

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

Н. И. Бальчюнене

ФГБУ ВПО "Петрозаводский государственный университет"

Аннотация: На основе анализа работ финских специалистов показано, что обучение русскому языку вместе с обучением финскому языку как иностранному, способствует развитию двуязычной индивидуальности и языковой готовности учащихся.

Ключевые слова: русский язык, финский язык, преподавание.

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 внимание представляет 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, позволяющих ей успешно решать задачи модернизации и инновационного развития в условиях демографических и миграционных проблем [1-6].

Анализируя ситуацию, специалисты отмечают, что в 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 группы учеников в корне отличается от обучения в однородных группах, и работа в мультикультурной группе требует различных подходов и методов [8 с. 103], [9 с. 128–131]. При этом, как отмечает 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 [8 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 все значение обучения родному языку. Имеют место случаи, когда родители считают, что участие в обучении родному языку может препятствовать обучению ребенком языку 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 лингвистический выбор 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. 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 присутствует. 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 [13 2005, с. 108].

Культурные противоречия могут стать частью повседневной жизни молодых иммигрантов в Финляндии. Например, в исследовании S. Routarinne и T. Uusi-Hallila [8 с. 175, 168, 179, 183, 186, 187] интервью девушек - сомалиек 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 [11 с. 229] рассматривает тему интеграции иммигрантов через понятие культурной компетентности и разделяет культурную компетентность на три области. Первая область связана с информацией, это 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 позитивная позиция по отношению к культуре. Овладение аффективной областью сложнее, особенно если культурные нормы и ценности находятся в конфликте друг с другом и предполагает жизнь с обеими культурами. Согласно Tove Skutnabb-Kangas [11 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

подобающим 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. Естественно, 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 и связь со своей культурой чаще всего возникает сама по себе, что затрудняет взгляд на культуру со стороны [11 с. 230-233].

Как отмечает M. Savijärvi, умение придерживаться противоречивых норм и позиций может привести к серьезным внутренним конфликтам, и в этом случае молодой человек из семьи иммигрантов может попытаться отклонить на уровне чувства одну из них. Метакультурная осведомленность может быть одним из решений такого рода проблем. Это дает человеку более выгодную позицию, чтобы понять, что он переживает. Учитель и другие ученики, которые переживают аналогичные процессы, способны помочь молодым людям из семей иммигрантов в различении и сравнении и сделать отношение к стандартам различных культур проще и плодотворнее. Метакультурная осведомленность в двух культурах 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 принимает во внимание возможные трудности [14 с. 113].

Tove Skutnabb-Kangas [11 с. 77, 82] делит владение языками на поверхностно- беглый и язык мышления, считая, что поверхностная беглость является способностью говорить на языке свободно о конкретных, обычных, повседневных вещах и подчеркивает, что поверхностно- беглый и язык мышления являются различными уровнями 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 которого можно решать проблемы. Именно язык мышления имеет четкую связь с результатами тестов интеллекта и успеваемостью в школе. Согласно Н. Rontu [12 с. 79, 82] все нормальные здоровые дети овладевают поверхностно-беглым языком, но в развитии языка мышления между детьми есть существенные различия. Ребенок, который на ранней стадии контактирует 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 [11 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 ребенка делают вывод о владении языком ребенком на

основе поверхностной беглости. Но хорошее беглое владение языком 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 так же 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 мозгу учащегося. Социально-культурные теории обучения видят обучение активным, контекстно-зависимым, совместным процессом [16 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 справиться 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 процессе изучения языка. По его словам учащийся овладевает языком во взаимодействии с учителем. Взаимодействие требует активного участия учащегося, тем самым способствуя быстрому развитию языка. Взаимодействие основывается на определенных особенностях речи учителя, использовании учителем повторения, вопросов и расширение речи. Например, учитель повторяет то, что сказал учащийся и

добавляет вопрос, через который убеждается, что ученик понимает сказанное. Учитель также проверяет с помощью вопросов, что ученик понимает речь учителя. Учитель может попросить учащегося объяснить сказанное используя такие выражения, как *Что? Я не расслышал* или *Скажи это еще раз*. Учитель повторяет свои выражения, а также выражения ученика, расширяя их, добавляя новые языковые структуры или подтверждая то, что уже выучено.

Согласно М. Creese, А. Blackledge [19 с. 103] социально-культурные условия являются важной частью изучения языка. В работе Н. Paavola (с. 216, 218) говорится о том, что общение с носителем языка помогает в обучении языку, 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 [20 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 [11 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 [11 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 мульти-культурную компетентность, расширять осведомленность о различных культурах и различиях между ними, а также 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, и кроме того быть готовым менять привычные методы обучения и материалы, подбирая их осознанно для определенной группы 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, договоры,

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, привычки, и язык тела, взаимодействуя с людьми из различных культур [7 с. 20-21, 33].

Heini Lehtonen отмечает [21], что обучение финскому языку как иностранному способствует развитию многоязыковой и многокультурной индивидуальности ученика. В настоящее время многие учащиеся из семей иммигрантов имеют возможность не только получить отвечающее их потребностям обучение финскому языку как иностранному, но и обучиться родному языку.

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

Литература

1. Бальчюнене, Н.И. Русский язык в Финляндии: проблемы и перспективы // Инженерный вестник Дона, 2013, №2 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2233



2. Бальчюнене, Н.И. К вопросу разработки профессиональных русско-финских (финско-русских) словарей // Инженерный вестник Дона, 2013, № 2 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2257
 3. Воронин, А.В., Шегельман, И.Р. Зарубежный опыт интеграции университетов // Инженерный вестник Дона, 2013, №2 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n2y2013/1642
 4. Шегельман, И.Р., Гладков, С.С. Некоторые аспекты контроля за мигрантами и их работодателями // 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 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n3y2013/1752
 6. Шегельман, И.Р., Гладков, С.С. Состояние и направления развития транспортных связей Финляндии с Россией // Глобальный научный потенциал. 2013. № 10(31). С. 136-138.
 7. Varis, M. Kulttuurienvälinen viestintä ja kasvatus // Oulu: Oulun yliopisto, 2011. 193 s.
 8. Routarinne, S., and Uusi-Hallila, 2008, T. Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla // Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 378 s.
 9. Paavola, H. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. www.doria.fi/handle/10024/6108.
 10. Юлиаска, Е. Преподавание русского родного языка в условиях двуязычия в финско-русской Школе Восточной Финляндии. URL: www.russisch-fuer-kinder.de/de_start/blog/texte.php?auswahl=ru_fi
 11. Skutnabb-Kangas, T. Vähemmistö, kieli ja rasismi // Helsinki: Gaudeamus, 1988. 279 s.
 12. Rontu, H. 2004. Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä // Virittäjä. № 2.
URL: www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2004_224.pdf
-



13. Ellis, R. Second language acquisition and language pedagogy.// Clevedon: Multilingual Matters, 1992. 268 s.
14. Auer, P., Wei, Li. Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication // Berlin: Mouton de Gruyter. 586 s.
15. Dogancay-Aktuna, S., 2005. Intercultural communication in English language teacher education // EL T Journal. № 59/2.: 99–107.
16. Lankinen, N. Monikielisyys helsinkiläistytöjen vuorovaikutuksen resursseina. URL: www.doria.fi/handle/10024/61855
17. Savijärvi, M. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. URL: helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155
18. Paavola, H. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. URL: www.doria.fi/handle/10024/6108
19. Creese, A., Blackledge A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? // The Modern Language Journal. 2010. 103–115.
20. Lehtimaja, I. Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä – tunnilla. URL: helda.helsinki.fi/handle/10138/28869
21. Lehtonen, H. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet // Teoksessa Routarinne & Uusi-Hallila 2008. 103–124.

References

1. Bal'chyunene, N.I. Inzhenernyj vestnik Dona (Rus), 2013, №2 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2233
 2. Bal'chyunene, N.I. Inzhenernyj vestnik Dona (Rus), 2013, № 2 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2257
 3. Voronin, A.V., Shegel'man, I.R. Inzhenernyj vestnik Dona (Rus), 2013, №2 URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n2y2013/1642
-



4. Shegel'man, I.R., Gladkov, S.S. Global'nyy nauchnyy potentsial. 2013. № 8(29). pp. 80-82.
 5. Shegel'man, I.R., Gladkov, S.S. Inženernyj vestnik Dona (Rus), 2013, №. 3
URL: www.ivdon.ru/magazine/archive/n3y2013/1752
 6. Shegel'man, I.R., Gladkov, S.S. Global'nyy nauchnyy potentsial. 2013. № 10(31). pp.136-138.
 7. Varis, M. Kulttuurienvälinen viestintä ja kasvatus // Oulu: Oulun yliopisto, 2011. 193 s.
 8. Routarinne, S., and Uusi-Hallila, 2008, T. Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla // Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 378 s.
 9. Paavola, H. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. www.doria.fi/handle/10024/6108.
 10. Yuliaska, E. Prepodavanie russkogo rodnogo yazyka v usloviyakh dvuyazychiya v finsko-russkoy Shkole Vostochnoy Finlyandii. URL: www.russisch-fuer-kinder.de/de_start/blog/texte.php?auswahl=ru_fi
 11. Skutnabb-Kangas, T. Vähemmistö, kieli ja rasismi // Helsinki: Gaudeamus, 1988. 279 s.
 12. Rontu, H. 2004. Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä // Virittäjä. № 2.
URL: www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2004_224.pdf
 13. Ellis, R. Second language acquisition and language pedagogy. // Clevedon: Multilingual Matters, 1992. 268 s.
 14. Auer, P., Wei, Li. Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication // Berlin: Mouton de Gruyter. 586 s.
 15. Dogancay-Aktuna, S., 2005. Intercultural communication in English language teacher education // EL T Journal. № 59/2.: 99–107.
 16. Lankinen, N. Monikielisyys helsinkiläistyttöjen vuorovaikutuksen resurssina. URL: www.doria.fi/handle/10024/61855
-



17. Savijärvi, M. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. URL: helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155
18. Paavola, H. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. URL: www.doria.fi/handle/10024/6108
19. Creese, A., Blackledge A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? // The Modern Language Journal. 2010. 103–115.
20. Lehtimaja, I. Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä – tunnilla. URL: helda.helsinki.fi/handle/10138/28869
21. Lehtonen, H. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet // Teoksessa Routarinne & Uusi-Hallila 2008. 103–124.