

Кытина Виктория Викторовна

**СИМУЛЬТАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОЙ
ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Москва
2018

Работа выполнена на кафедре русского языка и методики его преподавания
филологического факультета
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Научный руководитель:

кандидат филологических наук **Рыжова Нина Владимировна**,
*доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического
факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»*

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук (13.00.02),
профессор **Хамраева Елизавета Александровна**,
*заведующая кафедрой русского языка как иностранного
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;*

кандидат педагогических наук (13.00.02), доцент **Иванова Неонила Вячеславов-
на**, *доцент кафедры дошкольного образования и сервиса ФГБУ ВО «Чувашский
государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева».*

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина».

Защита диссертации состоится «25» мая 2018 г. в 12.00 часов на заседании дис-
сертационного совета Д 212.203.22 при ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов» по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал
№ 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-информационном центре (Научной
библиотеке) Российского университета дружбы народов.

Объявление о защите и автореферат диссертации размещены на сайтах
www.rudn.ru и <http://vak.ed.gov.ru>

Автореферат диссертации разослан «___» _____ 2018 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

В. Б. Куриленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Каждый этнос имеет свой язык, который является неотъемлемым национальным признаком, выступает носителем ментальности, хранителем культуры и исторического опыта народа. В то же время в современном глобализирующемся мире появляется все больше людей, считающих родными не один, а два и более языков. Процессы миграции приводят к тому, что некоренное население вынуждено адаптироваться к условиям стран пребывания, и язык здесь выступает как важнейший инструмент успешной интеграции. Кроме того, заключается все больше межэтнических браков. В этом случае иммигранты, как правило, продолжают использовать родной язык, но их дети не всегда охотно говорят на языке страны исхода. В лучшем случае они используют язык обоих родителей, и узусными для них становятся языки страны исхода и страны проживания. В то же время, как показывают данные многочисленных источников и проведенные нами исследования, значительная часть детей-билингвов с русскими корнями испытывает затруднения в определении своей этнической идентичности, ассимилируется, теряет свою этническую ментальность и русский язык как родной.

Данная ситуация особенно характерна для Испании, так как в последнее десятилетие эта страна стала одним из лидеров по относительному приросту русскоязычных иммигрантов. Диалог культур, расширение социально-экономических связей, поддержка и сохранение русского языка у детей соотечественников и, как результат, возникновение поликультурной личности «русского испанца» определяют особенности существования русской диаспоры в этой стране. Соответственно, актуализируются проблемы языкового и культурного самоопределения молодого поколения, детей, многие из которых родились в Испании, считают родным языком испанский или отождествляют себя с двумя языками и культурами.

Процесс овладения русским языком и исконно родной культурой у детей наших соотечественников проходит в условиях ограниченной языковой среды. Одновременно ребёнок изучает испанский язык и культуру. Поэтому задача родителей и педагогов — поддерживать интерес к русской культуре и русскому языку для сохранения этнической идентичности и в то же время помогать ребёнку осваивать язык и культуру страны проживания. Появление значительного количества научных работ, многочисленные конференции различных уровней, посвященные вопросам дополнительного языкового образования детей – выходцев из России, проживающих в настоящее время в Европе, обуславливают актуальность разработки методик, технологий, программ, в которых будет учтен опыт российского и европейского образования и которые помогут решить проблемы адаптации детей с русскими корнями в новых языковых условиях.

Всем вышесказанным определяется **актуальность исследования**, нацеленного на создание модели обучения, позволяющей детям-билингвам с русскими корнями параллельно (или симультанно) с испанским языком осваивать (или совершенствовать) русский язык, сохраняя тем самым свою этнолингвокультурную идентичность.

Степень научной разработанности проблемы. Проблема сохранения и поддержки русского языка у детей наших соотечественников, проживающих за рубежом, и обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды обусловлена социальным заказом и в последнее время привлекает все большее внимания педагогической общественности:

– особенности функционирования русского языка в зарубежных странах в форме русско-иностранного билингвизма, его сущность и специфика рассматриваются в работах М.Я. Гловинской, Н.И. Голубевой-Монаткиной, Е.А. Земской и др.;

– теоретические основы преподавания русского языка как родного в иноязычной среде разрабатываются в трудах В.Г. Костомарова, С. Кроона, О.Д. Митрофановой, Е.Ю. Протасовой, Ю.Е. Прохорова, Н.М. Родиной, Е.А. Хамраевой, Г.В. Хрулова и т.д.;

– общая теория двуязычного дошкольного образования за рубежом представлена в трудах А.Л. Бердического, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной, Е.А. Хамраевой, В.В. Дронова, В.П. Синякина и др.;

– психолингвистические основы преподавания родного языка дошкольникам исследуются в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.С. Маркосян, Е.И. Негневицкой, А.М. Шахнаровича и др.

В то же время анализ научно-методической литературы по заявленной в диссертации теме позволяет утверждать, что проблема обучения детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды до сих пор не имеет всестороннего лингводидактического обоснования с позиции современных достижений методики и базисных для неё дисциплин. Практически отсутствуют теоретические исследования, обосновывающие эффективность и целесообразность использования целостной методической системы для работы с детьми-билингвами с русскими корнями в условиях ограниченной языковой среды. Указанные выше факторы актуализируют дальнейшие научно-теоретические изыскания в этом направлении, поиск решения проблем, заявленных в реферируемой работе.

Проблема исследования. За рубежом функционируют школы дополнительного образования для детей соотечественников, целью которых является сохранение и поддержка русского языка у детей с русскими корнями. В то же время, как показывают опросы преподавателей, для данного контингента обучающихся недостаточно эффективны ни существующие методы и технологии преподавания русского языка как родного, ни способы и приемы, предлагаемые методикой обучения РКИ. Отсутствие методической модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды — проблема, которая затрудняет работу преподавателей, не позволяет образовательным организациям в полной мере достичь цели и решить методические задачи культурно-языкового развития детей-билингвов. Таким образом, отсутствие теоретических исследований заявленной в диссертации проблематики, целостных методических межкультурных моделей и систем культурно-языкового образования детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды, с одной стороны, и их высокая востребованность, с другой, определяют проблему данного исследования.

Объектом исследования выступает процесс освоения русского языка русско-испанскими детьми-билингвами в условиях ограниченной языковой среды.

Предмет исследования — обучение русскому языку русско-испанских детей-билингвов в Испании в условиях ограниченной языковой среды.

Цель исследования заключается в создании теоретически обоснованной и экспериментально проверенной симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что симультанная модель обучения детей за рубежом в образовательных организациях, основанная на принципах межкультурной педагогики и сопоставительном методе преподавания на двух языках (в нашем случае — русском и испанском) при методически обоснованной и целесообразной организации образовательного процесса будет способствовать эффективному обучению русскому языку детей с русскими корнями в условиях ограниченной языковой среды, гармонизации билингвальной личности, формированию у данной категории обучающихся положительного отношения к стране исхода. Симультанная модель обучения, поддерживаемая соответствующими учебно-методическими средствами, станет эффективным инструментом развития у русско-испанских детей-билингвов языковых, речевых, коммуникативных навыков и умений, необходимых для осуществления межкуль-

турной коммуникации, положительно повлияет на результативность обучения как русскому, так и испанскому языкам, поможет учащимся адаптироваться в стране проживания, сохраняя культурные ценности России, если при разработке модели:

- опираться на теоретико-методологические основы формирования языковой идентичности детей-билингвов;

- использовать научно обоснованные принципы моделирования учебного процесса, а также методы и принципы формирования компетенций во всех видах речевой деятельности;

- учитывать традиции образовательной системы, условия и формы организации учебного процесса, принятые в Испании;

- выявить этноспецифические проблемы обучения русскому языку детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании;

- учитывать принцип взаимосвязанного обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности в условиях ограниченной языковой среды;

- реализовать в процессе обучения русскому языку принципы диалога культур.

Объект, предмет, цель и гипотеза определили следующие **задачи исследования**:

1. Изучить и обобщить научные выводы в области теории билингвизма:

- описать типы детского многоязычия, характерные для Испании;

- уточнить определения понятий «родной язык», «материнский язык», «национальный язык», «неродной язык», «первый язык», «второй язык» в контексте заявленной в диссертации проблематики;

- проанализировать понятия «идентичность», «языковая личность», «языковая картина мира» в аспекте изучения билингвизма;

- выявить экстралингвистические факторы и их влияние на динамику развития личности ребенка-билингва;

- рассмотреть проблему интерференции, исследовать ее влияние на двуязычие анализируемого в диссертации контингента обучающихся.

2. Проанализировать особенности обучения детей-инофонов в Испании. Определить статус русского языка в образовательном пространстве этой страны.

3. Разработать симультанную модель обучения русскому языку детей-билингвов с русскими корнями в Испании.

4. Обосновать актуальность использования симультанной модели обучения детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

5. Определить основные показатели результативности реализации симультанной модели обучения русско-испанских детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды.

6. Провести апробацию симультанной модели обучения детей-билингвов в Испании и проанализировать ее результаты.

7. Наметить направления дальнейшей разработки проблематики, заявленной в диссертационной работе.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили фундаментальные труды в следующих областях и направлениях научного знания:

- психолого-педагогические исследования, посвященные вопросам методики преподавания русского языка (Т.М. Балыхина, В.Б. Куриленко, В.В. Беляев, Г.А. Битехтина, М.Н. Вятютнев, Г.Г. Городилова, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Г.П. Мельников, О.Д. Митрофанова, В.В. Молчановский, Е.И. Пассов, Н.М. Румянцева, Г.Н. Трофимова, Л.В. Фарисенкова, В.М. Шаклеин, А.Н. Щукин и др.);

- научно-теоретические труды в области этнометодики, межкультурной лингводидактики (Т.М. Балыхина, Е.В. Невмержицкая, И.А. Пугачев, А.В. Рогова, Н.М. Румянцева, Чжао Юйцзян и др.);

- труды в области психолингвистики (Е.М. Верещагин, К.Н. Горелов, Д. Слобин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Ч. Осгуд, Н.В. Уфимцева, С. Эрвин и др.);
- исследования в области теории языковых контактов (Э. Хауген, У. Вайнрайх, Г. Шухардт, Ю.Д. Дешериев, О.А. Колыхалова, В.П. Нерознак, И.Ф. Протченко, Л.В. Щерба и др.);
- исследования проблем двуязычия (З.У. Блягоз, Х.З. Багироков, М.М. Михайлов, Е.И. Негневицкая, В.А. Никонов, С. Ромейн, К.Х. Хазанов, К.Х. Хашимов, А.М. Шахнарович и др.);
- теоретико-методологические и психолого-педагогические исследования проблем интерференции и трансференции (Э.М. Ахунзянов, М.Г. Богус, Б. Гавранек и др.);
- работы, посвященные вопросам развития детского билингвизма в раннем возрасте (А.Л. Бердичевский, Р. Берлинг, Р.А. Будагов, У. Вайнрайх, Н.Д. Дмитриевич, А.С. Маркосян, Р.В. Метро, М. Павлович, С. Ромейн, Ж. Ронжа, В. Руке-Дравиня, Дж. Сондерс, Дж. О. Тоттен, Г. Хойер, Ш. Хоффманн, Г.Н. Чиршева, В. Энгель, Н.В. Иванова и др.);
- исследования проблем языковой идентичности (О.Б. Алтынбекова, У.М. Бахтиреева, А.Б. Лихачёва, Т.П. Млечко, А.О. Орусбаев, Э.Д. Сулейменова и др.);
- труды, посвященные проблемам межкультурной коммуникации (А.А. Акишина, Т.Н. Акишина, Т.М. Балыхина, А.Л. Бердичевский, О.П. Быкова, А.В. Голубева, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Утехина, Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Н.Л. Федотова, Н.Л. Шибко, В. М. Шаклеин, А.Н. Щукин и др.);
- работы в области детской билингвологии (В.В. Дронов, Е. Мадден, Н.Б. Мечковская, В.П. Синячкин, Е.Ю. Протасова, Е.Л. Кудрявцева, Н.М. Родина, О.В. Баженова, Е.А. Хамраева, А.А. Залевская, Г.Н. Чиршева и др.);
- труды, в которых исследуются вопросы преподавания русского языка детям вне языковой среды (Н.Г. Бабай, Е.Н. Барышникова, О.П. Быкова, А.А. Денисова, В.В. Дронов, О.В. Синева, В.П. Синячкин, Е.А. Хамраева, Т.А. Шорина и др.)
- научно-теоретические исследования лингвокультурологических моделей (В.С. Библер, С.Ю. Курчанов, А.Н. Тубельский, Б.В. Гершунский, И.Я. Лернер, В.С. Леднев, В.В. Краевский, В.П. Беспалько и др.);
- исследования языковой личности (Г.Н. Беспамятова, В.В. Виноградов, В.В. Воробьев, А.А. Ворожбитова, Д.Б. Гудков, М.В. Дьячкова, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, И.Э. Клюканов, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, Л.П. Крысин, О.А. Леонтович, Ю.Е. Прохоров, А.В. Пузырев, К.Ф. Седов, Г. Селигер, И.П. Сусов, С.А. Сухих, А. Фатман, И.И. Халеева, В.М. Шаклеин, Н.В. Уфимцева и др.).

При решении поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретико-методологический анализ научной литературы по детской психологии, социоллингвистике, социальной педагогике по теме исследования;
- анализ результатов учебного процесса и сопоставительный анализ образовательной деятельности;
- диагностические исследования речевого развития, реализуемые с помощью входного собеседования, анкетирования, самоанализа, тестирования, оценка экспертов;
- анализ оценки родителями рассматриваемой деятельности (интервью и др.);
- педагогический эксперимент (констатирующий, поисковый, формирующий; мониторинг внедрения полученных результатов в практику);
- статистические и математические методы: наглядно представлена проверка эффективности предложенной модели путем обработки данных констатирующего и итогового срезов при использовании математических вычислений.

Основные научные результаты, полученные соискателем, и их научная новизна заключаются в том, что впервые:

- проведено комплексное научное этноориентированное диагностическое исследование этнолингвокультурных особенностей русско-испанских детей-билингвов, проживающих в Испании;
- выявлены и изучены типы детского многоязычия, характерные для Испании;
- проведено исследование современного статуса русского языка в образовательном пространстве Испании, выявлен характер его влияния на обучение русскому языку детей-билингвов;
- установлены и методически интерпретированы трудности в освоении русского языка детьми-билингвами с русскими корнями, проживающими в Испании;
- исследовано влияние интерференции на двуязычие детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании, установлены ее основные типы;
- разработаны научно-методические основы и принципы симультанного обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды;
- разработана симультанная модель обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды;
- доказана эффективность предлагаемой модели обучения русскому языку в условиях ограниченной русскоязычной среды;
- уточнено содержание ряда понятий – «родной язык», «материнский язык», «этнокультурная идентичность» и др. – в аспекте изучения детского билингвизма.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем:

- предложено теоретическое обоснование методов и принципов симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды;
- теоретически обоснована дидактическая база симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих в Испании;
- разработаны формы и средства организации обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды, отвечающие этнопсихологическим особенностям учащихся и направленные на активное использование русского языка в процессе учебной коммуникативной деятельности;
- разработаны методические рекомендации по внедрению симультанной модели обучения русскому языку детей билингвов в педагогическую практику;
- внесён определённый вклад в развитие теории и методики межкультурного образования детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды.

Практическая ценность исследования заключается в том, что:

- описанная и апробированная симультанная модель преподавания русского языка билингвам младшего школьного возраста в условиях ограниченной языковой среды может быть использована в школах выходного дня разных стран, а также она будет полезна преподавателям центров дополнительного образования за рубежом;
- разработанная в диссертации симультанная модель может служить основой для семейного обучения русскому языку детей-билингвов;
- теоретические и дидактические материалы, представленные в диссертационном исследовании, могут быть использованы преподавателями, родителями, педагогами в целях формирования гармоничной языковой личности детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды.

Инновационность настоящего исследования заключается в комплексном анализе языковых, этнокультурных и этнопсихологических характеристик русско-испанского ребенка-билингва, проживающего в Испании, проведённом с позиций этноориентиро-

ванного подхода, в развитии и разработке подходов к обучению и его методов. Разработанная в ходе исследования симультанная модель обучения позволяет на базе центров дополнительного образования в Испании обеспечить преподавателя эффективной педагогической технологией обучения русскому языку, способствующей формированию специалиста, мотивированного к образовательной и профессиональной деятельности на русском языке, готового к участию в межкультурном диалоге.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечены опорой на теоретические и практические достижения таких областей научного знания, как теория и методика обучения русскому языку как иностранному, русскому языку как родному, психология, педагогика, психолингвистика, этнометодика; совокупностью выбранных методологических позиций; применением комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; корректным использованием различных методов педагогического исследования; проведением экспериментального обучения по симультанной модели; сбором, обработкой и интерпретацией полученных результатов и формулированием выводов; личным опытом автора исследования, приобретённом во время работы в русском культурно-образовательном центре в Испании. Важным фактором являются данные, полученные в ходе диссертационного исследования, которые свидетельствуют о практической значимости и эффективности предложенной модели обучения детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

Исследование проводилось поэтапно:

- на диагностическом этапе (2012 г.) были изучены новые типичные потребности рынка образовательных услуг; сформулирован социальный заказ родителей; определена готовность к участию в эксперименте учителей и детей. На этом этапе проводилась диагностика учащихся, педагогов, родителей; педагогическое наблюдение с целью определения уровня базовой билингвальной компетенции и готовности обучаемых к восприятию симультанной модели обучения;

- на прогностическом этапе (2013 г.) была определена концепция симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды на базе научно-теоретических разработок по теме эксперимента;

- на координационном этапе (2014 г.) проводилась работа по подготовке, организации и созданию комфортного психологического климата в рамках эксперимента, по обеспечению мотивационных, организационно-педагогических, научно-методических и информационных условий;

- на прагматическом этапе (2015 г.) симультанная модель обучения русскому языку проходила апробацию в центрах дополнительного образования Испании;

- на генерализующем этапе (2016 г.) по итогам апробации были внесены изменения в концепцию симультанной модели. Проводилась верификация эффективности, обработка и обобщение полученных результатов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективным средством формирования лингвокультурной компетенции детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды является симультанная модель обучения русскому языку, итогом реализации которой выступает гармоничная билингвистическая языковая личность двуязычного ребенка, способного к диалогу культур.

2. Симультанная модель обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды, включающая в себя системообразующие факторы, принципы функционирования, условия применения, цели, компоненты, критерии эффективности повышает качество обучения и интенсифицирует его процесс.

3. Обучение русскому языку русско-испанских детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды эффективно и психологически комфортно реализуется при соблюдении следующих научно-методических условий:

– отбор методов, форм и приёмов обучения производится с учётом этнолингвокультурных особенностей учащихся;

– дидактическая база, положенная в основу симультанной модели обучения, включает вариативные задания и упражнения, направленные на усвоение русского языка, русской невербальной коммуникации, русской лингвокультуры в сопоставлении с испанской; на минимизацию трудностей, обусловленных интерференцией, и на осуществление диалога культур в образовательном процессе.

4. Формы и средства организации обучения, отвечающие этнопсихологическим особенностям учащихся и направленные на активное использование языка в процессе учебной коммуникативной деятельности, являются эффективным инструментом повышения мотивации к изучению русского языка.

Эмпирическая база исследования. Настоящее исследование было проведено на базе культурно-образовательного центра «Знайка» г. Мадрид, Испания. Исследование направлено на разработку симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды, учитывающей языковые, психологические и этнолингвокультурные особенности обучающихся. В опытно-экспериментальной работе приняли участие сорок один русско-испанский ребенок-билингв, их родители и педагоги центра.

Апробация и внедрение результатов исследования. С целью верификации гипотезы данного диссертационного исследования в Мадриде (Испания) была организована экспериментальная работа по апробации симультанной модели обучения детей-билингвов в центре дополнительного образования. Базой эксперимента выступил культурно-образовательный центр «Знайка» (Мадрид, Испания). Центр был создан в 2009 году с целью сохранения и развития русского языка у детей-соотечественников, носителей русского языка, проживающих вне языковой среды. Углубленное изучение русского языка, возможность внедрения методик, основанных на идеях поликультурного воспитания, явились основой выбора для эксперимента данного образовательного объекта.

Основные положения и результаты исследовательской деятельности соискателя обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры русского языка и методики его преподавания ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»; на Форуме национальных русистов зарубежных стран (Москва, 2014); на I Международной научно-практической конференции «Билингвизм и билингвальное образование в России и мире» (Москва, 2015); на XIII Конгрессе международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ» «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры» (Гранада, Испания, 2015); на Международной научно-практической конференции «Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации». (Москва, 2015); на II Международной научно-практической конференции «Билингвизм и билингвальное образование» (Москва, 2016); на IV Всероссийской конференции "Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации» (Москва, 2016); на I Международной научно-практической конференции «Русский язык в интернете: личность, общество, коммуникация, культура» (Курск, 2017); на I Международной научно-практической конференции «Русский язык в интернете: личность, общество, коммуникация, культура» (Москва, 2017); на Сочинском филологическом форуме (Сочи, 2017); на V Всероссийской научно-практической конференции «Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в РФ» (Москва, 2017); на I Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность (Москва, 2017); на Международной научной конференции, посвященной 25-летию Центра русского языка в Лондоне (Лондон, Великобритания, 2017); на VII международной конферен-

ции "Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом» (Минск, Белоруссия, 2017); на III международной научно-практической конференция «От билингвизма к транслингвизму: про и контра» (Москва, 2017).

Теоретические и практические положения диссертации также нашли отражение в научных статьях. Всего по теме исследования опубликовано 12 статей, из которых 4 – в ведущих рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ.

Структура и объем диссертации. Исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (232 источника, из них 29 – на иностранном языке), 7 приложений. Общий объем работы составляет 212 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность выбранной темы; выдвигается гипотеза исследования; формулируются его проблема, объект, предмет, цель и задачи; раскрываются основные научные результаты и их научная новизна, обосновываются теоретическая значимость, практическая ценность работы и ее инновационность; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе – **«Теоретико-методологические основы формирования языковой идентичности детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды»** рассматриваются ведущие подходы к определению сущности поли- и двуязычия; выявляется теоретико-методический потенциал современной билингвологии, подробно рассмотрены аспекты соотношения языковой и этнической идентичности личности ребенка-билингва; с лингводидактических позиций анализируется и уточняется в контексте проблематики исследования содержание понятий «родной язык», «язык матери», «второй родной язык»; исследуются подходы к методической интерпретации явления интерференции, изучается его влияние на формирование языковой личности двуязычного ребенка; анализируются лингвометодические модели языковой личности и языковой картины мира ребенка-билингва.

В настоящее время билингвизм относится к актуальным проблемам педагогики, психологии, психолингвистики, когнитивистики, методики преподавания иностранных (в том числе русского) языков: активизация мобильности, расширение межкультурных и языковых связей приводят к тому, что все большее количество детей воспитывается в билингвальных семьях. По данным Европейской комиссии, больше двух третей населения мира является в той или иной степени дву- или многоязычным. В этой связи процесс формирования этнолингвокультурного многоязычного общества в современных условиях глобализации переходит в статус социальной нормы. В результате этих процессов появляется человек новой культуры, соединяющий в себе несколько лингвомиров.

Как показал научно-теоретический анализ работ, современные теории билингвизма характеризуются неоднозначностью, дискуссионностью, что во многом детерминировано подвижностью процессов межъязыкового и межкультурного взаимодействия, различием целей и аспектов рассмотрения проблематики, связанной с формированием и развитием двуязычия. Исследователями накоплен большой фактический и теоретический материал, в то же время нет единого, общепризнанного определения базового концепта – билингвизма, отсутствует методологическая концепция обучения детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

К настоящему времени разработано несколько классификаций билингвизма. Вместе с тем необходимо отметить, что в большинстве из них не учитываются важнейшие критерии *типологии двуязычия*: степень владения языками и способ сосуществования языков в когнитивной системе билингва. Наиболее значимыми в настоящее время остаются классификации Л.В. Щербы (*чистый, смешанный* тип), Е.М.Верещагина (*рецеп-*

тивный, репродуктивный, продуктивный), У. Вайнрайха (субординативный, координативный, составной), разработанные с учетом роли каждого из языков в речевой деятельности билингвальной личности. В лингводидактике особое значение приобретает теория функционального типа двуязычия, разработанная Ю.Н. Карауловым и Г.И. Богиным.

В диссертации предлагается дефиниция, согласно которой билингвизм понимается как активная способность индивида говорить, понимать, читать, писать, думать на двух языках и автоматически переключаться с одного языка на другой в зависимости от коммуникативной установки, лингвокультурных, социолингвистических факторов и условий общения.

В последнее время в лингводидактике появляется все больше исследований, посвященных феномену индивидуального поли- и двуязычия. Как показывают наши наблюдения, при естественном билингвизме вопрос о том, какой язык является первым, а какой — вторым, решается отдельно для каждой конкретной ситуации и для каждого ребенка индивидуально, а первенство языков может перераспределяться на протяжении всей жизни билингва. Для описания языковой личности ребенка-билингва, формируемой в условиях ограниченной языковой среды, следует разграничивать понятия «первый язык» — «родной язык», «второй язык» — «неродной язык» и «иностранннй язык». «Первый язык» и «второй язык» — это языки, которые ребенок усваивает в хронологическом порядке, а «родной язык», «неродной язык» и иностранннй язык определяются в соответствии с принадлежностью индивида к определенному социуму. В. Г. Костомаров считает материнским языком язык, онтолингвистически связанный с эмоциональной сферой, усваиваемый ребёнком с рождения до 5 — 6 лет. Иногда язык матери и родной язык совпадают, хотя в некоторых случаях человек может считать родным язык, которым он плохо владеет. Необходимо также учитывать, что отношение ребенка к языкам, «престижность» того или иного языка влияют на формирование языковой идентичности личности. На основании теоретико-методического анализа работ, посвященных изучению различных аспектов языковой идентичности, в диссертации предлагается лингводидактическая характеристика детской билингвальной личности. Языковая картина мира ребенка — это особое образование, определяющее специфику познания мира, формирующее образцы интерпретации воспринимаемой извне информации. Языковое воплощение понимаемого мира важно ребенку для формирования системы знаний о мире. Именно в раннем возрасте проявляются в детской речи латентные механизмы развития и функционирования языка.

Языковая личность ребенка-билингва с русскими корнями, проживающего в Испании, — уникальное явление: она формируется и развивается вне языковой среды, в условиях взаимодействия двух этнолингвокультур. В сознании ребенка-билингва сосуществуют две языковые системы, две картины мира, так как язык страны исхода и язык страны проживания являются для него родными. Результаты анализа теоретических основ формирования языковой личности двуязычного ребенка в условиях ограниченной языковой среды, лингводидактические классификации детского билингвизма, типология многоаспектного феномена идентичности, исследование уже существующих моделей обучения послужили базой для создания симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

Во второй главе диссертации **«Научно-педагогическая этноориентированная диагностика идентификации языковой личности ребенка-билингва в условиях ограниченной русскоязычной среды (на примере Испании)»** исследуется статус русского языка в Испании, выявляются и с лингводидактических позиций характеризуются педагогические условия развития билингвальной личности в образовательном про-

странстве данной страны, проводится диагностика идентификации языковой личности ребенка-билингва, проживающего в Испании, анализируются ее результаты.

Проведенное нами исследование показало, что развитие русистики в Испании обладает определенной спецификой. В этой стране преподавание русского языка началось только в 50-60 гг. прошлого века. В настоящее время количество учебных заведений, где преподается русский язык, значительно увеличилось. Его изучают на переводческих факультетах университетов, во многих государственных школах иностранных языков и в частных образовательных учреждениях в рамках дополнительного образования. Испания является участником проекта МАПРЯЛ «Мировая русистика», в разработке которого принимали участие такие известные ученые, как профессор университета Гранады Рафаэль Гусман Тирадо, директор Центра русского языка и культуры им. А.С. Пушкина в Барселоне В.А. Гусев др. Значимым событием в истории испанской русистики стал XIII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который прошел в Гранаде в сентябре 2015 года. Одним из главных вопросов, обсуждавшихся участниками Конгресса, был вопрос о билингвальном образовании детей с русскими корнями в Испании. В 90-е г. XX века Рафаэлем Гусманом Тирадо была предпринята попытка включения русского языка как второго иностранного в учебные программы средних школ Испании, но пока она не увенчалась успехом. Вся тяжесть решения проблемы легла на плечи специалистов-энтузиастов, работающих в центрах дополнительного образования. На данный момент в Испании работает более двадцати русских детских центров дополнительного образования при ассоциации соотечественников, в которых обучается около тысячи детей-билингвов с русскими корнями. Работу школ координирует Союз учителей Испании «Русское слово» под руководством В. Царалунги. Приоритетными направлениями работы Союза учителей Испании является организация национальных общеиспанских конкурсов среди школ Союза, исторических викторин, единого детского диктанта по русскому языку, сотрудничество с международным детским центром «Артек» и т.д. Под эгидой этой организации было проведено первое в Испании международное сертификационное тестирование по русскому языку для детей-билингвов, первая научно-практическая конференция по детскому билингвизму для преподавателей русских детских центров. Результатом работы конференции явилось решение о создании единой программы «Проект типовой образовательной программы начального общего образования для русских школ выходного дня». Все эти мероприятия направлены на сохранение и поддержку русского языка в Испании, дальнейшее развитие системы обучения детей-билингвов с русскими корнями, проживающих вне России, которые идентифицируют себя представителями двух этнолингвокультурных сообществ (Испании и России).

Педагогические условия развития билингвальной личности в Испании во многом обусловлены исторически сложившимися образовательными традициями. В этой стране актуальность развития билингвального обучения объясняется не только лингвистической самостоятельностью ряда автономий (таких, как страна Басков и Каталония), но и большим притоком мигрантов. Среди стран Евросоюза Испания занимает одно из лидирующих мест по приросту иностранных граждан, прибывающих на постоянное место жительства. Анализ образовательных программ, реализуемых Министерством образования и науки Испании, позволяет говорить об определенных результатах в рамках процесса адаптации детей-инофонов из разных стран мира. С 1970 года в 90 школах различных регионов Испании работает программа «Red de Enseñanza de Portugués en el Extranjero». Цель программы – формирование двунаправленной этнической самобытности ребенка, развитие его коммуникативно-речевой, межкультурной компетенций. К положительным примерам, иллюстрирующим эффективность данной программы, можно отнести соглашение о культурном сотрудничестве между Испанией и Королевством Марок-

ко, в рамках которого в 1980 году разработана система преподавания арабского языка и марокканской культуры. Конечная цель программы – успешная интеграция детей-марокканцев в образовательное пространство Испании.

Дети-билингвы с русскими корнями, проживающие в Испании – особая категория обучающихся. Это определяет специфику методических стратегий формирования и развития их навыков и умений общения на русском языке. Требования к учебникам и учебным пособиям для данной категории учащихся отличаются от требований, предъявляемых к средствам обучения русскому языку как родному, как неродному и как иностранному. Это обусловлено тем, что лексическое наполнение классических учебников по русскому языку как родному учащимся неизвестно. Их уровень грамматической компетентности существенно ниже, чем у носителей русского языка, моделирование синтаксических конструкций не доведено до автоматизма. Находясь вне языковой среды, дети-билингвы не могут адекватно воспринимать многие реалии русской лингвокультуры. Наконец, описательная модель преподавания русского языка носителям, принятая в российской «школьной» методике, не отвечает задачам формирования и развития коммуникативной компетенции детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды. Учебные пособия по русскому языку как иностранному также малоэффективны для детей-русифонов, поскольку эти обучающиеся имеют достаточно высокий уровень языковой компетенции: их речь характеризуется правильным произношением, они обладают большим пассивным словарным запасом, у них на высоком уровне сформированы навыки и умения устного общения. Специфическим фактором, на который также стоит обратить особое внимание при конструировании модели обучения, является ограниченное количество людей, с которыми обучающиеся могут общаться на русском языке. Дети-билингвы говорят на родном языке с родителем – носителем языка, представителями русской диаспоры в стране проживания, учителями и преподавателями русского языка. Необходимо принимать во внимание и высокую социальную значимость языка страны проживания, который для данной категории детей является языком вхождения в новый социум, языком общения, языком образования.

Для проведения научно-педагогической этноориентированной диагностики идентификации языковой личности анализируемого в диссертационном исследовании контингента обучающихся были использованы метод качественного исследования, реализованный с применением технологии кейс-стади, «Дорожная карта билингва», разработанная коллективом автором под руководством Е.Л. Кудрявцевой и адаптированная нами применительно к задачам настоящего исследования. В ходе диагностического исследования этнолингвокультурной идентичности детей-билингвов с русскими корнями, которые обучаются в центре русского языка «Знайка» в г. Мадрид, было установлено, что идентичность билингвального ребенка является динамичной конструкцией, которая формируется во взаимодействии с окружением, культурой, а также имеет тесную связь с ситуативными факторами. Необходимо также отметить важность такого явления, как частотность употребления языков: русского и испанского. В данной главе также представлены и детально описаны результаты анализа процесса формирования языковой идентичности детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании. Результаты диагностического исследования свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте и в начальной школе идентификация с первым языком, или языком меньшинства (т.е. русским), немного сильнее. Мы полагаем, что это объясняется эмоциональными связями с языком матери, а также тем, что идентичность маленьких детей формируется во взаимодействии с семьей.

Наше исследование также позволяет сделать вывод, что гражданство и официальный родной язык не оказывают существенного влияния на идентификацию тех групп информантов, которые а) считают себя испанцами, имеют русское гражданство, и офи-

циальным родным языком у них является русский; б) считают себя русскими, являются гражданами Испании, и официальный родной язык у них – испанский. У тех информантов, которые считают себя двуязычными, этот показатель нестабилен. В этой связи можно сделать вывод, что основными факторами, которые влияют на формирование языковой идентичности анализируемого контингента обучающихся, являются возраст, языковое окружение, частота использования языков. Важно отметить, что окружение, особенно друзья, начинают с возрастом влиять на языковую идентичность детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании. В определенные возрастные периоды (в частности, в подростковый) влияние семьи на языковую идентичность ребенка-билингва снижается. В этом проявляется стремление подростка идентифицировать себя с большинством. И наоборот, если ребенок хочет выделиться среди сверстников, он не будет идентифицировать себя с языком окружения. В результате можно прийти к заключению, что в большинстве случаев нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих картину мира естественного билингва, как о «чужих», что обусловлено дуальностью языковой картины мира ребенка-билингва.

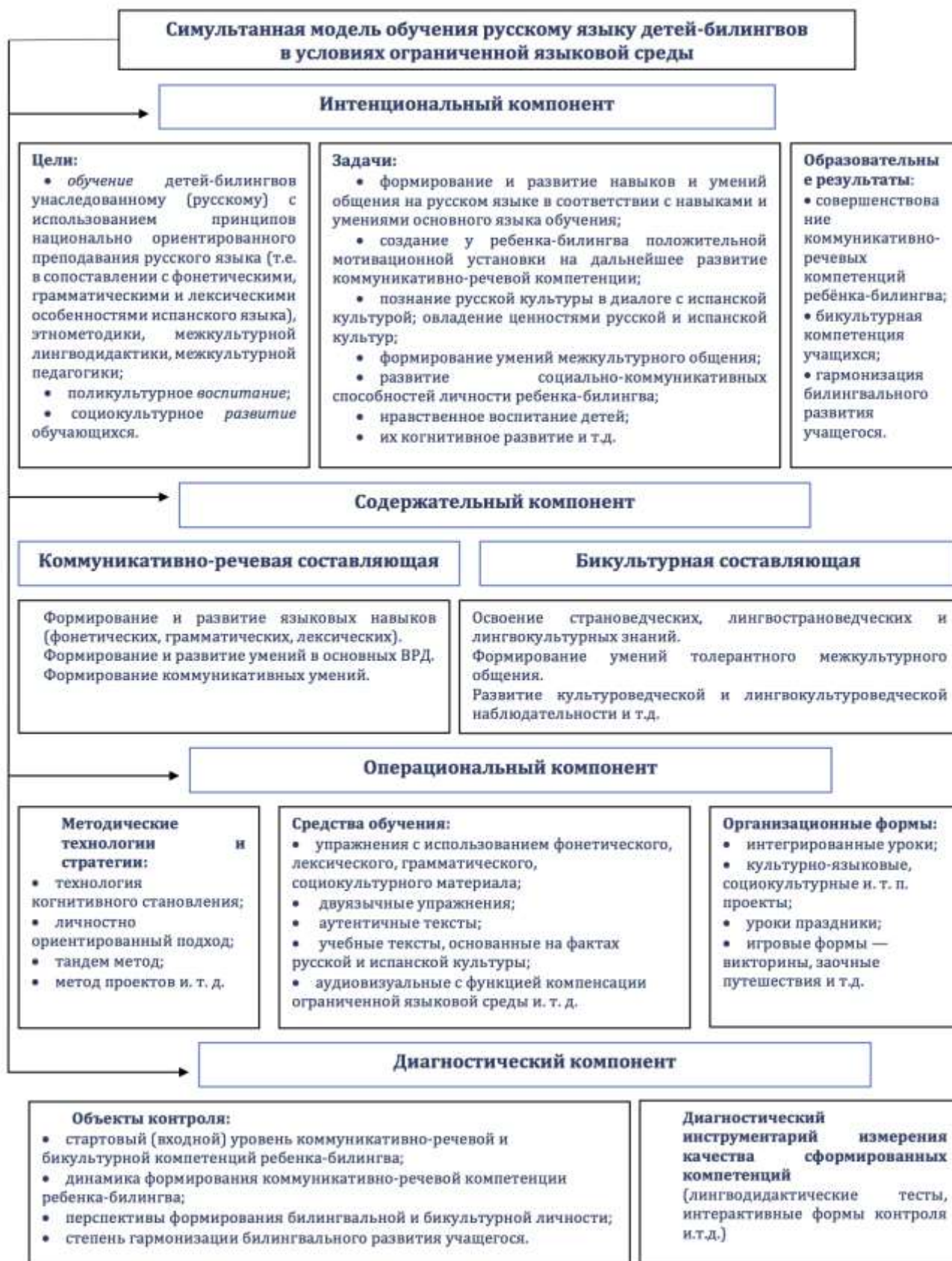
Третья глава **«Симультанная модель обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды»** посвящена описанию и проверке методической эффективности предлагаемой автором модели обучения. Симультанная модель обучения разработана в контексте культурно-образовательной стратегии, где язык выступает не только как средство коммуникации, но и как способ постижения специальных знаний, норм и ценностей культуры: освоение языка в культурном контексте значительно расширяет горизонты социализации ребенка-билингва, способствует становлению диалогического мышления, продуктивной межкультурной позиции личности обучающегося. Предлагаемая в диссертационном исследовании симультанная модель, в первую очередь, предназначена для использования в системе дополнительного образования детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды. В ходе проектирования симультанной модели обучения мы столкнулись с рядом трудностей, основными из которых являются следующие:

1. Отсутствуют необходимые учебники и учебные пособия, дидактические материалы, адресованные детям-билингвам, изучающим русский язык в Испании в условиях ограниченной языковой среды, и нацеленные на решение специфических лингвообразовательных задач данного контингента обучающихся.

2. Педагоги, работающие по данной методике в билингвальной аудитории, как правило, не являются носителями испанского языка, поэтому их уровень языковой подготовки недостаточен для успешной реализации симультанной модели обучения.

3. Не менее важной представляется свобода педагога от стереотипов, его креативный потенциал в реализации новой методики в соответствии с целями и задачами обучения двуязычных детей.

Структура предлагаемой в диссертации симультанной модели включает интенциональный, содержательный, операциональный и диагностический компоненты (см. схему 1). Интенциональный компонент модели характеризуется в работе через такие составляющие, как цель, задачи, образовательный результат, отражающий изменения на уровне структуры языковой личности. Симультанная модель разработана с целью обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих в Испании и базируется на принципах национально ориентированного преподавания русского языка (т.е. в сопоставлении с фонетическими, грамматическими и лексическими особенностями испанского языка), этнометодики, межкультурной педагогики; поликультурного воспитания и



социокультурного развития обучающихся в процессе знакомства с условиями жизни и быта русских сверстников, изучения коммуникативного этикета русского и испанского фольклора с учетом ценностей «народной педагогики» и т.д.

Реализация данной модели направлена на решение таких задач, как формирование навыков и умений общения на русском языке; создание у ребенка-билингва положительной мотивационной установки на дальнейшее развитие коммуникативно-речевой компетенции; знакомство с традициями русской культуры в диалоге с испанской культурой; формирование умений толерантного межкультурного общения; развитие социально-коммуникативных способностей личности ребенка-билингва; нравственное воспитание детей; их интеллектуальное развитие и т.д. В качестве основных образовательных результатов реализации данной модели мы рассматриваем формирование у детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании, коммуникативно-речевой и бикультурной компетенций; гармонизацию билингвального развития учащегося.

В предлагаемой нами симультанной модели содержание обучения выступает как системообразующий компонент, поскольку именно через содержание моделируется и программируется учебный процесс. Содержательный компонент имеет блочно-модульную структуру, что обеспечивает гибкость и вариативность, повышает адресную направленность предлагаемой модели как в плане содержательного наполнения отдельных тем, так и в выборе средств и форм обучения. Вариативность модели представляется нам очень важным ее качеством, поскольку она помогает адаптировать содержание к микроусловиям обучения, которые, как показывает практика, подвержены существенной динамике.

В качестве структурной единицы содержания обучения мы рассматриваем бикультурный тематический блок, основной отличительной чертой которого является синтез а) *коммуникативно-речевой составляющей*, направленной на формирование и развитие языковых (направленных на формирование лексических и грамматических навыков), речевых (нацеленных на развитие умений в основных видах речевой деятельности), коммуникативных (имеющих целью обучение стратегиям и тактикам дискурса); б) *бикультурной составляющей*, нацеленной на освоение страноведческих, лингвострановедческих и лингвокультурных знаний, развитие культуроведческой и лингвокультуроведческой наблюдательности, умений межкультурного общения и т.д. (см. Приложение Д диссертации). В реферируемой работе выявлена и охарактеризована номенклатура знаний, навыков, умений, формирующих эти компоненты. Языковой, речевой, коммуникативный компоненты охарактеризованы с опорой на данные компаративного анализа грамматических систем русского и испанского языков, осуществленного в реферируемой диссертационной работе.

Операциональный компонент симультанной модели разработан с учетом основных характеристик и лингвообразовательных потребностей анализируемого контингента обучающихся – детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании. Операциональная сторона обучения по предлагаемой модели характеризуется поэтапной организацией и предполагает концентрическую модель подачи учебного материала. В реферируемой диссертации выявлены и детально охарактеризованы наиболее эффективные для данного контингента методические стратегии, учебные средства и организационные формы. Как показало проведенное исследование, к наиболее эффективным формам обучения детей-билингвов следует отнести интегрированные уроки, проектную деятельность, уроки-праздники, такие игровые формы учебной деятельности, как викторины, заочные путешествия с использованием ИКТ и т.д., которые детально характеризуются в работе.

Диагностический компонент интегрирует такие составляющие как а) объект контроля (стартовый (входной) контроль коммуникативно-речевой и бикультурной компетенций ребенка-билингва; динамика формирования коммуникативно-речевой компетенции ребенка-билингва; перспективы формирования билингвальной и бикультурной личности; степень гармонизации билингвального развития учащегося) б) диагностический

инструментарий измерения качества сформированных компетенций (лингводидактические тесты, интерактивные формы контроля и т.д.).

Для проверки эффективности предлагаемой в диссертации симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды нами было организовано и проведено опытное обучение. Опытно-экспериментальная работа по апробации симультанной модели обучения детей-билингвов осуществлялась в центре дополнительного образования г. Мадрид, Испания. Углубленное изучение русского языка, а также высокие показатели успешной реализации концепции поликультурного воспитания детей-билингвов с русскими корнями обусловили выбор данного учреждения в качестве базы для эксперимента. В опытном обучении приняли участие русско-испанские дети-билингвы, учащиеся ОЦ «Знайка». В процессе обучения осуществлялся мониторинг, в ходе которого была зафиксирована динамика степени успешности формирования бикультурной компетенции, навыков и умений русскоязычного общения. Опытное обучение проводилось в течение одного года два раза в неделю по два урока продолжительностью 60 минут. Занятия вел диссертант. Учебные и контрольные материалы опытного обучения были разработаны автором диссертационного исследования. Одним из показателей сформированности коммуникативно-культуроведческого компонента выступают такие качества языковой личности, как общая толерантность и степень принятия национально-культурных различий. Уровень общей личностной толерантности учащихся измерялся нами по методике В.В. Бойко, адаптированной к возрастным и компетентностным характеристикам учащихся. Результаты диагностики свидетельствуют о том, что обучение по симультанной модели положительно влияет на формирование общей толерантности ребенка-билингва (См. Диаграмму 1)

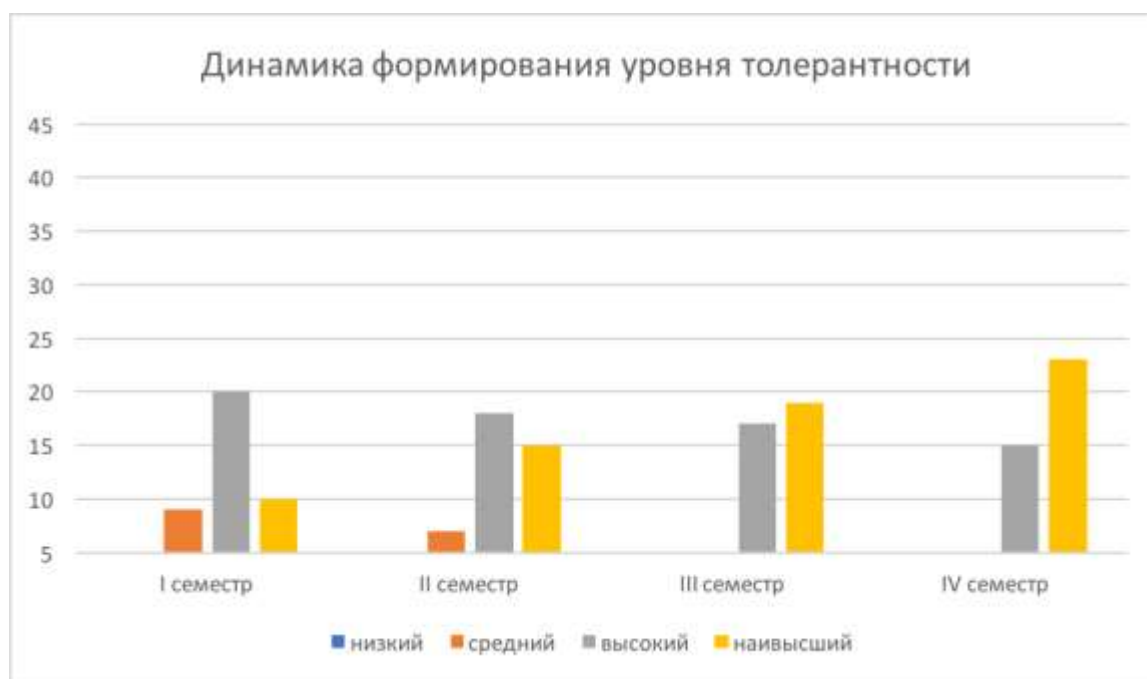


Диаграмма 1. Динамика формирования уровня толерантности при обучении по СМ.

Для выделения уровней принятия национальных различий мы обратились к работе Г.Д. Дмитриева «Многокультурное образование». На начальном этапе уровень терпимости к национально-культурным различиям продемонстрировали 9 учащихся, 19 испытуемых – уровень понимания и принятия, уровень утверждения культурных различий продемонстрировали 12 учащихся. По мере прохождения программы была отмечена положительная динамика показателей уровня терпимости и либерального отношения к другим куль-

турам и национальностям, что свидетельствует об эффективности решения задач, поставленных в ходе реализации модели симультанного обучения русскому языку ребенка-билингва в условиях ограниченной языковой среды. (См. Диаграмму 2)



Диаграмма 2. Динамика уровня принятия культурных различий при обучении по СМ.

В процессе обучения были проведены констатирующий и итоговый диагностические срезы, а также контрольные срезы в конце каждого семестра. Инструментом контроля стали лингводидактические тесты с социокультурным компонентом. В качестве индикатора успешности освоения содержания обучения мы использовали средний балл в группе. Для того, чтобы получить объективное представление об эффективности опытного обучения, необходимо было сравнить результаты контрольных срезов. Наглядно их можно представить в виде диаграммы (см. Диаграмму 3).

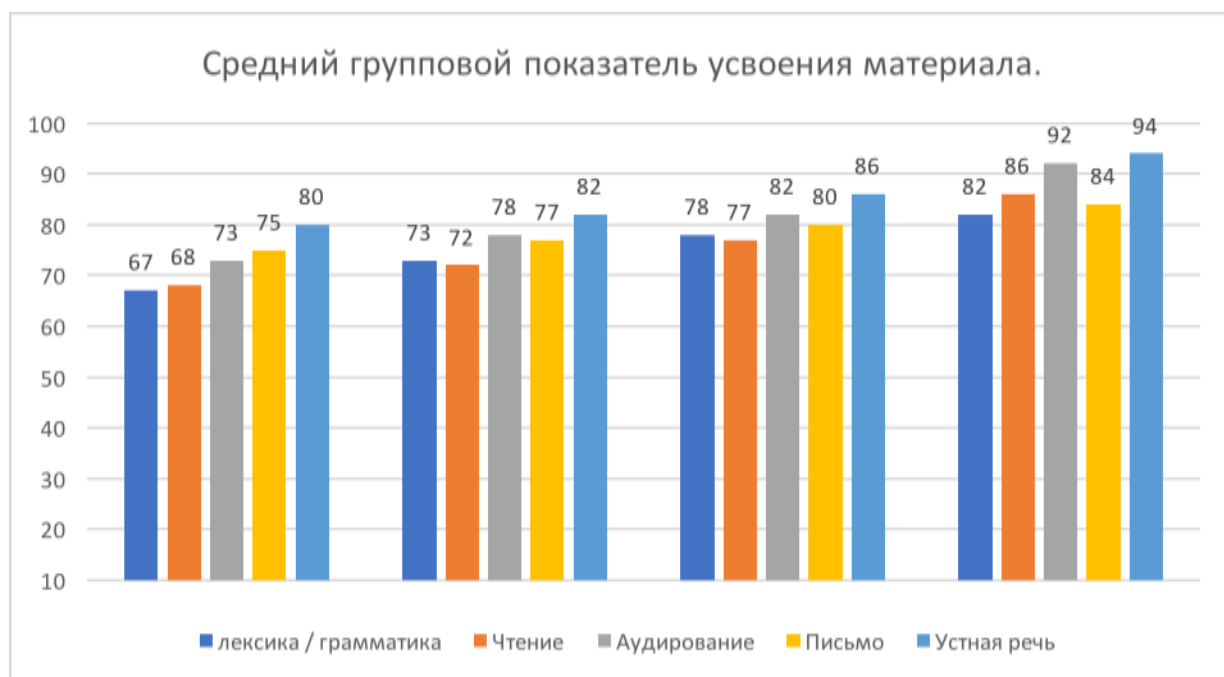


Диаграмма 3. Средний групповой показатель усвоения материала.

Констатирующий срез демонстрирует невысокий уровень сформированности коммуникативно-речевой и билингвальной компетенций. В процессе обучения наблюдается положительная динамика эффективности освоения содержания обучения. Как свидетельствуют результаты диагностического контроля, наибольшую трудность для детей-билингвов, обучающихся по симультанной модели обучения русскому языку, представляют субтесты «Лексика/ грамматика», «Чтение», «Письмо». Это объясняется тем, что дети-билингвы, обучающиеся в русских школах в рамках системы дополнительного образования, приходят из русскоговорящих семей, где родители общаются с ребенком на русском языке, но не все они владеют нормативным русским языком. А задания, которые ребенок должен выполнять дома, часто выполняются с помощью родителей, и поэтому учителям, работающим в системе дополнительного образования, следует вести просветительскую работу среди родителей учеников и в перспективе выработать план взаимодействия школы и родителей. А при составлении учебно-тематического плана в рамках реализации симультанной модели обучения уделять разделам письмо, чтение, лексика и грамматика большее количество часов. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что предлагаемая в диссертации симультанная модель обучения, поддерживаемая соответствующими учебно-методическими средствами, способствует эффективному формированию билингвальной компетенции, развитию у детей с русскими корнями, проживающих в Испании, языковых навыков, речевых и коммуникативных умений, которые необходимы им для осуществления межкультурной коммуникации. Реализация предлагаемой модели повышает эффективность адаптации детей-билингвов в стране проживания при успешном усвоении и сохранении ценностей культуры страны исхода – России. Мы предполагаем, что структурная простота и доступность содержания симультанной модели, её лингвокультуроведческая и лингвострановедческая направленность, гибкость, адаптивность и адресность будут способствовать ее успешному внедрению в педагогическую практику.

В Заключении сформулированы следующие выводы, подтверждающие гипотезу и правильность базовых концептуальных положений, выносимых на защиту:

1. Проведенное исследование подтвердило актуальность и методическую необходимость разработки инновационной модели обучения детей-билингвов русскому языку в условиях ограниченной языковой среды.

2. Выявлены и детально охарактеризованы факторы, обуславливающие специфику обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих в Испании:

— проведенное исследование показало, что для данной страны типичным является продуктивное субординативное детское двуязычие; наиболее характерными типами функционального билингвизма являются конкурентно-сложный и конкурентно-координированный;

— установлены особенности формирования языковой идентичности детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в данной стране; по результатам исследования к наиболее значимым факторам отнесены возраст, языковое окружение ребенка, частота использования языков; к наименее значимым – гражданство и официальный родной язык;

— выявлены этноспецифические характеристики обучения русскому языку детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании, определены типы образовательных организаций данной страны, в которых осуществляется обучение русскому языку детей-билингвов (школы IV типа: центры дополнительного образования при ассоциациях соотечественников, курсы русского языка при российских центрах науки и культуры и т.д.), установлена и охарактеризована специфика их образовательных программ;

— определены особенности обучения детей-инофонов в образовательном пространстве Испании: выявлены и охарактеризованы такие факторы, как языковое и диалектное разнообразие, «территориальный билингвизм», являющийся частью культурного наследия этой страны, проанализированы особенности государственной политики Испании в сфере культурно-языковой подготовки детей-билингвов.

3. Разработаны теоретико-методические основы обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих в Испании:

— содержательно раскрыты научно-теоретические подходы к трактовке сущности детского поли- и двуязычия, к проектированию систем обучения русскому языку детей-билингвов;

— уточнена сущность понятий «родной язык», «материнский язык», «национальный язык», «неродной язык», «первый язык», «второй язык» в контексте заявленной в диссертации проблематики;

— рассмотрено влияние интерференции на развитие двуязычия анализируемого в диссертации контингента обучающихся, установлено, что в наибольшей степени интерферирующее влияние испанского языка проявляется на морфологическом и синтаксическом уровнях;

— выявлены и систематизированы принципы обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих в Испании: обще- и частнодидактические, методические. В данную систему также включены принципы национально ориентированного обучения русскому языку инофонов; этнометодики (формирование позитивного отношения личности к этнокультурному разнообразию, культуросообразности и т.д.); межкультурной лингводидактики (взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка; формирования в сознании учащихся представления о языке и культуре как о единой целостной системе; максимального приближения к ситуациям и темам реального общения с носителем культуры изучаемого языка и т.д.); межкультурной педагогики (формирование толерантного мировоззрения, готовности к межкультурному коммуникативному взаимодействию, сотрудничеству и т.д.).

4. Доказано, что эффективным средством лингвокультурного развития детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании, является симультанная модель, нацеленная на формирование коммуникативно-речевой и бикультурной компетенций детей-билингвов, их нравственное воспитание, интеллектуальное развитие, познание русской культуры в диалоге с испанской культурой.

5. Определена и теоретически обоснована структура симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды, включающая а) *интенциональный компонент* (цели, задачи, образовательный результат); б) *содержательный компонент*, основной структурной единицей которого является бикультурный тематический блок, объединяющий а) собственно языковые (направленные на формирование лексических и грамматических навыков), речевые (нацеленные на развитие умений в основных видах речевой деятельности), коммуникативные (имеющие целью обучение стратегиям и тактикам дискурса); б) культуроведческие (нацеленные на освоение страноведческих, лингвострановедческих и лингвокультурных знаний, развитие культуроведческой и лингвокультуроведческой наблюдательности, умений межкультурного общения и т.д.) компоненты содержания обучения; в) *операциональный компонент*, интегрирующий наиболее эффективные методы, формы, средства культурно-языкового развития детей-билингвов с русскими корнями, проживающих в Испании.

6. Подтверждена положительными результатами опытного обучения эффективность, результативность и продуктивность разработанной симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

7. Намечены перспективы дальнейшей научной, теоретической, практической разработки заявленной в диссертации проблематики: обоснована необходимость совершенствования профессиональной компетенции преподавателей русского языка, работающих с детьми-билингвами в условиях ограниченной языковой среды; определена концепция инновационного учебно-методического комплекса по обучению русскому языку детей-билингвов, проживающих в Испании (в том числе в мультимедийном формате) и т.д.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. Кытина, В. В. Изучение идентификации языковой личности би- и полилингвального ребенка в педагогическом аспекте / В. В. Кытина, Н.В. Рыжова // **Филологические науки. Вопросы теории и практики.** — 2017. — № 11. — Ч. 3. — С. 207-211
2. Кытина, В. В. Роль экстралингвистических факторов при формировании языковой личности ребенка-полилингва / В. В. Кытина // **Вестник РУДН.** — Серия: Теория языка. Семантика. Семиотика. — 2017. — № 4. — С. 935-942.
3. Кытина, В. В. Изучение феномена полилингвизма в условиях ограниченной языковой среды / В. В. Кытина, Н.В. Рыжова // **Вестник РУДН.** — Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2017. — Том 14. — № 4. — С.612-621.
4. Кытина, В. В. Комплексный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ как эффективный инструмент интеграции иностранных граждан в Российское общество / В. В. Кытина // **Вестник РУДН.** — Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. — 2016. — № 1. — С. 21-28.
5. Кытина, В. В. Языковая идентичность детей-мигрантов и детей-билингвов в Испании / В. В. Кытина// **Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации: сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции.** — М.: РУДН, 2015. — С. 55-60.
6. Кытина, В. В. Феномен языковой идентичности и его роль в формировании картины мира ребенка билингва / В. В. Кытина // **Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации: сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции.** — М.: РУДН, 2015. — С. 143-150.
7. Кытина, В. В. Язык как инструмент успешной интеграции мигрантов/ В. В. Кытина // **Апробация.** — 2016. — № 9. — С. 25-27.
8. Кытина, В. В. Всемирная сеть Интернет как отражение универсального мышления / В. В. Кытина // **Русский язык в интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей I Международной научно-практической конференции.** — М.: РУДН, 2017. — С. 262-269.
9. Кытина, В. В. Лингвокультурная детерминация идентичности ребенка-полилингва в условиях многоязычной среды / В. В. Кытина // **Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты.** — Сочи. 2017. — №. 22-2. — С. 183-186.
10. Кытина, В. В. Кто они, будущие граждане России? К вопросу об интеграции детей-иностранцев в российскую систему образования. Роль и место русского языка в процессе адаптации / В. В. Кытина // **Методика преподавания иностранных языков и РКИ: Традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара.** — Курск, 2017. — С. 280-288.
11. Кытина, В. В. О подходах к изучению теории языковой личности в современной науке / В. В. Кытина, Н.И. Кытина, Н.В. Рыжова // **Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы:**

сборник материалов конференции «Русский язык вне России». — Лондон, 2017. — С. 56-63.

12. Кытина, В. В. Концепция формирования языковой картины мира ребенка в антропоцентрическом аспекте / В. В. Кытина, Н.В. Рыжова // Сборник материалов I Международного Конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов. — М.: РУДН, 2017. — С. 429-431.

Кытина Виктория Викторовна (Российская Федерация)
Симультанная модель обучения русскому языку детей-билингвов
в условиях ограниченной языковой среды

Диссертация посвящена разработке симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды (на примере русско-испанских билингвов). В диссертации впервые представлена научно-обоснованная концепция симультанной модели обучения, комплексного решения проблем обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

Теоретически обоснованная и успешно апробированная на практике симультанная методическая модель обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды может быть использована в школах выходного дня, в рамках семейного обучения с использованием русского и испанского языков, а также она будет полезна преподавателям школ дополнительного образования за рубежом. Теоретические и дидактические материалы, представленные в диссертационном исследовании, могут быть полезны преподавателям, родителям, которые участвуют в процессе формирования поликультурной личности ребенка-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды.

Victoria V. KYTINA (Russia)
Simultaneous model of teaching Russian language to bilingual children
in a limited language environment

This thesis is devoted to the development of a simultaneous model of teaching the Russian language to bilingual children in a limited language environment (for example Russian-Spanish bilinguals). In this thesis the science-based concept of simultaneous model of learning, comprehensive solutions to the problems of teaching Russian language to bilingual children in the limited language environment is first introduced.

This model of teaching has been theoretically justified and successfully tested in practice, the simultaneous methodological model of teaching Russian language for bilingual children in the limited language environment can be used in Saturday/Sunday schools, in the framework of family education with the use of Russian and Spanish languages and it will be useful to teachers of schools of additional education abroad. The theoretical and didactic material presented in this thesis can be useful to teachers, parents who are involved in the process of formation of the polycultural personality of a bilingual child in a limited speaking environment.