

Некоторые аспекты преподавания финского языка как иностранного и русского как родного в Финляндии

Н.И. Бальчюнене

Объективно сложившаяся ситуация обуславливает потребность в научно обоснованной методологии обучения русскому языку как родному для семей эмигрантов и иностранному в России и за рубежом. Безусловно такой опыт языкового обучения есть во многих университетах России. Но в то же время, представляет интерес использование опыта в этой сфере в зарубежных странах.

При этом для России особое значение имеет Финляндия как страна, где накоплен серьезный опыт обучения финскому, как иностранному языку, и в то же время предпринимаются серьезные меры для обучения русскому языку.

Очень важно, что эффективная система образования является одним из факторов, позволивших ей успешно решать задачи модернизации и инновационного развития в условиях демографических и миграционных проблем [1-6] и др.

Анализируя ситуацию, специалисты отмечают, что последние годы число иммигрантов увеличивается, разнородность населения растет, и различные культуры все больше взаимодействуют друг с другом. Культурные, религиозные и языковые различия требуют подготовки для успешного социального взаимодействия [7, с. 17, 142, 152].

Еще чуть более десяти лет назад, языковой и культурный состав учеников был довольно однородным, а сейчас уже есть школы, в которых более 20 % учеников из семей иммигрантов, говорящих на разных языках. Организация обучения такой разнородной группе учеников в корне отличается от однородных групп, и работа в мультикультурной группе требует различных подходов и методов [8, с. 103], [9, с. 128–131]. При этом, как отмечено Е. Юлиаска [10], для русскоязычных граждан, проживающих в Финляндии, часты случаи забывания русского языка детьми дошкольного и школьного возраста, посещающими дошкольные и школьные учебные заведения, где образование ведётся только на финском языке, дети и подростки начинают говорить по-русски как иностранцы, их словарный запас

скудеет, в связи с чем для таких детей важна задача двуязычия в разных его формах и сохранения культурного наследия.

При обучении в Финляндии учитывается, что интеграция в новой стране для иммигрантов весьма не проста, а принадлежность к определенной группе - основная человеческая потребность и, используя язык каждый человек, сознательно или бессознательно, указывает, что он принадлежит именно к этой группе. Многие молодые люди из семей иммигрантов переехали из родной страны в очень раннем возрасте или родились в Финляндии, выросли в финском обществе и посещали финскую школу. При этом, с одной стороны, финская культура занимает важное место в развитии этнической индивидуальности, с другой – молодой человек из семьи иммигрантов может в различных ситуациях проявлять различные аспекты индивидуальности, например, бывают ситуации, в которых молодой человек чувствует важным подчеркнуть свое происхождение и отделение от массовой культуры, например, намеренно используя иностранный акцент (Routarinne, S., Uusi-Hallila, 2008, с. 116).

Финские специалисты справедливо считают, что интеграция в новой стране с одной стороны – сохранение норм и ценностей своей культуры, с другой – позитивное восприятие норм и ценностей новой культуры, и в условиях интеграции человек чувствует солидарность по отношению к обеим культурам [11, с. 239].

Развитие функционального двуязычия связано с потребностью ребенка использовать разные языки, чтобы общаться с разными людьми. Heidi Rontu рассматривает развитие двуязычия через понятие социальной интерактивности, согласно которой языковая среда двуязычного ребенка является предпосылкой развития двуязычия [12, с. 225-226]. При этом, как отмечает Elizabeth Lanza [13, с. 46], семья является важным социолингвистическим сообществом ребенка, в которой развивается его родной язык. Важно, чтобы родители семей иммигрантов понимали значение обучения родному языку. Имеют место случаи, когда родители считают, что участие в обучении родному языку может препятствовать обучению ребенком языка страны проживания и не уделяют должного внимания развитию родного языка [14, с. 106].

Общаясь между собой, молодые люди из семей иммигрантов часто используют родной язык, оставляя за пределами общения говорящих на другом языке. На лингвистические выборы молодых людей в значительной степени влияет то, к каким социальным сетям они принадлежат и какую индивидуальность они выражают в различных ситуациях. В любом случае, принадлежность и доступ к кругу друзей, мировой молодежной культуре или определенной этнической группе играет важную роль в жизни молодых людей [15, с. 103, 111]. Согласно исследованию [16, с. 109], молодежь из семей иммигрантов гибко относится к этнической принадлежности, родине, а также к изучению нового языка. В исследовании молодые люди чувствовали себя прежде всего гражданами мира, а не финнами и не гражданами родной страны их родителей. Планы на будущее и мечты молодых людей, как правило, очень похожи на мечты финской молодежи: образование, хорошая работа, равенство и безопасность. Разница с финской молодежью все-таки существует. Это нашло отражение в готовности переехать за границу, если в Финляндии не найдется работа или признание. Финляндию молодые люди из семей иммигрантов считали предвзятой страной (S. Dogancay-Aktuna, 2005, с. 108).

Культурные противоречия могут стать частью повседневной жизни молодых иммигрантов в Финляндии. Например, в исследовании S. Routarinne и T. Uusi-Hallila (2008, с. 175, 168, 179, 183, 186, 187) интервью девушек самолиек показали, что значимость их религии делает их жизнь трудной в современном финском обществе. Тем не менее, исследования показывают, что сомалийские девушки хотели бы иметь больше контактов с местным населением и понимают роль этого в изучении языка. Различия в культуре, язык, предрассудки и отношение ближайшего окружения воздействуют на межкультурное взаимодействие молодежи. Кроме того, отсутствие подходящих мест для встреч за пределами школы является основным препятствием для знакомств и общения.

Tove Skutnabb-Kangas [с. 229] рассматривает тему интеграции иммигрантов через понятие культурной компетентности и разделяет культурную компетентность на три области. Первая область связана с информацией, познавательная часть, которая подразумевает знания о культуре и владение языком. Вторая часть

культурной компетентности это чувства, аффективная часть, что означает, что у данного лица глубокие позитивные эмоции и позитивные позиции по отношению к культуре. Овладение аффективной областью сложнее, особенно если культурные нормы и ценности находятся в конфликте друг с другом и предполагает жизнь с обоими культурами. Согласно Tove Skutnabb-Kangas (с. 230-231) овладение нормами двух различных культур возможно, даже если они противоположны друг другу. Третья часть культурной компетенции относится к поведению, это значит, что человек способен вести себя подходящим образом с представителями данной культуры, не задевая их. Это требует знания, в том числе о том, когда нужно держать рот на замке, когда нужно попросить прощения, когда нужно уйти с праздника, когда можно курить, когда лучше не вмешиваться в дела.

Tove Скутнабб-Кангас также говорит о метакультурной осведомленности, что означает владение информацией о сходствах и различиях различных культур а также способность анализировать и выделять их. Это помогает видеть относительность всех культур, осуществлять выборы и жить с конфликтами. Характерно, что те люди, которые не имели более глубокую связь с другими культурами, считают свою культуру правильной и лучшей. Они обычно имеют низкую степень метакультурной осведомленности. Культурные нормы мы получаем с рождения одновременно с обучением родному языку, что затрудняет взгляд на культуру со стороны (Tove Skutnabb-Kangas, с. 230-233).

Как отмечает M. Savijärvi, сохранение противоречивых норм и позиций может привести к серьезным внутренним конфликтам, и в этом случае молодой человек из семьи иммигрантов может пытаться отклонить на уровне чувства одну из них. Метакультурная осведомленность может быть одним из решений такого рода проблем. Это дает человеку лучшую позицию, чтобы понять, что он переживает. Учитель и другие ученики, которые переживают аналогичные процессы, способны помочь молодым людям из семей иммигрантов в различении и сравнения и сделать отношение к стандартам различных культур проще и плодотворнее. Метакультурная осведомленность двух культур помогает идентифицировать опыт и

найти стратегии в разрешении культурных конфликтов. Решения индивидуальны и могут быть очень разными (17, с. 230-231, 235).

Финские специалисты отмечают, что при обучении беглость речи молодежи из семей иммигрантов может дать обманчивую картину об их языковых навыках. Кажущаяся беглость не является гарантией, что молодой человек понимает все. Учащиеся, как правило, не обращаются за помощью к учителю, а пытаются справиться с трудностями сами. В результате, учитель не берет во внимание возможные трудности (Auer P. и Wei Li, с. 113).

Tove Skutnabb-Kangas (1988, с. 77, 82) делит языки на поверхностную беглость и язык мышления, считая, что поверхностная беглость является способностью говорить на языке свободно о конкретных, обычных, повседневных вещах и подчеркивает, что поверхностная беглость и язык мышления являются различными частями владения языком, что тестируя поверхностную беглость учеников, нельзя делать выводы о том, какие результаты эти дети получают в оценке языка мышления. Результаты оценок поверхностной беглости языка и языка мышления могут быть различными у одного и того же учащегося. В оценке языка мышления беглость языка или произношение не имеют решающего значения, а интерес направлен на то, что язык может быть использован в качестве инструмента мышления с помощью можно решать проблемы. Именно язык мышления имеет четкую связь с результатами тестов интеллекта и успеваемостью в школе. Согласно Н. Rontu (2004, с. 79, 82) все нормальные здоровые дети овладевают поверхностной беглостью, но в развитии языка мышления и, в частности результате этого развития, между детьми есть существенные различия. Ребенок, который на ранней стадии находится в контакте с литературой, и который окружен взрослыми имеющими время и способными слушать его, объяснять и беседовать с ним, добивается лучших результатов, чем ребенок, который не имеет таких возможностей.

Tove Skutnabb-Kangas (1988, с. 91, 94, 98) упоминает, что языковые навыки учащегося оцениваются обычно с помощью внешних критериев оценки, таких как произношение и беглость, которые относятся к поверхностной беглости. Это приводит к завышению языковой способности учащегося. Учитель и родители ребен-

ка делают вывод о владении языка ребенком на основе поверхностной беглости. Но хорошая поверхностная беглость не говорит нам ничего о том умеет ли ребенок использовать язык как инструмент мышления. Как правило, это приводит к тому, что ребенок не получает необходимую помощь в обучении второму языку и его помещают в группу детей, для которых этот язык является родным. В результате ребенок не учится использовать язык как инструмент мышления также хорошо как дети, говорящие на этом языке как на родном.

В последние годы исследования в отношении изучения языка стремительно развиваются. Новые направления исследований подчеркивают взаимодействие и социальный контекст и ставят под сомнение традиционную познавательную точку зрения, утверждая, что изучение языка происходит при взаимодействии между людьми, а не только в мозгах учащегося. Социально-культурные теории обучения видят обучение активным, контекстно-зависимым, совместным процессом (M. Lankinen, с. 58–59).

Социально-культурный подход, который, по существу, основывается на мнения Выготского о развитии ребенка, подчеркивает значение взаимодействия, через которое происходит обучение. Выготский ввел также понятие зоны ближайшего развития или потенциальный уровень развития учащегося. Согласно идее Выготского, дети в состоянии справляться с задачами, которые находятся в зоне ближайшего развития с помощью взаимодействия и поддержки компетентного участника [18, с. 10-11].

В работе [19, с. 32-35] подчеркивается важность взаимодействия и привязанности к ситуации в изучении языка. По его словам учащийся обладает языком во взаимодействии с учителем. Взаимодействие требует активного участия учащегося, тем самым способствуя быстрому развитию языка. Взаимодействие основывается на определенных особенностях речи учителя, использование учителем повторения, вопросов и расширение речи. Например, учитель повторяет то, что сказал учащийся и добавляет вопрос, через который учитель убеждается, что ученик понимает сказанное. Учитель также проверяет с помощью вопросов, что ученик понимает речь учителя. Учитель может попросить учащегося объяснить сказанное

через использование таких выражений как *Что? Я не слышал* или *Скажи это еще раз*. Учитель также повторяет свои выражения, а также выражения ученика расширяя их, добавляя новые языковые структуры или подтверждая то, что уже выучено.

Согласно M. Creese, A. Blackledge (2010, с. 103) социально-культурные условия являются важной частью изучения языка. В работе H. Raavola (с. 216, 218) говорит о том, что общение с носителем языка помогает в изучении языка, которое происходит через участие и совместную деятельность, а речь является своего рода побочным продуктом взаимодействия, когда обучение не является изолированной деятельностью, а частью социальной деятельности.

Inkeri Lehtimaja (с. 30, 217, 219) указывает на то, что ситуация обучения должна предоставить учащимся возможность для активного участия, самовыражения и взаимного взаимодействия, а также учащиеся должны иметь возможность влиять на культуру общения на уроках, а совместные беседы на уроках обучению иностранному языку дают студентам возможность использовать язык и предлагают учащимся возможности для такого участия и возможность влиять на культуру общения. При этом учителю нужно убедиться, что каждый получает равные возможности для участия независимо от персональных качеств и уровня языка.

Важно учитывать, что язык имеет значительное влияние на представление о мире, с помощью языка формируются мысли и их выражение (T. Skutnabb-Kangas, с. 21). Не существует универсального способа использования языка [20, с. 178]. Учителям иностранного языка важно понимать, что изучение языка это не просто механическое владение грамматикой и словарем, но и знание о культуре (T. Skutnabb-Kangas, с. 22–23).

Как отмечают финские специалисты, влияние культуры распространяется на ожидания учащихся и отношение к процессу обучения и его целям. Учителю иностранного языка необходимо учитывать культурные различия и их влияние на восприятие мира учащимися и представления их об обучении, чтобы иметь возможность способствовать мотивации учащихся, в том числе преподавателю следует брать во внимание опыт и ожидания учащихся в выборе учебных материалов

и способов преподавания. Знание различий культур, их влияний помогает учителю иностранного языка понять, как и почему методы обучения и учебные материалы нужно варьировать. Это относится к области межкультурной коммуникации, которая должна быть использована в преподавании. Межкультурная коммуникация расширяет взгляды учителя об обучении, уменьшает предрассудки и помогает оценить целесообразность обучения. Для того чтобы понять другие культуры и работать с широким спектром студентов, учителя должны развивать свою собственную мультикультурную компетентность, расширять осведомленность о различных культурах и различиях между ними, а также свою собственную культуру и отношения со своими собственными ценностями и позициями. Учителю важно избавиться от культурных стереотипов и замечать индивидуальные различия, а также планировать и реализовывать обучение с учетом ожиданий и опыта учащихся, а также быть готовым менять привычные методы обучения и материалы, подбирая их сознательно к определенной группе студентов.

Markku Varis отмечает, что в изучении новой культуры и ее правил, а также в изучении языка и литературы педагогика играет важную роль, потому что тексты (письменные сообщения, шутки, лекции, деловые переговоры, учебные книги, рекламные письма, брошюры, договора, объявления, сценарии или беседы деловых обедов, в которых есть ожидаемые участники, темы, формы выражения и другие структуры) всегда привязаны к культуре, и поэтому они являются ключом к культурным обычаям. Для межкультурного общения очень важна межкультурная компетенция или способность общаться в многокультурном контексте. Межкультурная компетенция включает в себя в том числе ориентацию на другого, гибкость, способность справляться с неуверенностью, терпение, культурную эмпатию, самоуважение, открытость, чувство юмора, а также культурные знания и врожденную способность понимать и применять, в зависимости от обстоятельств, способы, привычки, и язык тела действуя в разных культурах и с людьми из различных культур (M. Varis, с. 20-21, 33].

Heini Lehtonen [21] высказал важную мысль, что необходимым условием для обучения финскому языку как иностранному является развитие многоязыковой и

многокультурной индивидуальности ученика. В настоящее время многие учащиеся из семей мигрантов имеют возможность не только получить отвечающее их потребностям обучение финскому языку как иностранному, но и обучение их родному языку.

Как показал анализ, обучение иммигрантов и их детей из России в Финляндии русскому языку вместе с их обучением финского языка как иностранному поддерживает развитие двуязычной индивидуальности и языковой готовности учащегося для того, чтобы ощущать себя гражданином России и Финляндии и быть подготовленным к карьерной деятельности.

Список литературы:

1. Бальчюнене, Н.И. Русский язык в Финляндии: проблемы и перспективы // Инженерный вестник Дона. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2233> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Бальчюнене, Н.И. К вопросу разработки профессиональных русско-финских (финско-русских) словарей // Инженерный вестник Дона. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2257> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
3. Воронин, А.В., Шегельман, И.Р. Зарубежный опыт интеграции университетов // Инженерный вестник Дона. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivdon.ru/magazine/archive/n2y2013/1642> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
4. Шегельман, И.Р., Гладков, С.С. Некоторые аспекты контроля за мигрантами и их работодателями [Текст] // Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 8(29). – С. 80-82.
5. Шегельман, И.Р., Гладков, С.С. Развитие рынка электроэнергии: мнение финских специалистов // Инженерный вестник Дона. 2013. – №. 3. [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n3y2013/1752> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. рус.

6. Шегельман, И.Р., Гладков, С.С. Состояние и направления развития транспортных связей Финляндии с Россией [Текст] // Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 10(31). – С. 136-138.

7. Varis, M. Kulttuurienvälinen viestintä ja kasvatus [Текст] // Oulu: Oulun yliopisto, 2011. – 193 s.

8. Routarinne, S., Uusi-Hallila, T. Nuoret kielikuvassa : kouluikäisten kieli 2000-luvulla [Текст] // Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2008. – 378 s.

9. Paavola, H. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.doria.fi/handle/10024/6108> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. фин.

10. Юлиаска, Е. Преподавание русского родного языка в условиях двуязычия в финско-русской Школе Восточной Финляндии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russisch-fuer-kinder.de/de_start/blog/texte.php?auswahl=ru_fi (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. рус.

11. Skutnabb-Kangas, T. Vähemmistö, kieli ja rasismi [Текст] // Helsinki: Gaudeamus, 1988. – 279 s.

12. Rontu, H. Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä // Virittäjä. – 2004. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2004_224.pdf (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. фин.

13. Ellis, R. Second language acquisition and language pedagogy. [Текст] // Clevedon: Multilingual Matters, 1992. – 268 s.

14. Auer, P., Wei, Li. Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication [Текст] // Berlin: Mouton de Gruyter. – 586 s.

15. Dogancaу-Aktuna, S. Intercultural communication in English language teacher education [Текст] // EL T Journal. – 2005. – № 59/2. – S. 99–107.

16. Lankinen, N. Monikielisyys helsinkiläistyttöjen vuorovaikutuksen resurssina. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.doria.fi/handle/10024/61855> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. фин.

17. Savijärvi, M. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyytinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. фин.

18. Paavola, H. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.doria.fi/handle/10024/6108> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. фин.

19. Creese, A., Blackledge A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? [Текст] // The Modern Language Journal. – 2010. – С. 103–115.

20. Lehtimaja, I. Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä – tunnilla. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869> (доступ свободный). – Загл. с экрана. – Яз. фин.

21. Lehtonen, H. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet [Текст] // Teoksessa Routarinne & Uusi-Hallila – 2008. – S. 103–124.