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012 – 168 с.
 9. Черенева В. Нелегал из 5 «А» // Российская газета. 2015 [электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2014/05/14/reg-szfo/migranty.html>
 10. <http://iyazyki.ru/2012/12/children-migrants/>

ORGANIZATION OF WORK IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN OFONAMI SLEDGE PETERSBURG AND THE SCANDINAVIAN COUNTRIES

Nechayeva N.N.,
Saint-Petersburg, Russia

In Krasnoselsky district of St. Petersburg is increasing a problem of teaching children and adults, for whom the Russian language is not the native. This is the result of the migration from the former Soviet Union republics.

For the period since 1990, after the separation of the Soviet Union republics, was born a new generation that did not learn the Russian language. But the economic situation in these countries has led to economic emigration to Russia from former Soviet republics. Children and adults are often poorly now or do not now the Russian language (*lingua franca*), which limits their ability to adapt to the hosting country, adults - to get a job, children - to get proper education.

It often happens to work with citizens on the issue of teaching Russian language and to offer to find paid courses or tutoring. To solve this problem, first of all, the national strategy should be considered with the regard to this issue. Not to notice the problems of inofons in St. Petersburg is impossible.

For the organization of the training system for the bilinguals (inofons) is interesting the experience of Scandinavian countries, which is presented in this article as the the results of an educational program for educators of Saint - Petersburg in the framework of the international project "Networking for scientific and educational research social development in a multicultural school" on the theme "Management of educational institution in a multicultural educational environment»: Finland, Sweden, Denmark.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ИНОФОНАМИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ САНК-ПЕТЕРБУРГА И СКАНДИНАВСКИХ СТРАН

Нечаева Н.Н.
Санкт-Петербург, Россия

В Красносельском районе Санкт-Петербурга всё чаще встаёт проблема обучения детей и взрослых, для которых русский язык не является родным. Это результат притока иностранных граждан, прежде всего, с постсоветского пространства.

За период с 1990 года, после отделения союзных республик, родилось новое поколение, которое не изучало русский язык. Но экономическая ситуация в этих странах привела к экономической эмиграции в Россию из бывших союзных республик. Дети, а часто и взрослые, плохо владеют или не владеют государственным русским языком (языком общения), что ограничивает их возможности адаптироваться в стране пребывания, взрослым - устроится на работу, детям - получать должное образование.

Всё чаще случается работать с обращениями граждан по вопросу обучения русскому языку и предлагать искать платные курсы или репетиторство. Продуманной системы решения данной проблемы в Санкт-Петербурге на сегодняшний день нет.

Как решается проблема обучения инофонов в Санкт-Петербурге на сегодняшний день?

Город выделяет средства на подготовительный курс изучения русского языка. В 2011 году в Красносельском районе были организованы курсы по изучению русского языка для инофонов -72 часа. Для взрослых – одна группа и две группы детские (обучено 75 человек), в 2014 году организовано обучение трёх групп детей- инофонов на базе школ № 290, 546, 399.

Образовательные учреждения (далее ОУ) Санкт-Петербурга могут использовать часы, выделенные на внеурочную деятельность, для организации обучения русскому языку групп инофонов. Главная проблема данных ОУ - это квалифицированные кадры, которые могли бы преподавать русский язык как иностранный. В системе дополнительного детского образования: домах и дворцах детского творчества – сложно найти педагогических работников, которые бы могли преподавать данный предмет.

Проблему обучения взрослых так решить невозможно. Система дополнительного образования взрослых в районе представлена: ГБОУ ДППО ЦПКС Красносельского района Санкт-Петербурга “Научно-методический Центр” (далее –ИМЦ), колледжами, училищами, клубами по интересам. ИМЦ может принимать на обучение только работников подведомственных учреждений, и решает оно задачу повышения квалификации работников системы образования.

Училища, колледжи, клубы ориентированы на профессиональное образование.

Решение данной проблемы могли бы взять на себя муниципалитеты, используя внутренние резервы. Им придётся решать вопросы не только финансирования. У данных организаций нет обученных педагогических кадров и помещений для обучения, следовательно, работников надо нанимать, а помещения арендовать, но при этом, нет статьи соответствующего финансирования.

Для решения данного вопроса, прежде всего, необходима продуманная государственная стратегия в отношении данной проблемы. Не замечать проблемы инофонов сообщество Санкт-Петербурга уже не может.

Количество детей - инофонов в классах за последние годы резко возросло (сейчас, это 5-6 человек в классе, то есть 20-30% от наполняемости класса в 20-30 человек), причем представителей разных языковых групп.

Никто не считал, каков процент взрослого населения, требующего дополнительного обучения.

Отрицательные ответы на запросы инофонов на адаптационное обучение приводят к возникновению напряженности в обществе, формированию у приезжих граждан чувства отсутствия толерантности в обществе, главной задачей которого является предоставление равных возможностей в получении образования для каждого гражданина страны (Конституции РФ).

Для организации системы обучения инофонов показателен опыт Скандинавских стран с которым мне привелось познакомиться.

В период с 28.10.2014 по 04.11.2014 СПб АППО организовало курсы повышения квалификации для работников образования Санкт - Петербурга в рамках международного проекта «Сетевое взаимодействие по научно-педагогическому исследованию социального развития в условиях мультикультурной школы» на тему «Управление образовательным учреждением в условиях поликультурной образовательной среды». Место проведения: Финляндия, Швеция, Дания.

Такого интереса и активности со стороны своих коллег к знакомству с системами обучения других стран я давно не замечала. Мы, буквально, высасывали информацию от своих зарубежных коллег. А после посещения образовательных учреждений, долго спорили, обсуждали, примеряли к себе.

Что мне понравилось: данные страны не отмахиваются от проблемы, а решают её. Можно спорить: хорошо они решают данную проблему, правильно или неправильно, но решают!

В каждой стране свои возможности и своё видение для её решения. Какие достоинства, на мой взгляд и недостатки, я наблюдала.

В Финляндии мы посетили центр обучения взрослых «Пальмения» в Хельсинки, аналог нашего СПб АППО, где познакомилась с системой основного и дополнительного образования детей и взрослых. Пожалуй, это наиболее удачная на мой взгляд система образования.

Три ступени образования: детский сад, начальная школа, основное образование – должны успешно освоить все жители государства. Обучение безочечное. По окончании обучения – итоговый тест (бальная система). Имеется пороговый бал, который дает возможность продолжить образование в колледже (главная цель которого, в зависимости от профиля, подготовить к профессии или к получению более высокой ступени образования).

Чтобы получить образование эмигранту, необходимо знать язык страны пребывания. Правительство Финляндии приняло решение обеспечить бесплатным подготовительным языковым образованием всех прибывающих в

страну на ПМЖ (постоянное место жительства) вне зависимости от возраста с последующей сдачей экзамена. Существуют подготовительные классы для сдачи языкового экзамена трёх уровней: В-1, 2,3. Бесплатное обучение обеспечивается государством в течение трёх лет.

Экзамен первого уровня позволяет перевести ученика в обычный класс для освоения учебной программы по всем образовательным предметам, а взрослым - устроится на неквалифицированную работу и социализоваться в финском обществе. Экзамен можно сдавать по мере готовности к нему.

Всё дальнейшие шаги зависят от желания, обучающего. Никто никого не заставляет. В финском обществе четко прослеживается зависимость между трудоустройством и уровнем образования. При этом у каждого человека, если возникнет желание повысить свою квалификацию, есть такая возможность в разном возрасте.

Проблемы не посещать школу или плохо вести на занятиях в образовательных учреждениях Финляндии нет, так как применяются социальные взаимодействия (например, лишение социальных выплат). В Финляндии нет понятия «плохая дисциплина». Ребёнок на занятиях может заниматься и посторонними вещами (никто не ограничивает его свободу, его волеизъявление), но главное правило - не мешать учиться другим, не отвлекать остальных учеников. При этом, бремя ответственности за успехи в обучении ложится на семью и ученика.

Учитель только учит. Государство доверяет своим педагогическим кадрам, при этом педагоги пишут большое количество отчетов, связанных с обучением и еженедельно обсуждают проблемы и успехи учеников в педагогических коллективах и оповещают работников муниципалитета о сделанных педагогами выводах.

Наряду с изучением финского языка, представители каждой этнической группы имеют возможность бесплатно изучать родной язык не менее двух часов в неделю через систему дополнительных занятий. При этом дети, освоившие финский язык, не стремятся изучать свой родной язык (не видят в этом необходимости), что приводит в отдельных случаях к конфликту поколений в семье.

Сами педагоги исключительно квалифицированы, владеют методикой работы с инофонами, четко знают свои задачи, все проблемы решают оперативно, постоянно повышают свою квалификацию, чаще всего на своих еженедельных методических объединениях (взаимообмен опытом), семинарах или дистанционно, используя возможности центра обучения взрослых «Пальменя».

Государство доверяет своим педагогическим кадрам и специального систематического повышения квалификации не требует. Педагоги сами определяют систематичность и объём своего повышения квалификации.

Они могут воспользоваться очной системой повышения квалификации: записаться и посещать курсы в Центре (в зависимости от возможностей центра, курсы могут быть платные или бесплатные). Курсы, как правило, оперативно-

целевые (по проблеме).

Статус учителя в финском обществе очень высок, поэтому много педагогов - мужчин.

Система работы с инофонами в Швеции и Дании похожи. Для устройства на работу взрослым необходимо сдать языковой экзамен. Для этого существует система бесплатных годовых курсов при муниципалитетах. Детей принимают сразу в общеобразовательные школы, в которых в течение года они посещают языковой подготовительный класс и изучают только язык страны пребывания. По мере освоения языка их переводят в обычные классы, где в течение 3-х лет их сопровождают специально обученные тьюторы (наставники), которые помогают в выполнении домашних заданий, в основном разъясняя терминологию и контекст заданий.

Посетив обычную общеобразовательную школу в Роскильде (Стокгольм), я не ожидала, что в общеобразовательных школах в Роскильде практически нет представителей этнических шведов, 100% учащихся - дети эмигрантов из разных стран, в основном из Центральной и Ю-З Азии (афганцы, турки, иракцы...), встречаются представители из России (Дагестан). В Дании процент инофонов доходит до 80%, но отличается от Швеции большим этническим разнообразием.

Система образования и работы с инофонами примерно такая же как в Финляндии, но нет такого активного участия государства в обучении. Государство отслеживает только процесс посещения учащимися ОУ силами муниципалитетов. Следовательно, слабее дисциплина и ниже результаты обучения.

Статус учителя в Дании и Швеции не так высок, как в финском обществе, учитель – не престижная профессия.

В Дании сильны учительские профсоюзы. Главным достижением своей деятельности они считают провозглашенную методическую свободу учителя и отсутствие ответственности за результаты обучения (это личное дело обучающихся и семьи).

Учителя на перемене не «дежурят», а отдыхают. После урока взрослых в коридоре не встретишь. Учителя, как правило, находятся в учительской, где обязательно есть кухня, шикарная кофе - машина, столики с удобными креслами. На любой перемене можно выпить бесплатный заварной кофе, который, наверное, укрепляет «нервы».

Учитель в Швеции самый терпеливый человек. Во время занятий ученики могут включать музыку, шуметь, мешать учителю и одноклассникам,- привести к порядку нарушителя можно только прося быть потише. Со стороны учителя не допускается повышение голоса, восклицательные или осуждающие поведение ученика замечания или высказывания.

Для того, чтобы уменьшить столпотворение и шум на переменах, уроки в шведских школах у одних учащихся совпадают с переменами других. Таким образом, когда ведётся урок, за дверью слышен постоянный гул отдыхающих на перемене. Это сильный отвлекающий фактор.

Объём материала и уровень сложности заданий во всех странах минимальный. При этом способные (продвинутые) учащиеся «сползают» на средний уровень (главный принцип европейской школы «всех учить одинаково, никого не выделяя»). Способным или усердным ученикам ОУ рекомендует переходить в частные платные школы, где уровень преподавания и дисциплина выше, при этом, субсидий на обучение государство не выделяет.

Все преподавание строится с опорой на жизненные ситуации, на то, с чем человек сталкивается постоянно в обычной жизни.

Кабинеты оснащены великолепно. Раздаточный материал на каждого ученика. В учительской стоит ксерокс, ризограф, нет проблем с распечатыванием материалов.

У меня создалось впечатление, что данная система образования устраивает европейцев прежде всего потому, что таким образом государство решает проблему трудоустройства на непривлекательные профессии.

Государственное образование обеспечивает успешную социализацию и возможность жить на уровне потребительской корзины. Каждый человек должен уметь писать, считать, заполнять многочисленные анкеты, обслуживать себя, выстраивать отношения с государственными службами и гражданами страны посредством общения и соответственно жить в соответствии со своим заработком.

Высшее образование получают единицы, но если получают, то это настоящий профессионализм, основанный на внутренней потребности, осознанном выборе и для его получения надо затратить огромные волевые усилия, что под силу не каждому.

Большое внимание уделяется сохранению родных языков у инофонов. Представители каждой этнической группы имеют возможность в Швеции и Финляндии бесплатно изучать свой родной язык через систему дополнительных занятий в муниципальных округах, а также посещать занятия по интересам.

Подводя итог вышеизложенному, хочется отметить что несмотря на внешние различия систем образования в Финляндии, Швеции и Дании, у них много общего в работе с инофонами.

Потоки эмигрантов у нас в Санкт-Петербурге и в целом миграции населения во всем мире будут только усиливаться. Чем скорее мы решим проблему языковой адаптации инофонов в Санкт-Петербурге, тем успешнее будет проходить ассимиляция приезжающего населения в наше общество.

Придумывать сверхъестественного ничего не надо. Для того, чтобы люди могли понимать друг друга, необходимо организовать курсы для инофонов, желательно с последующей сдачей квалификационного экзамена.

Для взрослых - при вечерних школах или других ОУ.

Для детей- подготовительные языковые классы при школах, где они в дальнейшем будут получать общее образование (возможно за счет часов внеурочной работы).

Организовать курсы повышения квалификации педагогических кадров по

теме: «Преподавание русского языка как иностранного или второго языка обучения» на базе АППО или других языковых ВУЗов города. Методики в Санкт-Петербурге отработаны при обучении иностранных студентов.

Учебники или учебно-методические пособия (далее-УМК) - хорошо бы издать, в свете требований Закона об образовании, № 273-ФЗ, но можно использовать возможности интернета и множительной техники.

От Правительства Санкт-Петербурга или России, конечно, потребуются определённые затраты: на разработку программы адаптации инофонов, денежные субсидии на приобретение УМК и дополнительные ставки на обучение инофонов, ведь для результативной работы, классы должны быть с малой наполняемостью как на иностранном языке.

Школы Санкт-Петербурга скоро догонят по мультикультурности своих европейских собратьев, поэтом так важно учиться друг у друга успешным практикам мультикультурного образования.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белозерова Анна Владимировна, учитель английского языка ГБОУ гимназия №85 Петроградского района Санкт-Петербурга, Россия

Belozjorova Anna, English language teacher, Gymnasium №85 of the Petrograd district of St. Petersburg, Russia

ann.belozerova@mail.ru

Богатенкова Наталья Владимировна, магистр, заведующая центром международных и региональных проектов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

Bogatenkova Natalia, Master, Head of the Center of International and Regional Projects, St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

bogatenkova@mail.ru

Зеленин Александр, доктор философии (PhD), лектор кафедры «Русский язык, культура и переводоведение», Институт современных языков, переводоведения и литературоведения, Тамперский университет, Финляндия

Zelenin Aleksander, Doctor of Philosophy (PhD), Lecturer of the Department "Russian language, culture and translation", the Institute of Modern Languages, Translation and Literary Studies, University of Tampere, Finland

Aleksandr.Zelenin@staff.uta.fi

Корчуганова Ирина Павловна, методист ГБОУ ДОД Центра внешкольной работы Фрунзенского района Санкт-Петербурга, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербург, Россия

Korchuganova Irina, Methodist (trainer) of the Center of extracurricular activities of the Frunze district of St. Petersburg, Ph.D., associate professor, St. Petersburg, Russia

koirp@mail.ru

Кулиева Ирина Рафаэлевна, директор ГБОУ СОШ №122 Центрального района Санкт-Петербурга, Россия

Kuliyeva Irina, director of the Secondary school №122 of the Central District of St. Petersburg, Russia

sch122@center-edu.spb.ru

Нечаева Надежда Николаевна, методист ГБОУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический Центр» Красносельского района Санкт-Петербурга

Nechaeva Nadezda, trainer of the Methodological Center of Krasnoselskiy district of St. Petersburg

nechaeva@imc.edu.ru

Певзнер Михаил Наумович, доктор педагогических наук, профессор, проректор Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Pevsner Mikhail, Doctor of Education(PhD), Professor, vice-rector of the Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod, Russia

Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Попова Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, исследователь и преподаватель университета в области образования и психологии, факультет психологии и образовательных исследований, Роскильдский университет, Дания

Popova Margarita, PhD, Researcher and university lecturer in education and psychology, Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University, Denmark

margopopova@hotmail.com

Поспелова Светлана Викторовна, заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ №122 Центрального района Санкт-Петербурга, Россия

Pospelova Svetlana, vice-director of the Secondary school №122 of the Central District of St. Petersburg, Russia

sch122@center-edu.spb.ru

Сизова Марина Борисовна, к.п.н., Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры инновационных образовательных технологий Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

Sizova Marina, PhD, Honored Teacher of the Russian Federation, Associate Professor of the Department of innovative educational technologies, St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

mbs6464@gmail.com

Сингла Рашми, кандидат наук, доцент кафедры психологии и образовательных исследований, Роскильдский университет, Дания

Singla Rashmi, PhD, Associate Professor of the Department of Psychology & Educational Studies, Roskilde University, Denmark

rashmi@ruc.dk

Ширин Александр Глебович, доктор педагогических наук, профессор Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Shirin Alexander, Doctor of Education(PhD), Professor of the Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod, Russia

Alexander.Shirin@novsu.ru

Худова Виктория Валентиновна, директор ГБОУ ДОД Центра внешкольной

работы Фрунзенского района Санкт-Петербурга, почетный работник общего образования РФ, Санкт-Петербург, Россия

Khudova Victoria, director of the Center of extracurricular activities of the Frunze district of St. Petersburg, the Honorable worker of the education of the Russian Federation, St. Petersburg, Russia

koirp@mail.ru