



ется того, чтобы обычная школа в XXI в. вновь стала лучом света в любом «темном царстве», чтобы прекратились детские суициды, наркомания и изуверство, чтобы любой ребенок знал: «Я не один и не пропаду» (слова, сказанные М. Горьким совсем по другому случаю, но весьма точно рисующие

создавшуюся ныне ситуацию!). «Не пропаду!», потому что у меня есть пример стойкости, мужества и благородства — мой первый УЧИТЕЛЬ, а точнее — моя первая учительница и обученные ею благородству, мужеству и стойкости ее ученики — мои друзья-одноклассники...

Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы

Т.И. ЗИНОВЬЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета

В основополагающих нормативных документах Российской Федерации проблема образования представлена в статусе государственной задачи. Так, в Концепции социально-экономического развития России до 2020 года, в разделе «Образование» сказано, что возможность получения качественного образования является важной жизненной ценностью граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» обязывает организаторов и участников образовательного процесса обеспечить всем обучающимся получение качественного образования на русском языке.

Установки нормативных документов особую значимость приобретают в образовательной среде столичного региона, культурно-языковое многообразие которой подтверждено специальными современными исследованиями. Приведем некоторые количественные показатели: более 90 % школ г. Москвы обучают детей-инофонов¹; учащиеся-инофоны сос-

тавляют 15 % общего количества московских школьников, являются представителями почти 30 национальностей; в составе 30 % московских школ есть классы, в которых учащиеся-инофоны составляют четвертую часть списочного состава (имеют место случаи, когда дети — носители русского родного языка оказываются в меньшинстве). Такое культурно-языковое многообразие, мозаичный характер образовательной среды создают значительные трудности в преподавании русского языка учителем, в усвоения его детьми-инофонами, а также в социальной адаптации обучающихся [4, 73, 74]².

Выявлены свойства современной поликультурной образовательной среды столичного региона. Среди них: концентрация в одном классе учеников-инофонов, имеющих трудности в усвоении русского языка; сосредоточение учеников-инофонов в общеобразовательных школах и почти полное их отсутствие в лицеях; концентрация учащихся-инофонов в начальной школе и сокращение их числа в средней школе; нестабильность поликультурного состава

¹ *Инофон* — носитель иностранного языка и соответствующей языковой картины мира.

² В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



класса как следствие миграционных процессов [4, 74, 75].

В этом контексте в публикациях ученых (педагогов, психологов, методистов) все острее ставится вопрос о неотложной необходимости принятия мер, осуществление которых позволит предупредить нежелательные последствия (например, нарастания в обществе ксенофобских тенденций и ответной реакции на них мигрантов) изменения демографической ситуации в обществе в целом, а также поликультурного состава образовательной среды. В ряду таких мер — социализация детей-инофонов средствами образования, выдвижение на первый план задачи обучения русскому языку как основному средству общения, как государственному языку Российской Федерации.

Успех в деле гармонизации образовательной среды поликультурной школы зависит от уровня профессиональной компетентности учителя. Традиционный набор профессиональных компетенций учителя составляют педагогическая, психологическая, коммуникативная, предметная компетенции. В последние десятилетия появились публикации (С.П. Анзоровой, Н.М. Ахмерова, И.В. Гавриш, В.И. Матис, Т.А. Шутовой и др.), в которых нашел освещение этнокультурный компонент профессиональной компетентности учителя, работающего в условиях культурно-языкового многообразия. *Этнокультурная компетентность учителя* трактуется как интегративное качество педагога, единство мировоззренческой, коммуникативной, психолого-педагогической, социокультурной компетенций [1].

Специалисты единодушны относительно выделения базового элемента этнокультурной компетентности, коим признано ясное понимание педагогом собственной этнокультурной идентичности, осознание сущности понятия «культура» и множества способов ее проявления. Важной составляющей готовности педагога к решению образовательных задач в поликультурной школе является сформированность адекватного самосознания гражданина современной поликультурной России, которое трактуется как единство трех начал. Во-первых, это чувство принадлежности к своему этносу,

своему народу, любовь и уважение к национальным традициям, стремление владеть своим национальным языком и национальной культурой. Во-вторых, это чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, национальный патриотизм. Наконец, это чувство принадлежности к мировому (и европейскому как его части) сообществу, чувство ответственности за судьбы своего народа и своей многонациональной страны. Сказанное относится к самосознанию самого педагога и той деятельности, которую он обязан вести в отношении формирования самосознания учащихся поликультурного класса [1].

Не менее значимо отношение учителя к явлению, именуемому культурно-языковым многообразием, которое, как общепризнанное богатство, ни в коем случае не должно потеряться под все нарастающим влиянием унифицирующих процессов. Сохранение культурно-языкового многообразия среды возможно в том случае, если учителя осознают необходимость сохранения национальной идентичности всех культур, понимают потребность и необходимость достижения определенного уровня унификации ее своеобразия в контексте интенсификации процессов межкультурного взаимодействия. Важно расценивать культурно-языковое многообразие не как препятствие, а как положительный момент, способный обогатить учащихся интеллектуально и эмоционально, помочь им приобрести новый жизненный опыт [1, 2, 5].

Готовность к толерантному восприятию проявлений социокультурной инаковости (языка, нравственных ценностей, этикетных норм, особенностей национального характера, своеобразия быта и др.) позволяет учителю понять и принять стремление каждого ребенка к сохранению своей непохожести, к отысканию ориентиров установления взаимодействия с носителями иной культуры. Позиция социальной толерантности педагога в условиях культурно-языкового многообразия благоприятствует поддержанию позитивных эмоций, выстраиванию конструктивных межличностных отношений, содействует гармонизации поликультурной образовательной среды класса в целом.



Коммуникативная компетентность учителя трактуется Н.А. Ипполитовой как совокупность компетенций в области вербальных и невербальных средств адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Овладение коммуникативной компетентностью предполагает: усвоение риторических знаний о сути, нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях; овладение коммуникативно-речевыми умениями; осознание специфики педагогического общения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций, характерных для профессиональной деятельности учителя; усвоение опыта анализа и создания профессионально значимых типов высказываний; развитие в себе творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и умения в постоянно меняющихся условиях, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач; познание сути речевого идеала как компонента культуры и педагогического идеала как образца педагогического общения [6].

В условиях культурно-языкового многообразия учитель решает проблему определения стратегии, основной направленности воспитательного процесса: следует ли сосредоточить усилия на помощи детям-инофонам в сохранении их национальной, этнической идентичности? Возможно, нарастание миграционных процессов, процессов межкультурного взаимодействия выдвигает задачу достижения допустимого уровня унификации, единообразия?

Вслед за Е.В. Бондаревской мы считаем, что первой задачей и основным направлением профессиональной деятельности учителя поликультурного класса является воспитание ученика как человека культуры, оказание ребенку помощи в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном определении, что обеспечивает меру свободы, гуманности и жизнотворчества, воплощающихся в личностном образе ребенка.

Педагог, воспитатель человека культуры должен знать параметры такой личности. Это личность свободная, способная к

саморегуляции, имеющая высокий уровень самосознания, независимости суждений, уважения к мнению других, ответственности за принятые решения. Это личность гуманная, не способная причинить вред ни людям, ни природе, ни себе. Это личность духовная, имеющая потребности в познании и самопознании, красоте, общении, поиске смысла жизни, идеала. Наконец, это личность творческая и адаптивная, усвоившая алгоритмы поведения, обладающая готовностью к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями [2].

По нашему мнению, планируемым результатом работы по воспитанию ученика полиэтнического класса как человека культуры должно стать гармоничное сосуществование представителей разных культур. Со стороны школьников, являющихся носителями русского родного языка, русской культуры, — стремление помочь сверстникам в освоении учебного и культурного пространства языка, литературы, истории. Со стороны школьников, являющихся представителями иной культуры, — желание познать новую для них языковую жизнь, литературное богатство, реалии страны проживания. Общими для участников воспитательного процесса становятся понимание ценностного мира иной культуры, языка, искреннее «стремление навстречу», в котором педагог являет собой образец человека культуры, реализуя тем самым заявленный в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) принцип ориентации на идеал [2].

Столь ответственная позиция предъявляет к личности педагога, осуществляющего воспитательную деятельность в полиэтническом пространстве, ряд особых требований. По мнению С.П. Анзоровой, таковыми являются: умение общаться, устанавливать толерантные взаимоотношения с представителями иных культур; способность к эмпатии, сопереживанию; этическая корректность, предупредительность, позволяющие снизить напряжение в межкультурном общении; педагогическое мастерство, что вызывает необходимость непрерывного самосовершенствования [1].



Содержание процесса воспитания человека культуры определено Е.В. Бондаревской. Так, аксиологический (ценностно-смысловой) аспект воспитания человека культуры предполагает усвоение общечеловеческих ценностей, которые становятся личностными смыслами отношений ребенка к миру, людям, самому себе. Культурологический аспект состоит в помощи ребенку в освоении культурологической среды (академической, оздоровительной, семейной, досуговой), в развитии духовной и творческой жизни личности, в постижении национальной культуры. Жизнетворческий (событийный) аспект воспитательной работы предусматривает овладение ребенком способами организации и проживания жизни, способами изменения своего бытия и преобразовании жизненной среды. Реализация морально-этического аспекта воспитания человека культуры предполагает содействие накоплению ребенком опыта достойного нравственного поведения, проявления милосердия, заботы, уважения, терпимости, совести, стыда. Гражданский аспект воспитательной работы направлен на овладение опытом гражданского поведения в общественно полезной деятельности (трудовые операции, самообслуживание, волонтерский труд и др.). Личностный аспект предусматривает помощь в осуществлении свободного выбора жизнедеятельности, в рефлексии своих поступков, в овладении способами самооценки, самокоррекции, проектирования самовоспитания, личностного развития. Индивидуально-творческий аспект воспитательной работы состоит в содействии развитию способностей, креативности, самостоятельности ребенка [2].

По нашему мнению, содержание процесса воспитания человека культуры в условиях культурно-языкового многообразия России, в том числе ее столичного региона, должно быть дополнено филологическим аспектом. Зоной особой, повышенной ответственности учителя становится выполнение требований ФГОС НОО, где в числе предметных результатов обучения русско-

му языку названы «...формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; понимание того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения» [7, 10].

Достижение названных результатов в поликультурной образовательной среде обусловлено наличием у педагога ряда лингвометодических компетенций. Среди них: умение организовать процесс обучения русскому языку как диалог носителей разных культур; умение вносить в содержание предмета «русский язык» идеи, отражающие культурное многообразие стран; способность выявлять и использовать потенциал учебно-методических комплексов по русскому языку для обучения детей-инофонов; осознание сущности понятий «русский язык как родной», «русский язык как неродной», «русский язык как государственный язык РФ», «русский язык как язык межнационального общения» [5].

Анализ проблем обучения русскому языку инофонов в научной литературе осуществляется с использованием термина «русский язык как неродной»¹. Исследователи (Ю.А. Горячева, И.П. Лысакова и др.) отмечают, что русский язык нередко (если ребенок с раннего детства живет в России) воспринимается инофоном как близкий. Термин «русский язык как неродной» называет ситуацию обучения русскому языку детей-инофонов, обучающихся с носителями русского родного языка в одном классе, по учебникам русского языка как родного [5]. Но обладают ли эти учебники потенциалом для обучения русскому языку учеников-инофонов? Готов ли учитель использовать эти возможности? Может ли опознать факты противоречивости, порождающие социально-педагогические риски в условиях культурно-языкового многообразия? Способен ли педагог принять самостоя-

¹ Этот термин используется в действующей «Примерной программе по русскому языку», а также в практике поликультурной начальной школы.



тельное решение в проблемной ситуации? А принимать такие решения учителю приходится.

Проведение экспертизы используемых в практике современной начальной школы учебно-методических комплексов русского языка как родного позволило выявить факты реализации воспитательной функции обучения русскому языку без учета поликультурного состава современной начальной школы. Следствие — приобретение текстами гражданской и патриотической тематики о русском (родном) языке черт противоречивости. В качестве примера к указанному приведем текст упражнения о родном языке из УМК «Ритм»¹ (тема «Какой язык для человека родной»): «Русский язык — это язык, созданный народом на его исконной земле. Он родной для каждого человека, который принадлежит этому народу. Русский язык — это язык предков и родной земли. Твой родной язык — русский» (2 кл., упр. 41, с. 28–29). Выполнение этого упражнения в условиях культурно-языкового многообразия современной начальной школы неизбежно порождает социально-педагогические риски [3].

Сегодня очевидна необходимость в создании учебно-методического комплекса для реализации программ обучения русскому языку детей-инофонов, обучающихся вместе с детьми, являющимися носителями русского родного языка. Такой УМК может быть использован в качестве корректировочного сопровождения к «Азбуке», созданной для русских школ, в качестве пособия для проведения дополнительных занятий с детьми-инофонами. Необходимость использования таких дополнительных пособий в полиэтнических классах столичных общеобразовательных школ объясняется ориентированностью основных пособий по обучению грамоте, по русскому языку на базовый культурный уровень носителей русского родного языка, на развитие родной русской речи, на формирование русскоязычной картины мира. Подобная ситуация, по справедливому замечанию И.П. Лысако-

вой, может стать причиной возникновения культурного шока на первых же занятиях, что, безусловно, не способствует социокультурной адаптации детей-инофонов в российское общество [5]. Наличие же специального пособия поможет учителю начальных классов эффективно построить образовательный процесс с детьми-инофонами в условиях культурно-языкового многообразия поликультурной школы.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя в этой области является залогом решения проблемы воспитания ребенка как человека культуры, гармонизации образовательного процесса в условиях культурно-языкового многообразия.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Анзорова С.П. Социолингвистический и этнокультурный аспекты обучения языкам в образовательных организациях Российской Федерации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 224–231.
2. Бондаревская Е.В. Стратегии и смыслы личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.
3. Зиновьева Т.И. Потенциал учебно-методического комплекса по русскому языку «РИТМ» для реализации воспитательной функции обучения // Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. (6 декабря 2012 г.) / Под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Экон-информ, 2013. С. 181–185.
4. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 71–76.
5. Лысакова И.П. Русский язык как неродной // Языковое образование в современном обществе. СПб., 2010. С. 236–242.
6. Педагогическая риторика / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2001.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

¹ Имеется в виду предметная линия «Русский язык» авторов С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко.