Министерство образования и науки Республики Казахстан Карагандинский университет им. Е.А.Букетова

Факультет иностранных языков

Кафедра теории и методики иноязычной подготовки

Китибаева Альфия Каныбековна

 **«Теория и практика межкультурной коммуникации»**

**Электронный курс лекций**

для специальности 7М01701901 - Иностранный язык: два иностранных языка

Караганда 2020

**Лекция 1:** Нормативные документы, терминология в контексте трехъязычного образования

# План лекций

1. *Терминология в контексте трехъязычного образования*

Языковое строительство в Казахстане, как и в любом другом государстве включает культурно-языковую общность (духовную и материальную составляющие) в качестве обязательного компонента его развития. При этом необходимо учитывать все особенности развития государственного языка и языков этнических групп, что озвучено в Посланиях Президента, Конституции и Программных документах, в частности, в Государственных программах развития и функционирования языков. За весь период независимого Казахстана было принято три программы, в которых были определены стратегические направления и разработаны конкретные мероприятия в области языковой политики и языкового строительства: 1. «Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан» (5 октября 1998 г.) [1]; 2. «Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2001–2010 гг.» (17 февраля 2001 г.) [2]; 3.

«Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011– 2020 гг.» (29 июня 2011) [3]. Первая государственная программа была краткосрочной и в ней были намечены ближайшие цели и стратегические направления. Во второй «Государственной программе функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2001–2010 гг.» была представлена в виде долгосрочной программы, рассчитанной на десять лет. В этой программе определены стратегические цели и задачи языкового строительства, а также намечены были основные механизмы, направления ее реализации. Более того, в этой программе были представлены конкретные действия в области языкового строительства и разработаны краткосрочные двухгодичные планы мероприятий. Третья «Государственная программа развития и функционирования языков на 2011 – 2020 годы» разработана была в соответствии с Конституцией Республики Казахстан [7], Законом Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997 года [5], Концепцией языковой политики Республики Казахстан [8], Посланием Главы государства народу Казахстана «Новое десятилетие – новый экономический подъем – новые возможности Казахстана» [10]. Целью третьей государственной программы было проведение гармоничной языковой политики, обеспечивающей полноценное функционирование государственного языка как важнейшего фактора укрепления национального единства при сохранении

языков всеми этносами, живущими в Казахстане. При этом внимание также уделяется родным языкам этносов, проживающим в Казахстане.

Следует заметить, что в последнее время наблюдаются тенденции к усилению внимания представителей различных этнических групп к их традициям и обычаям, особенностям психического и психологического склада, духовной жизни, Так, в настоящее время в Казахстане реализуется программа «Рухани жанғыру», в рамках которой реализуется несколько проектов, важных для развития духовно-нравственной культуры современного общества: «Сакральная география Казахстана», «100 новых лиц современного Казахстана», «Туған жер/Родная Земля (Малая Родина)», переход казахского языка на латиницу. Коллективная работа над справочником «Языки народов Казахстана» [29] показала важность изучения динамики развития и функционирования языков в Казахстане. В данном справочнике зафиксировано 126 этносов и соответственно столько же референтных языков, и указывается, что «несмотря на политические и иные влияния на процесс проведения и результаты переписей, а также объективные трудности при социолингвистической идентификации и инвентаризации языков, был составлен список языков, которые в соответствии со статусом, распространением в Казахстане и в основной стране проживания референтных народов были разделены на следующие группы: (1) Государственный казахский язык, (2) Русский язык, (3) Экзогенные и эндогенные языки диаспор, (4) Иммигрантские языки [29]. Пожалуй, это первый и пока единственный справочник, в котором представлена наиболее полная информация по языкам различных этнических групп Казахстана с учетом всех переписей населения до 1999 г. Однако этот словарь требует своей дальнейшей доработки и переиздания с учетом данных Переписи населения 2009 года [124], динамики миграционных потоков и анализа демографических показателей. При условии обновления данного справочника будут видны все изменения, происшедшие с 1999 г по 2019 гг., динамика в этноязыковом ландшафте Казахстана последних десятилетий, в частности, в изучении родного и неродного языков, этнического состава разных регионов Казахстана. Совершенно очевидно, что в условиях этноязыкового разнообразия Казахстана и при сохраняющемся двуязычии в рамках коммуникативно– мощных языков (казахского и русского), а также наблюдаемого полиязычия актуализируются вопросы, связанные с интеграцией и взаимодействием между этносами. Всему этому способствует языковая политика в Казахстане, создание уникального по своей структуре органа – Ассамблея народа Казахстана, возглавляемого Президентом РК. Важно, что при Ассамблее народа Казахстана был создан научно-экспертный совет, который за весь период его деятельности провел и продолжает проводить большую работу по изучению всех процессов, связанных с этноязыковой, исторической и

культурной составляющими современной политической ситуации Казахстана. Специалисты разных направлений (политологи, юристы, филологии, социологи) дают свое экспертное заключение относительно протекающих в стране процессов, а также в рамках научно- исследовательских проектов анализируют современное состояние и изменения, касающихся языкового развития и языковых изменений в стране и в каждой этнической группе. С 2009 года в Национальной академической библиотеке Республики Казахстан (г.Нур-Султан) создан и успешно работает Депозитарий Ассамблеи народа Казахстана Цель его состоит в сборе, хранении, укреплении духовной культуры казахстанского общества и популяризации достижений государства в сфере национальной политики как важного условия сохранения единства народа. В фонде депозитария представлены разнообразные источники, в том числе, книги об этносах Казахстана, документы о деятельности этнокультурных объединений, научно-экспертного сообщества, материалы конференций, круглых столов, семинаров по этнополитике, в частности, по развитию и функционированию казахского, русского и других языков, опубликованные на трех языках, трехъязычного образования также. На сегодняшний день Депозитарий АНК насчитывает более 1400 изданий. Коллекция представлена также в электронном формате в Казахстанской национальной электронной библиотеке (www.kazneb.kz). На сегодняшний день, в электронном каталоге представлены: доступные полным текстом 470 электронных копий наиболее востребованных документов: монографии, сборники научных конференций, информационные бюллетени региональных отделов АНК. Кроме того, более 1000 библиографических записей с возможностью заказа фрагмента на электронную почту. Если на 2014 год количество виртуальных посещений портала составило 111 973 посещений из 80 стран мира (Россия, Китай, Германия, Турция, США, Австралия и т.д.), то к сегодняшнему дню количество посещений значительно увеличилось, свидетельствуя об интересе к теме этноязыкового развития государства и тех программ, которые поддерживаются Ассамблей народа Казахстана. Электронный Депозитарий Ассамблеи народа Казахстана портала КазНЭБ предоставляет широкий доступ к социально важной информации, которая представлена на трех и более языках. Монографии и научные статьи депозитария свидетельствуют о том, что деятельность Ассамблеи народа Казахстана и Научно-экспертного совета, в первую очередь, направлена на гармонизацию межэтнического взаимодействия, сохранения родных языков и обучения другим языкам. Президент Казахстана Н. Назарбаев в своей книге «В потоке истории» считает, что национальные диаспоры могут выступать «в выстраиваемой общеказахстанской культурной реальности не как осколки своих этноматериковых культур, а стать полномочными представителями Казахстана,

одним из каналов взаимосвязи нашей страны с национально-культурными системами других государств» [44]. Этносам, проживающим в новом независимом государстве – Республике Казахстан, отводится важная миссия выступать в качестве проводников культурного диалога между Казахстаном и другими государствами, а представители различных этнических групп в Казахстане проявляют свою политическую, языковую, этническую субъективность через своѐ культурное развитие и культурную деятельность, в особенности с переходом государства на новый уровень международных отношений. Каким образом может быть охарактеризована этноязыковая ситуация в современном Казахстане и каковы предпосылки дальнейшего развития языков и культур в нашей республике? Эти и другие вопросы находятся в поле зрения аналитиков НЭС АНК и в научно-исследовательской парадигме лингвистов, политологов, социологов. Согласно наблюдению экспертов, соотношение этносов и языков в Казахстане меняется, прежде всего, на фоне возрастных изменений разных этносов: молодежь в составе населения страны составляет 53,8%, наиболее молодыми являются узбеки − 64,3%, казахи − 61,5%, турки − 60,7%, азербайджанцы – 59%, уйгуры − 58,4% [45]. Данное обстоятельство позволяет демографам прогнозировать увеличение в короткое время тюркоязычной части населения страны. Казахстан становится все более моноэтничным [29]. Как видно по данным переписи и научным исследованиям, демографически и коммуникативно неравнозначные языки этнических групп, являющиеся уникальным отражением «многообразия в единстве», вместе с тем, свидетельствуют об истории разных народов, которые по разным причинам и, в первую очередь, в связи с репрессиями, оказались на территории бывшей Казахской ССР, а ныне – независимого государства, в котором наблюдается «со- функционирование» в едином коммуникативном пространстве двух коммуникативно мощных языков-партнеров – казахского и русского. В настоящее время в отдельных регионах Казахстана существуют полиязычные школы, в которых изучаются казахский, русский, узбекский уйгурский и многие другие языки. Нормативно–правовая база полиязычного образования представлена в Концепции развития полиязычного образования в Республике Казахстан. Она была разработана в 2010 году КазУМОиМЯ имени Абылай хана. В Концепции обозначено, что для создания «оптимального социолингвистического пространства в стране, определяемого достижением необходимого функционального соотношения языков, использующихся на территории Казахстана», выработана уникальная формула развития культуры и языков всех этносов: 1) развитие казахского языка как государственного; 2) сохранение за русским языком как языком межнационального общения в полном объеме основных функций, гарантированных ему Конституцией Республики

Казахстан; 3) изучение английского языка как языка успешной интеграции в глобальную экономику. Авторы концепции утверждают, что в названной ситуации культурный проект «Триединство языков в Республике Казахстан», созданный по инициативе Президента Республики, направлен на определение и реализацию государственной стратегии в сфере языкового образования, которое базируется на лингвокультурном плюрализме с ориентацией на обучение и воспитание поликультурной многоязычной личности, способный эффективно самореализоваться, сохраняя свою этническую структуру личности в условиях полиэтнического и поликультурного мира. Далее неоднократно будем обращаться к данному документу в качестве одного из первых документов и для подтверждения тех или иных постулатов, поскольку разработчики данного документа во главе с профессором С. Кунанбаевой являются специалистами в области обучения иностранным языкам. Следующим нормативным документом, который был рассмотрен нами – Концепция развития полиязычного образования в Республике Казахстан, разработанная группой ученых Карагандинского государственного университета им.Е.А.Букетова. Целью Концепции является разработка стратегии и тактики реализации идей полиязычия в рамках новой парадигмы образования Республики Казахстан, которая может быть реализована в ходе следующих задач: – анализ условий и возможностей современной системы образования для реализации идей триединства языков; – определение приоритетных направлений развития полиязычного образования. В содержании данной Концепции отражены основные направления развития полиязычного образования, а именно: – нормативно-правовое направление предполагает реальное овладение казахским языком как государственным, сохранение социолингвистической активности русского языка и развитие иностранных языков как средства интеграции в мировое пространство; – теоретико- методологическое направление предполагает проведение педагогических, социолингвистических, лингводидактических исследований с целью научного анализа языковой ситуации, разработки концептуальных основ полиязычного образования, изучения и обобщения позитивного отечественного и зарубежного опыта обучения многоязычию, а также разработки научно обоснованных рекомендаций по формированию полиязыковой личности; – научно- методическое направление связано с подготовкой и переподготовкой педагогических кадров для полиязычного образования с дидактическим обеспечением деятельности субъектов полиязычного образования с целью научного сопровождения его практической реализации, внедрения в экспериментальном режиме обучения на трех языках, а также их материально– технического оснащения с последующим обобщением результатов эксперимента и выработкой рекомендаций по масштабному внедрению полиязычного

образования. Исследования казахстанских лингвистов представлены в виде научно- исследовательских проектов, публикациях в открытой печати, кроме того, параллельно созданы были межвузовские и межгосударственные научноисследовательские коллективы. Приведем некоторые проекты, более доступные в открытом фонде и ставшие основой дальнейших разработок и предложивших свои рекомендации для развития и функционирования языков Казахстана: 1) проект Министерства образования и науки Республики Казахстан

№ГР 0103 РК 00070 по фундаментальным исследованиям «Динамика функционального развития государственного языка и эффективность новой языковой политики (1991–2001) (рук. Э.Д. Сулейменова); 2) проект Министерства образования и науки Республики Казахстан №6 «Разработка политических, социально–экономических и историко-культурных основ дальнейшего совершенствования казахстанской модели развития и государственного устройства в контексте укрепления позиций Казахстана в мировом сообществе, конструктивного международного взаимодействия и построения эффективной системы региональной безопасности»; подпрограмма

6.6. – «Казахский национальный литературный язык и его пути развития во времени и пространстве: кумуляция, трансляция, трансформация национальных общечеловеческих культурных ценностей» – включает и тему «Языки диаспор Казахстана как основа устойчивого развития межэтнических отношений» (рук. Н.Ж. Шаймерденова); 3) международный проект «Ингуши в России и в мире: социолингвистическое исследование» (рук. И.М. Сампиев от Ингушетии, Н.Ж.Шаймерденова от Казахстана). 4) «Язык, этнос, культура в контексте тюркско-славянского взаимодействия» (2011 г., по программе МОН РК

«Историко-культурное наследие и интеграционные процессы тюркских народов и государств, НАО «Тюркская академия»); 5) «Языковые процессы развития современных тюркских языков в евразийском полиэтническом пространстве» (2012–2013 гг., по программе МОН РК «Историко-культурное наследие и интеграционные процессы тюркских народов и государств», НАО «Тюркская академия»); Результаты проектов (с 2010 по 2015 годы) свидетельствуют о языковых изменениях в тюркском ландшафте и доказательно представляют опыт разных стран в обучении и исследовательской парадигме. Выполнены они на базе Международной Тюркской академии совместно с учеными из России (членкорреспондент Академии наук РФ Анна Владимировна Дыбо; доктор филологических наук, профессор Дмитрий Михайлович Насилов; доктор филологических наук, профессор Гарун-Рашид Абдул-Кадырович Гусейнов; кандидат филологических наук, доцент Александр Константинович Шапошников и др.), Азербайджана, Узбекистана, которые исследовали состояние и перспективы развития современных тюркских языков с учетом

языковых процессов, протекающих в новых независимых государствах евразийского полиэтнического пространства. Результаты данных проектов были опубликованы в открытой печати и доказывают возможность изучения двух, трех, четырех языков в условиях языковой и внеязыковой среды, количество билингвов и трилингвов увеличивается, родные языки представителей этнических групп функционируют вне зависимости от языковой среды и при поддержке этнопросветительских школ. Причем с глобальными изменениями также увеличивается интерес к изучению английского языка. Названные проекты лишь часть исследовательских программ, мониторинг и тщательный анализ которых все еще не представлен в полном объеме. Результаты работ исследовательских коллективов в плане обучения и преподавания с учетом билингвального и полилингвального контекста Казахстана требует дальнейшего анализа и изучения в перспективе. С 2001 до настоящего времени в КазНУ имени аль-Фараби действует – учебно-исследовательская лаборатория «Казахский язык: социо– и психолингвистические исследования», научный консультант профессор Э.Д.Сулейменова. Команда этой лаборатории в течение всего периода ее существования принимает активное участие в совместных (с американскими учеными) социолингвистических исследованиях: W. Rivers (National Forein Language Center, Washington, DC, USA; М. Winfrey (Columbia University, USA). Мониторинг владения казахским, русским и другими языками, языковые изменения, особенности языкового строительства Казахстана и этноязыковая идентичность – это основной круг исследовательской проблематики данной лаборатории. Впервые именно там был проведен опрос не только по Казахстану, но и по приграничным государствам с целью определения уровня владения языками, в частности родным языком, в трансформирующемся обществе. В рамках данной лаборатории выполнялся научно-исследовательский проект в течение трех лет. Важным результатом этой работы стало издание пособия

«Новая языковая идентичность в трансформирующемся обществе: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан. Методология исследования» [46]. Применительно к языковой ситуации Республики Казахстана проблема трехъязычия впервые была озвучена 11 апреля 2007 г. в Послании Президента РК Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» – стратегия очередного этапа развития страны», где он подчеркнул, что в целях обеспечения конкурентоспособности страны и ее граждан предложена реализация культурного проекта «Триединство языков». Согласно этому проекту, необходимо в Казахстане развитие трех языков: казахского как государственного, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику. В 2009 г. была разработана «Доктрина национального единства», в которой отмечается:

«Языковая политика призвана создать в стране гармоничное социолингвистическое пространство, стать фактором единения народа. Она должна быть направлена на расширение и укрепление социальных и коммуникативных функций государственного языка; сохранение диалоговой функции русского языка; развитие языков других этнических групп» [4]. В Послании народу Казахстана, прозвучавшем в октябре 2018 г., Глава государства объявил 2019 год – Годом молодежи, в рамках которого будут реализованы амбициозные задачи по овладению тремя, четырьмя языками. И соответственно основной упор делается на молодежи, обучающейся за рубежом по разным программам. Причем программа трехъязычного обучения, академической мобильности позволяет лучшей части молодежи усваивать родные и иностранные языки, получать хорошее образование в рамках программы

«Болашак», обучаться в этнопросветительских школах, способствующих сохранению родных языков. Все это, с одной стороны, позволяет успешной социализации, с другой, раскрывает «болевые точки» в обучении, сохранении и развитии языков, в переходе на другую графическую основу. В данном случае, конечно же, важную роль играет профессиональная и языковая компетенция представителей различных этносов. При этом большая нагрузка ложится на представителей титульного этноса – казахов, которым предстоит подготовить новые правила правописания, создать национальный корпус казахского языка, в сжатые сроки подготовить высокопрофессиональных специалистов. Таким образом, в Казахстане языковое регулирование проводится с учетом этноязыкового ландшафта, который характеризуется как полиэтнический, поликультурный, полиязыковой. Оно направлено на оптимизацию межэтнических отношений, развития межэтнической интеграции. Очень важно в условиях полиязычия формировать этноязыковую толерантность, направить все силы на укрепление единства и целостности социума, а также на образованность молодежи, которая в эпоху технологического прогресса должна владеть как минимум тремя зыками: родным, государственным и иностранным. В этой связи была принята программа трехъязычного образования, которая базировалась на нормативных документах РК, а также проводились научные исследования, результаты которых важны для представления полной картины языкового развития в поликультурном Казахстане.

**Лекция 2:** Трехъязычное образования в РК: научные исследования и их результаты

# План лекций

1. *Трехъязычное образования в РК: научные исследования и их результаты*

Трехъязычное образование в РК приняло дискуссионный характер и, в первую очередь, возник вопрос, касающийся возраста детей, с которого надо изучать второй и третий языки, а также введение предмета иностранный язык в дошкольное и школьное образование. Особое внимание обращают на себя научные исследования и публикации в СМИ, которые объективно и адекватно отражают состояние языкового развития в Казахстане. Анализ медийных ресурсов относительно трехъязычия, интервью, выступления общественных лиц, учителей свидетельствует от том, что этот вопрос наиболее дискуссионный.

Проблема эта не решена до конца как в нашей стране, так и за рубежом. Например, еще в 40-е годы современная языковая ассоциация США во главе с Теодором Андерсеном начала эксперимент по обучению иностранным языкам в начальной школе с целью доказать необходимость раннего начала обучения иностранным языкам. Во многих городах бывшего союза, особенно в Москве, в Алматы и других городах появились школы с уклоном на английский язык, так называемые эскпериментальные школы, доказавшие, что чем раньше дети начинают изучать иностранный язык, тем лучше они им овладевают. Проблема раннего обучения второму, третьему языкам всегда была актуальна для билингвального пространства Казахстана, и вклад казахстанских ученоых- лингводидактов, новаторов-методистов неоценим и сегодня их разработки и публикации могут активно использоваться в школьной практике, например, идеи и разработки доктора педагогических наук, профессора Г.А.Мейрамова, а также ученых-филологов М.А.Глазман, Л.А. Шеляховской, Е.А.Плахиан, З.И.Манякиной, Г.Ф.Гуревич, В.Г. Салагаева, Е.Ф. Рубилиной, Ж.Г. Амировой и мн. др. Проблема обучения русскому как неродному и иностранным языкам нашла свое отражение в ряде научных трудов отечественных и зарубежных исследователей и методистов, таких как Р.Б.Нуртазина, БХ.Хасанов, В.Н. Мещерякова, Н.В. Семенова, И.Н. Павленко, Е.И. Пассова, И.Л. Шолпо, З.Я. Футерман, Л.П. Гусева, Н.А.Горловой, Т.М. Балыхиной, М.А. Хасанова, Carol Read, Cristiana Bruni, Diana Webster и другие. Далее в методических разработках словосочетание иностранный язык используется более широко и включает все языки, которыми овладевают учащиеся после первого (базового, родного) языка. Имеющиеся теоретические исследования по иностранным языкам и по второму неродному языку имеют общие фундаментальные тенденции в обучении, различаясь лишь конкретной методикой и педагогической технологией, которые представлены в обучении Я2 и в обучении Я3 с учетом специфики функционирования языков и языковой среды, объема часов, типологических сходств и различий. До настоящего времени среди ученых и практиков нет

единого мнения относительно того, что следует понимать под ранним обучением иностранному языку, например, Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко различали раннее дошкольное обучение (в детском саду с 4–5 лет до поступления ребенка в школу) и раннее школьное обучение (младшие школьники (с 1 или 2 по 4 класс) [47]. Причем в пользу раннего изучения иностранного языка говорит следующее: гибкость мышления, выраженная языковая память, которая позволяет быстро пополнить словарный запас, путем повторения переводить слова из пассивного словаря в активный, имитационные речевые способности. Дети на данном этапе развития очень пытливы и любознательны, им свойственна неисчерпаемая потребность в новых впечатлениях и поэтому необходимо использовать психофизиологические особенности при обучении. Дети до 12 лет обладают уникальными способностями для овладения языком в силу многих психических особенностей, например, быстрое запоминание, способность анализировать и систематизировать малые штампы речевого поведения, легко по-новому кодировать мысли, нет значительных психологических трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке. Как в советской (Л.С.Выготский, С.Н.Рубинштейн), так и в зарубежной психологии (Б.Уайт, Дж. Брунер, Р.Робертс) есть данные о том, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый, речевые потоки, отсутствие языкового барьера и способность к имитации. Известны утверждения многих исследователей о том, что лучше всего начинать изучение иностранного языка в 5–8 лет. Это период, когда система родного языка уже хорошо освоена, и ребенок начинает к новому языку относиться сознательно.

Методисты, психологи, логопеды и воспитатели по-разному отвечают на данный вопрос. Современная школа предполагает изучение иностранного языка со второго класса, поскольку «иностранный язык» – это предмет важный и социально значимый в реализации перспективных задач развития личности. Вместе с тем следует помнить, что в настоящее время языки становятся частью жизни ребенка: он слышит по ТВ и в СМИ иностранную речь, путешествует с родителями, пользуется активно Интернетом, по сути современное поколение детей – это дети компьютерной и посткомпьютерной эпохи. Достаточный уровень владения разными видами коммуникативной деятельности – это одно из требований, предъявляемых к выпускнику школы в наши дни. Непосредственной задачей обучения иностранному языку, как известно, является формирование коммуникативной компетенции, лингвокультурологической компетенции, что особенно важно – воспитание уважения к культурным традициям разных народов и готовностью к межкультурному сотрудничеству. Вместе с тем, в науке имеются аргументированные заявления ученых, например, Н.Хомского, Т.Черниговской, относительно возраста детей в изучении и усвоении второго и

третьего языков, а также возможности изучения иностранного языка с раннего возраста. Приведем некоторые утверждения зарубежных ученых. Ведущий российский нейролингвист и биолог Татьяна Черниговская объясняет, что раннее изучение иностранного языка весьма полезно и утверждает, что ребѐнок рождается с генетическим механизмом, который умеет декодировать сложнейшую из всех систем. Мозг ребенка по сути сам пишет себе виртуальный учебник изучаемого языка, где есть синтаксис, морфология, грамматика и многое другое. Мозг ребенка более пластичен, чем взрослого, и поэтому способен учиться с такой скоростью и такой лѐгкостью, которые не под силу ни одному взрослому. В раннем школьном возрасте у ученика так развивается процесс мышления, что чужой язык еще не кажется ему сложным. Усваивая иностранный язык в ранний период (когда уже произошло активное усвоение родного языка), обучающиеся впитывают чужую речь как нечто естественное, органическое, через книги, которые являются, по образному выражению Т.Черниговской,

«пищей для мозга» обучающийся познает и изучает. Величайший лингвист современности Ноам Хомский (Чомский) отмечает: «Язык создан для мышления. Мир становится все более билингвальным и полилингвальным, а у билингвального ребенка развивается определенный тип когнитивного мышления (гибкость мышления, творческое мышление)». Совершенно незаметно проходит этап переключения кода в условиях билингвизма, что подтверждается наблюдениями за речью жителей Казахстана, которые в своей основе билингвы. Детям, выросшим в таких условиях также легче переключаться с одного языка на другой.

Доцент кафедры психофизиологии Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, кандидат психологических наук Валерия Демарева, которая изучает психофизиологические особенности в обучении иностранным языкам, в частности – английского считает, что учить иностранный язык надо как можно раньше и что мозг ребенка готов к усвоению второго, третьего языка с раннего возраста, начиная с 3, 4 лет. При этом подчеркивает, что изучение иностранного языка на уровне носителя начинают в возрасте до десяти лет. К такому выводу также приходят ученые центра нейро– и когнитивных наук Массачусетского технологического университета (MIT).

В условиях современного общества и стремительно развивающихся технологий знание иностранных языков является жизненной необходимостью. Один из основателей компании SONY, инженер предприниматель, японский педагог Масару Ибуку, будучи создателем концепций по воспитанию и обучению детей раннего возраста в своей книге «После трех уже поздно», опираясь на научный факт, считает, что все, чему ребенок может научиться, он получает до трех лет. Так, к трѐм годам развитие клеток головного мозга завершено на 70% –

80%, а язык из средства выживания переходит в средство коммуникации [48]. Новейшие исследования в области лингвистики показывают, что наша способность выучить новый язык постепенно уменьшается в течение нашей жизни. Причем эти данные подтверждаются учеными. Во-первых, ведущие современные психологи вывели, что длительность сенситивного периода (т.е. максимально ориентированного на восприятие) проходит примерно с 1,5 до 9 лет. В этот период у ребенка формируются все основные речевые навыки, и его мозг наиболее склонен к изучению и восприятию любых языков. Позже рецепторы мозга, отвечающие за восприятие и развитие речи, ослабевают, становясь менее гибкими. Именно поэтому взрослым намного тяжелее даются новые языки, чем детям. Во-вторых, изучение второго языка с раннего возраста является дополнительной нагрузкой на мозг ребенка и заставляет его развиваться быстрее, а зачастую даже помогает ему быстрее начать разговаривать. Конечно, тот факт, что ребѐнок будет путать языки, неизбежен, поэтому формула «один родитель, один язык» также необходимо учитывать. При этом следует помнить о таком феномене как язык образования, независимо от языковой среды. Обычно путаница между языками автоматически проходит к трѐм годам, когда ребѐнок уже отчѐтливо понимает границы языков и выражается на том, который необходим в данной ситуации. Отдельные явления интерференции и интеркаляции (о которых в своих исследованиях пишут казахстанские ученые А.Е. Карлинский, З.К.Ахметжанова, О.А.Султаньяев, Д.Д.Шайбакова, Г.Утебалиева и др.), устранимы, и о них преподаватели Я2, Я3 дожны знать. В условиях трехъязычного образования Казахстана следует учитывать все названные факторы в преподавании второго, третьего и четвертого языков, которые в обязательном формате должны быть основаны на базе родного языка в соответствии с исследованиями Б.Х. Хасанова, а также предложенных в Казахстане уровневых программ обучения языку в соответствие с международным стандартом обучения языкам, их преподавания и системы, оценок и с учетом рекомендации ученых, представленных в различных источниках, которые сводятся к следующему: 1) регулярность изучения. Преподавателям рекомендуют проведение полноценных занятий не менее двух раз в неделю, а также ежедневной домашней подготовки с учетом усвоения лексического минимума, представленного в рекомендациях по уровневому обучению; 2.) комплексный подход к преподаванию второго и третьего языка. С подбором необходимого формата обучения согласно психотипу и особенности его развития, и уровневого обучения; 3) до 9–10 лет в особенности важно обратить внимание на постоянное повторение; 4) особое внимание обратить на усвоение ключевых слов в учебнике, на словарь минимум для каждой возрастной категории, построенный на базе частотного словаря, базовые диалоги,

необходимо мотивировать учащихся читать художественную литературу и самим писать эссе; 5) все слова необходимо учить в контексте, избегать работы с новыми словами вне контекста, а также обращать внимание на стандартные речевые обороты, клише и идиомы; 6) использовать возможности Интернет- ресурсов, поскольку в двадцать первом веке обучающиеся имеют доступ к новейшим технологиям, и могут находить нужные сообщества по интересам (под контролем учителей и родителей), слушать записи диалогов, передачи на казахском, русском, английском языках, скачивать аудиокниги. Это позволит запомнить особенности разговорной речи носителей языков и отточить правильное произношение. Следует еще раз подчеркнуть то, что в Казахстане опыт обучения трем языка в школе имеется, и можно в качестве примера привести обучение учащихся в специализированных школах различных городов, а также уникальный опыт выдающегося учителя и ученого Рафики Бекеновны Нуртазиной, которая предприняла попытку еще в советский период внедрить трехъязычное образование в современную школу не только через казахский, русский и английский языки как учебные предметы, но и обучение отдельным предметам на трех языках, а также внеурочную деятельность. Обучение при этом было нацелено на развитие всех видов речевой деятельности, на развитие функциональной грамотности, коммуникативных навыков и способности критически мыслить. Р.Б.Нуртазина поделилась своим опытом работы в книге

«Продолжение урока…», где она отмечает: «Наша школа была создана как опытно-показательная, или, как тогда было принято называть, как школакоммуна. Она ставила своей целью дать детям, собранным из разных аулов, возможность получить образование и воспитание, привить им трудовые навыки. Школа поначалу размещалась в здании женской гимназии, а 150 воспитанников проживало в деревянном приземистом здании. Работало в школе всего 12 учителей и все обучали первоклассников, потому что в 1924 году все воспитанники, независимо от возраста, были приняты в первый класс» [49]. Единственная в Казахстане советского периода школа №12 г.Алматы (которая и сегодня продолжает традиции директора школы и выдающегося Учителя) прошла в своем развитии все стадии: была начальной, семилетней, девятилетней, затем стала средней, а с 1972 года стала первой казахской школой с углубленным изучением английского языка. Далее Р.Б. Нуртазина в своей книге

«Продолжение урока…» отмечает: «…Время идет, меняется наша жизнь. Должна меняться и школа. Когда меня спрашивают о перспективах нынешней школы, я говорю о необходимости введения новых дисциплин, связанных с политикой, экономикой, культурой, историей, религией, юриспруденцией, психологией, компьютерами. По возможности часть предметов должна вестись на иностранном языке. Этому способствует массовое казахско-русское двуязычие,

когда различия в языках, духовной и материальной культуре осознаются детьми, но не встают непреодолимой преградой. Читая на казахском, русском, английском языках, дети видят, что общего у людей гораздо больше, начинают ощущать свою принадлежность к человеческому братству» [49]. Результаты трехъязычного обучения на базе родного – казахского языка можно увидеть, если обратиться к биографии многих известных деятелей науки, культуры, политиков Казахстана. Выпускники казахской средней школы №12 с углубленным изучением английского языка оказались особенно востребованными с обретением нашей страной независимости: специалисты с блестящим знанием казахского, русского и английского языков, работающие в дипломатических корпусах, послы, советники, секретари, пресс-секретари, атташе, торговые представители, работники министерств и многие-многие другие стали достойно представлять нашу молодую страну. Создание целостной системы трехъязычного обучения для общеобразовательных школ Казахстана требует не только глубокого изучения и осмысления накопленного в Казахстане и в мире опыта в этом направлении, но и серьѐзных научно-методических изысканий и разработок, учитывающих особенности национальной системы образования. Безусловно, положительный международный опыт позволяет познакомиться с разными моделями билингвального, трилингвального или полилингвального обучения в разных странах, однако ни одну из моделей нельзя перенести в национальную систему образования другой страны, не адаптировав еѐ к реальным условиям. Массовое внедрение трехъязычного образования в общеобразовательную школу требует кропотливой подготовки всего социума к восприятию самой идеи трехъязычия и полилингвального образования. Существуют разные мнения и подходы по поводу внедрения трехъязычного обучения в казахстанские школы. Доктор педагогических наук, профессор Мурзалинова А.Ж. считает, что «… трехъязычное образование способствует овладению тремя языками и сохранению языковых навыков в будущем через преподавание различных предметов на трех языках. В трехъязычном образовании казахский, русский и английский языки используются для преподавания разных предметов. Если в школе второй/третий язык преподается только на языковых предметах и не является языком обучения на других школьных предметах, то школа не считается трехъязычной школой. Школы, которые преподают только языковые предметы на втором и /или третьем языке, тем не менее, вносят вклад в реализацию цели государства о предоставлении учащимся возможностей стать трехъязычными …» [50]. По мнению Мурзалиновой А.Ж., основой методической системы организации полилингвального образования выступает технология управления речемыслительной деятельностью учащихся. Ведущую роль в этом случае

выполняют метакогнитивные стратегии, помогающие обучаемым регулировать собственную речемыслительную деятельность, управлять ею. Согласно мнению автора, такая методическая система совершенствует коммуникативную компетенцию, позволяет учащимся управлять собственной речемыслительной деятельностью, ориентирована на преодоление барьеров коммуникации, включает не только когнитивные (обмен сообщениями, анализ и рассуждение, структурирование получаемой и сообщаемой в тексты высокой культурологической и этнокультурной маркированности), но и социальноаффективные аспекты обучения. Гибкость предлагаемой методической системы обусловлена возможностью ее применения при обучении второму и третьему языкам. Значимость обучения языку не только через данный языковой предмет, но через изучение других предметов на иностранном языке подчеркивают и другие специалисты. Доктор филологических наук А. Фазылжанова в своем выступлении на семинаре, посвященном трехъязычному образованию в Казахстане, отметила, что «... ученика в полиязычной школе обучают английскому не только на уроке английского языка, но и на уроках математики, физики и химии. Сейчас в РК более 100 школ по трехъязычному обучению, их количество увеличится до 700 – все больше наших детей будут получать знания по естественнонаучным предметам на английском языке. Это факт. Все государства, в которых существует политика многоязычия, исходят из национальных интересов, и Казахстану также надо идти этим путем...». При этом участники семинара высказывали свои опасения по поводу того, что если детей будут обучать естественнонаучным предметам на английском языке, то, возможно, появится вероятность риска, что у них не будет развито научное сознание на родном языке – это не очень хорошо и способно образовать большой изъян в общественном сознании (2015). В 2009 г. была защищена докторская диссертация Бакытгуль Асылбековны Жетписбаевой «Теоретико- методологические основы полиязычного образования» по специальности

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика, в которой раскрыта сущность и представлено обоснование полиязычного образования [51]. В 2017 году в «Вестнике Новосибирского государственного педагогического университета» опубликована статья «Казахстанская модель трехъязычного образования (методологические подходы, принципы и основные стратегии обучения трем языкам)», авторы которой Сырымбетова Ляйля Саркытовна, Жумашев Рымбек Муратович, Ныгметулы Данияр, Шункеева Сауле Алишеровна, Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна [52]. Статья представляет собой обоснование методологических подходов и основных стратегий обучения в целях эффективной реализации казахстанской модели трехъязычного образования с учетом исторических и социальнопедагогических предпосылок.

Авторы рассматривают три основных методологических подхода, положенных в основу казахстанской модели трехъязычного образования, на предмет их эффективности и целесообразности; выделяют основные принципы и стратегии в обучении трем целевым языкам: казахскому (государственному), русскому и английскому. Особое внимание они уделяют необходимости учета основных лингвистических законов и закономерностей развития языка при обучении целевым языкам. В итоге своего исследования авторы пришли к следующему: учет и практическое применение рассмотренных в описанном ими разделе

«Методология» методологических подходов и принципов определяет стратегию обучения целевым языкам в учебном процессе. На практике их реализация осуществляется путем увеличения объема учебной нагрузки по языковым предметам, введения единых требований к языковым и коммуникативным компетенциям обучающихся в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR и системы их оценивания, а также путем составления лексико-грамматического минимума по каждому целевому языку с учетом особенностей их развития в образовательном процессе. В заключительной части стать авторы указывают, что «при организации учебного процесса по казахстанской модели трехъязычного образования следует придерживаться основных подходов и принципов обучения трем целевым языкам: обучения целевым языкам в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR, коммуникативного и межкультурнокоммуникативного подходов; принципов соизучения языка и культуры, сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования, «двойного вхождения знаний». Основным инструментом обучения языкам при этом выступает методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL). Авторами отмечается, что для эффективной реализации казахстанской модели трехъязычного образования в Республике Казахстан существуют все предпосылки» [52, с. 75]. Данная статья представляет собой важный источник, который необходимо включить в руководство учителям для понимания методов и принципов трехъязычного обучения. В докторской диссертации Б.А.Жетписбаевой и ее публикациях с соавторами, а также в других научных исследованиях казахстанских ученых полиязычное образование рассматривается в двух аспектах: содержательном и процессуальном [51, 14–17]. Средством их дифференциации выступает язык, который в качестве объекта изучения определяет содержательную сторону полиязычного образования, а в качестве средства обучения – его процессуальную составляющую. В содержательном аспекте единицами полиязычного образования являются строго языковые учебные дисциплины: родной язык, казахский язык как государственный язык, русский язык как язык межнационального общения и иностранный язык (в

основном, английский) как язык интеграции в мировую экономику. В процессуальном аспекте единицами полиязычного образования выступают все учебные курсы, предусмотренные Государственным общеобязательным стандартом образования. Однако, здесь нарушается привычное для слуха понятие

«язык обучения», оно приобретает иное наполнение и относится теперь уже не к организации учебного процесса, а предмету изучения. Так, независимо от языка обучения в школе казахский язык как государственный может и должен по замыслу полиязычного образования выступить языком изучения учебных предметов «Казахский язык», «Казахская литература», «История Казахстана»,

«География Казахстана», русский язык – языком изучения предметов «Русский язык» и «Русская литература», «Всемирная история», иностранный (английский)

– языком изучения отдельных предметов математического и естественнонаучного цикла. Понятно, что и казахский, и русский языки в качестве родного могут выступать языком изучения родного языка. Более того, не обязательно весь курс изучать на выбранном языке, абсолютно допустимо их смешение. К примеру, отдельные темы или разделы математики могут изучаться на английском языке, остальная часть курса – на языке обучения школы. Организационной основой полиязычного образования, направленной на овладение новыми когнитивно-коммуникативными комплексами (язык обучения в рамках предметов изучения), выступают принципы и способы учебной деятельности. В таком случае оно относится к интегрированному типу содержания образования, в которой равноправно представлены и деятельностная, и системно-мыследеятельностная, и практически все известные на сегодня течения культурологической парадигмы педагогической деятельности. Таким образом, особенности трехъязычного образования предполагают, что, изменяя языковую картину мира индивида, каждый новый язык влияет и на общую (смысловую) картину мира в когнитивной сфере. Усвоение новой языковой системы приводит к изменению «угла зрения» индивида на окружающий мир, его понятия, отношения и ценности. Однако в каждом случае внедрения нового языка следует обратить внимание на высказывание о том, что «… если познание нового языка осуществляется через родной язык, то концептуальная картина изучаемого языка «вырастает» из концептуальной картины родного языка. В итоге все это образует единую понятийную структуру, гибридную картину мира, в которой значения родного языка служат для объяснения смыслов второго языка…» [51]. Обзор исследований показал, что в качестве особенностей обучения языкам в трѐхъязычном образовании можно выделить следующие моменты. Во-первых, упор делается на формирование коммуникативных навыков обучающихся. Это означает, что обучение языкам не ограничивается изучением грамматических

правил, то есть начинающим изучать язык не столь важно знать, что такое

«сказуемое», «подлежащее», «морфология», «синтаксис» и так далее. Ребенок начинает говорить, еще не зная эти грамматические «премудрости», не умея читать и писать, даже строить правильные предложения. Он просто произносит слова, значение которых начинает понимать, и вступает в общение с окружающими. Со временем его словарный запас расширяется, он учится говорить так, что его понимает все большее число окружающих его людей. И лишь затем учится читать и писать. Именно так строятся сегодня программы по изучению неродных языков в школе. Во-вторых, программы трехъязычного образования строятся по принципу уровневого обучения казахскому, русскому как неродным языкам и английскому как иностранному языку по типу CEFR (общеевропейские компетенции владения иностранным языком). Это всемирно признанная модель успешного обучения языкам. В-третьих, основополагающей идеей трехъязычного образования является то, что основанием, фундаментом и одновременно высшей точкой «треугольника» выступает государственный язык Республики Казахстан. Вместе с тем, для вхождения в число 30-ти наиболее развитых стран мира нам следует не только сохранять, но и развивать всю языковую палитру Казахстана. В-четвертых, специфика трехъязычного образования в Казахстане во многом обусловлена историческими предпосылками развития языковой ситуации. Здесь сложным и деликатным моментом, по мнению ученых, является выбор языка обучения и выбор языков для изучения, когда язык выполняет двойную роль: язык как средство обучения (язык обучения в школе, колледже, вузе) и как предмет обучения (языковая дисциплина). Концептуальной основой для полиэтнического Казахстана выступает стратегия сохранения жизненных устоев, традиций, обычаев этнических групп, проживающих в Казахстане как фактора политической стабильности. В-пятых, знание трех языков важно в их единстве, во избежание нездоровой конкуренции. В основу трехъязычного образования в Казахстане положена идея триединства языков. Изменения, наблюдаемые на всем постсоветском пространстве в новых геополитических условиях, приводят к переосмыслению ключевых понятий и складывания новой историографии лингвистической науки. В этом отношении конец XX − начало XXI ознаменовалось не только распадом Советского Союза, но и возникновением национальных школ и направлений со всеми позитивными и негативными процессами, характерными столь сложному научному феномену. Новая историография в области лингвистики и социологии призвана дать наиболее полное представление о множестве течений и направлений, возникающих в лингвистической науке относительно усвоения языков, обучения в условиях двухъязычия и полиязычия; способах взаимодействиях отечественной и

зарубежной историографии; истоках возникновения национальной школы в рамках которой разрабатываются проблемы обучения языками и языкового развития в поликультурных государствах, каковым является Казахстан. В качестве методических оринетиров учителям следует критически относиться к разного рода информации в использовании Интернет-ресурсов и вместе с тем не игнорировать имеющиеся современные реалии. Так, по поиску овтетов на вопросы лидирует такой ресурс, как «Википедия», представляющий собой общедоступную многоязычную универсальную интернет-энциклопедию со свободным контентом, реализованная на принципах вики. Так, на 27 октября 2019 г. наблюдается примерно 42 700 000 (0,37 сек.) просмотров только на русском языке. Это достаточно высокий показатель, свидетельствующий об активности пользователей этим источником. Обратим внимание на то, что не всегда поиск бывает удачным, например, этот достаточно распространенный и часто используемый источник указывает, что в 2007 году в Казахстане на государственном уровне принят культурный проект «Триединство языков» – казахского, русского и английского [55]. Однако у этой идеи были как сторонники, так и противники. Декан филологического факультета Казахского национального университета им. аль-Фараби Кансеит Абдезулы оценил этот проект как один из главных приоритетов государственной политики [56]. Как оказалось, Википедия дает ссылку на высказывание К.Абдезулы, но нами не была обнаружена сама цитата и источник цитирования. Директор Центра по изучению Центральной Азии и Казахстана университета Индианы (США) Уильям Фиерман (был советником по языкам Министерства культуры и информации Казахстана), в совершенстве владеющий наряду с родным английским языком, казахским, русским языками и многими тюркскими языками, эксперт-аналитик по языковой ситуации в странах постсоветского пространства) 15 мая 2008 года в Алматы на международной научно-теоретической конференции «Полилингвизм: язык – сознание – культура» оценил идею как правильную, однако подчеркнул, что для казахского языка проблема заключается в том, что на него, как на государственный язык, низкая востребованность. однако нужно сказать что на данный моммент наблюдаются в этом вопросе перспективы. Также он отметил, что сама идея триединства языков в Казахстане правильна и будет способствовать развитию страны [57]. Обращаясь к истории вопроса, следует вспомнить проект периода создания нового независимого государства – Республика Казахстан, когда актуализировались такие вопросы, как государственный язык, билингвизм, полилингвизм. В этот период в 1995 году Президенту Республики Казахстан Н.А. Назарбаеву был представлен «Проект развития трехъязычия в Республике Казахстан (1995 – 2005 г.)» известным в Казахстане и за рубежом ученым в области социолингвистики доктором

филологических наук, профессором Бахытжаном Хасановым [58]. Однако, остается открытым вопрос, касающийся этого проекта, утвержден ли он и было ли выделено на него финансирование.

«Проект развития трехъязычия в Республике Казахстан (1995 – 2005 г.)», который собственно и на тот период был новаторским и до сих пор не теряет своей актуальности, он с опережением представлял собой новый этап языковой реформы в Республике. Известно, что данный Проект дважды (17 февраля и 25 февраля 1995 г.) был обсужден под руководством Министра науки и новых технологий РК В.С. Школьника и заместителя министра Г.Д. Зорова, с приглашением представителей Комитета по языкам при Кабинете Министров, Института языкознания НАН РК, преподавателей ВУЗов, опытных учителей школ и аспирантов. Проект обсужден на коллегии Миннауки и одобрен (20 апреля 1995 г.). На это указывается в машинописном варианте проекта. В данном проекте профессор Б.Хасанов указывает, что массовое трехъязычие – это генеральная линия стратегии языкового развития Казахстана. Следует отметить, что Б.Х.Хасанов автор многих трудов по социолингвистике, и, начиная с 90–х годов активно следит за динамикой языковой ситуации, предлагает свое видение [59]. Как известно, Казахстан – полиэтническое государство, где языковая и правовая ситуации в конце ХХ века оказались весьма противоречивыми. При этом ученые лингвисты видели одним из путей стабилизации языковой ситуации развитие двуязычия и трехъязычия. Обратимся к терминам: двуязычие (билингвизм) – это синхронное (попеременное или смешанное) использование двух языков в гетерогенном социуме представителями одного этноса. Трехъязычие – это попеременное использование трех языков в гетерогенном социуме представителями одного этноса. Как правило, двуязычие или трехъязычие, возникшее на базе родного языка и развиваемое в его сочетании с другим или другими языками – явление всегда прогрессивное. Двуязычие или трехъязычие, возникшее на базе широко распространѐнного неродного языка и получившее дальнейшее развитие в сочетании родного языка, как второго или третьего компонента дву- или трехъязычия – явление регрессивное и временное и в конце концов оно приведет к «глоттофагии» – поглощению одного языка другим, к отчуждению от родного языка. Одностороннее двуязычие становится трамплином к одноязычию. Наглядным примером тому служат различные типы двуязычия и трехъязычия в Казахстане, возникшие и развиваемые на базе русского языка. В результате, русские оказались одноязычными, представители других национальностей, в своей основной массе, оказались отчужденными от родного языка. Поэтому в Казахстане, в условиях демократизации общества, любой тип двуязычия и трехъязычия должен развиваться на базе родного языка личности. Профессор Б.Хасанов неоднократно подчеркивал это в своих

выступлениях и монографиях, касающихся языкового развития Казахстана. Особое внимание заслуживают его монографии и статьи, в которых анализируется языковая ситуация и языковое строительство в Казахстане [58, 59, 60]. Предложенная концепция профессора Б.Х. Хасанова, которого поддержали ряд лингвистов выдвигает важный постулат об изучении второго, третьего языков на базе родного языка. Дискуссии на конференциях и семинарах свидетельствуют о том, что самым прогрессивным для казахстанского полиэтнического общества является двустороннее двуязычие, еще лучше – массовое трехъязычие, имеющее многосторонний характер. При этом в своем проекте Б.Х. Хасанов подчеркнул: «чрезвычайно важно подчеркнуть, что термин

«государственное двуязычие», введенный функционерами, активно употребляемый ныне публицистами и депутатами, не имеет никакого отношения к общепризнанному термину «двуязычие». Нет в мире термина «государственное двуязычие», а есть понятие «два государственных языка», означающее не процесс, как в двуязычии, а нормативный акт. Как показывает зарубежный опыт, два государственных языка приводят к «двойному» одноязычию». Следует отметить, что до настоящего времени выступления общественных деятелей и других лиц, не владеющих терминологическим лингвистическим аппаратом, содержат в своей речи неточности, которые вносят определенную путаницу и непонимание. В качестве опыта языкового развития следует обратиться к исследованиям, опубликованным в кандидатских и докторских диссертациях, где представлен интересный теоретический и экспериментальный материал о динамике развития языков различных этнических групп, например, труды М.Пак [61], С.Сон [62], Д.Касымовой [63] и мн. др., что позволяет увидеть наиболее полную картину языков народа Казахстана с учетом их взаимодействия в культурном пространстве государства. Б.А. Жетписбаева отмечает: «... интеграция в мировое экономическое пространство не представляется возможной без знания мировых языков, в частности английского. В связи с его интенсивным изучением языковую ситуацию для большинства казахстанцев в полной мере можно обозначить как многоязычную, то есть объективные реалии на сегодня складываются таким образом, что свойственный для казахстанского общества билингвизм постепенно начинает сменяться полиязычием» [51, с. 3]. Но в контексте внутригосударственной ситуации поликультурности и многоязычия, в условиях территориального и социально-культурного объединения людей в единое сообщество в рамках поликультурного государства, личность должна, наряду с национально-этнической самоидентификацией, обрести социально-культурное самоопределение личности поликультурного и полиязычного сообщества уже определенной культурной группы, объединенной общими условиями жизнедеятельности в рамках государства,

руководствующейся поликультурным мышлением, проявлением взаимоуважения и толерантности к представителям различных лингвоэтносов в рамках такого организованного сообщества, которое в первую очередь проявляется в приобщении личностей к языку и культуре друг друга как гаранту взаимопонимания и взаимоуважения. Процесс обретения и приобщения к лингвокультурам других этносов в рамках единого государства обуславливает правомерность разделение предметных областей «языкового образования» и

«иноязычного образования», объединяющихся только на основе социально- функциональной предназначенности в лингвосоциумах. В этих условиях правомерен пересмотр и разработка методологических основ современного языкового и иноязычного образования, соответствующего уровню образовательных потребностей общества, на основе которого станет возможным создание национальной целостной и преемственной системы иноязычного образования, многовариантной по своим содержательнофункциональным и целевым установкам и задачам, структурно объединяющей в рамках единого иноязычно образовательного пространства все существующие и прогнозно- возможные формы и уровни обучения иностранному языку. На основе обобщения и укрупнения имеющихся наработок в области теории межкультурной коммуникации, в названной выше Концепции был определен современный методологический базис иноязычного образования, состоящего из когнитивно–лингвокультурологической методологии и теории межкультурной коммуникации, а именно: – понимание языка как междисциплинарного конструкта «язык – культура – личность», в отличии от традиционной трактовки языка больше как формально фиксированной системы; – выбора современной методологии языкового образования как когнитивно-лингвокультурологической;

– определение теории межкультурной коммуникации как образовательной парадигмы языкового и иноязычного образования; – расширение предметных границ языка до уровня «языкового образования»; – определение реализационного механизма через систему методологических принципов: когнитивного, концептуального, коммуникативного, лингвокультурного, социокультурного, рефлексивноразвивающего, как базовых основ формирующих целостную образовательную парадигму и в своей совокупности определяющих требования к образовательному процессу в целом и к отдельным его составляющим (целям, содержанию, методам, технологиям, средствам обучения), определяя, таким образом, стратегию и тактику обучения; – принятие методологической категории – «лингвокультуры», которая в качестве учебной единицы выступает уже как когнитивнолингвокультурологический комплекс (КЛК) и целерезультативной ее категорией определить «межкультурную компетенцию», отражающей компетентностную результативную систему

языкового и иноязычного образования; – рассмотрение конечного результата языкового и иноязычного образования в диапазоне от субъекта межкультурной коммуникации до первичной языковой личности в зависимости от закономерностей становления полиязычной личности в условиях многоязычия. Выделение и обоснование специфики языкового образования обуславливает и дифференцирование технологий их обучения, и использования имеющихся наработок в международной стандартизации уровней владения языками. За основу ранжирования языковой подготовки и оценки уровневой обученности языкам взята общеизвестная уровневая модель Общеевропейских языковых компетенций, интегрированной с моделью VOLL. В силу того, что в профессиональной подготовке кадров особо актуальным являются два других варианта языковых программ, а именно LAP, LSP, то нами разработана интегрированная модель из двух европейских стандартов, где вторым уровневым стандартом была взята программа профессионального языка VOLL, также представляющая шестиуровневую модель. Таким образом, в условиях современного развития Республики Казахстан, в соответствии с социальной значимостью языков триединства, Концепция изучения языков в системе высшей школы в рамках реализации культурного проекта «Триединство языков» базируются на следующих научно- дидактических платформах: – когнитивно– лингвокультурологической методологии как универсальной концептуальной основе современной теории иноязычного и полиязычного образования (С.С. Кунанбаева); – теории межкультурной коммуникации как реализующая теория обучения (С.С. Кунанбаева); – моделирования и отбора содержания в КЛК, отражающих преемственность формирования речевых типов и типологий коммуникаций в преемственности содержания, преломленных через три системы: система языка, система речи и система коммуникаций (С.С. Кунанбаева»); – компетентностном моделировании иноязычного образования (КазУМОиМЯ). Цель Концепции состояла в обеспечении универсализации языкового образования по всем языкам триединства на основе единой научно- теоретической платформы и гармонизации отечественных и современных международных образовательных моделей. Важный постулат концепции состоит в необходимости способствовать развитию системы непрерывного преемственного и взаимосвязанного языкового образования в Республике Казахстан. Исследовательская группа ставила перед собой следующие задачи: – выявить закономерности и специфику становления и развития полиязычной личности в условиях многоязычия; – определить адекватную современным целям методологию как единую концепцию иноязычного и полиязычного образования; – создать международно-адаптивные уровневые модели трехъязычного образовательного процесса; – разработать критериально-

параметровую шкалу измерения языковых компетенций и ввести на этой основе единый контрольно-оценочный механизм владения языками триединства; – обеспечить уровневую ранжированность предметного содержания и конечных показателей по выделенным стандартизованным типовым уровням обученности и владения языками триединства; – определить инновационно–технологическое обеспечение, адекватное целям уровневых образовательных моделей по овладению триединством языков, включая технологии организации образовательного процесса на основе кредит-системы. Вместе с тем нужно отметить, что за последние годы те или иные аспекты полиязычного образования освещались и в рамках научных проектов, проводимых казахстанскими учеными. В частности: - Фундаментальные и прикладные исследования в рамках научных проектов на тему «Научно-методические основы функционирования полилингвального образования в контексте новой образовательной парадигмы» (руководитель темы: д.п.н. Кабдолова К.Л., Национальная академия образования имени И.Алтынсарина, 2012–2014 г.г.); «Научно- методическое обеспечение полиязычного образования в системе средней и высшей школы»(руководитель темы д.п.н. Булатбаева К.Н., Национальная академия образования имени И.Алтынсарина, 2012–2014 г.г.); «Научно- методическое обеспечение преемственности полиязычного образования в системе «школа– вуз», «Научно- методическое обеспечение раннего обучения инностранным языкам», «Научно- методическое сопровождение непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в условиях полиязычного образования (колледж–вуз)» (руководитель проекта д.п.н., профессор Жетписбаева Б.А., Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова). Основные результаты данных исследований отражены в порядке 100 научных исследований и учебно-методических трудах. Наиболее значимые результаты связаны с разработкой: – научно-методических основ проектирования содержания учебников и учебных пособий по неязыковым дисциплинам в школе с учетом когнитивнокоммуникативной технологии по языковым дисциплинам в школе, содержания учебников для профильной школы на трех языках; – дидактических основ преемственности полиязычного образования на основе уровневой модели обучения языкам в системе «школа– вуз»; – лексико–грамматических средств трех языковых систем для полиязычного образования в средней и высшей школе; – трехъязычного функционального лексико-грамматического минимума (для полиязычного образования в средней и высшей школе); – функционально-коммуникативной технологии обучения языковым предметам и когнитивно-коммуникативной технологии обучения неязыковым предметам. В рамках проведенных научных исследований:  выявлены основные стратегические линии развития полиязычного образования в Казахстане, дана характеристика современного

состояния полиязычного образования в школах и вузах Казахстана; определена сущность организационно-педагогических условий взаимодействия субъектов непрерывного полиязычного образования как органичной совокупности многоуровневых комплексов (от дидактических единиц обучения до управленческих структур в системе образования), направленных на достижение педагогических целей, связанных с реализацией принципа преемственности полиязычного образования в системе «школа–вуз»; определены теоретические предпосылки обоснования преемственности непрерывного полиязычного образования; разработан понятийный аппарат исследования на основе педагогического тезауруса полиязычного образования, позволивший установить соотношение непрерывности и преемственности полиязычного образования, которое определяется их неразрывной взаимосвязью, когда истинность первого понятия обусловлена надежностью и достоверностью второго: непрерывное образование понимается как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности образования, а преемственность является принципом, изначально положенным в основу системы непрерывного образования. Последняя идея обусловлена формированием новой международно признанной идеологии обучения в течение всей жизни как процесса, не ограниченного ни во времени, ни формой образования. Модель непрерывного образования построена на принципах преемственности, который предполагает связь между этапами или ступенями развития, и еѐ сущность заключается в сохранении различных элементов целого или отдельных его сторон при помощи целого как системы. В целом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всѐм протяжении обучения от детского сада до последипломного и курсового обучения. Помимо прикладных результатов в указанных выше трудах казахстанских ученых разрабатываются и теоретико-методологические аспекты полиязычного образования. Так, в качестве основного методологического обеспечения полиязычного образования признан этнолингводидактический подход [50]. Он представляет собой совокупность основополагающих принципов, специализированных методов и специфических средств. Основополагающими принципами являются: 1) принцип

«двойного вхождения знаний»; 2) принцип функциональной активности языков, контактирующих в этнокультурном образовательном пространстве; 3) принцип сбалансированности языков в содержании образования; 4) принцип непрерывности и преемственности полиязычного образования. Специализированными методами служат: 1) метод восхождения от абстрактного к конкретному; 2) методы мотивации и стимулирования использования

различных языков в соответствии с потребностями и интересами взаимодействующих в этнокультурном образовательном пространстве; 3) методы организации образовательного процесса по изучению языков в соответствии с социолингвистической ситуацией конкретного региона. Среди специфических средств особо выделяются: 1) параллельное функционирование в организациях образования нескольких языков обучения; 2) материальное вознаграждение и моральное поощрение; 3) разработка единых правил составления учебно-организационных документов в области полиязыкового образования. Для выявления концептуальных основ полиязычного образования немаловажное значение имеют теоретические положения иноязычного образования. В монографии ученого-лингвиста Кунанбаевой С.С. «Современное иноязычное образование: методология и теория» [64] заложена идея модернизации иноязычного образования на основе обновленной когнитивно- лингвокультурологической методологии. Методической школой, возглавляемой С.С.Кунанбаевой, внедрена международно-адаптивная система национального иноязычного образования, гармонизирующей общеевропейскую и национальные модели и стандарты иноязычного образования. В соответствии с основными направлениями Государственной политики в области образования, Концепции развития системы образования РК до 2015 г., а также с учетом прогрессивных тенденций развития мировых образовательных систем методистами под руководством С.С.Кунанбаевой, как было указано выше, разработана

«Концепция развития иноязычного образования в РК», обеспечивающая единство и преемственность уровней владения ИЯ на всех этапах образовательной системы, комплексную модернизацию иноязычного образования на основе государственной языковой политики. На основе данной

«Концепции развития иноязычного образования РК» создана модель учебника иностранного языка, которая легла в основу серии учебников иностранных языков для разных уровней и звеньев системы иноязычного образования. Анализ и критическое осмысление современных инновационнопреобразующих систем и модернизирующихся, адекватно современным требованиям, моделей высшего профессионального образования С.С. Кунанбаевой позволил разработать основы компетентностного моделирования профессионального иноязычного образования и система стратегических ориентиров для преобразования иноязычно-профессионального высшего образования, представляющая собой методологически обоснованную платформу модернизации отраслевого высшего образования [64-67]. Выполненная под руководством С.С. Кунанбаевой докторская диссертация Д.Н. Кулибаевой «Методологические основы управления профессионально ориентированной образовательной системой школ международного типа» включает многие вопросы, касающиеся профессионально

ориентированной образовательной системы школ международного типа [68]. В этой работе выдвигаются следующие положения, которые защищает соискатель:

1. профессионально ориентированная инновационно адаптивная образовательная система представляет собой совокупность национальной и международно признанных моделей образования как глобализирующей и сбалансированной среды, их содержания, технологий, качественных показателей результативности, системы оценивания и организации учебно- воспитательного процесса, базирующихся на принципах интеграции, интернационализации, инновационной перспективности, адаптивности, толерантности, соотнесенности с международными и национальными стандартами образования, образовательной взаимоадаптивности, междисциплинарной структурированности и профессиональной ориентированности. 2) педагогическая концепция управления профессионально ориентированной инновационно-адаптивной образовательной системой школы международного типа отражает философию и миссию школ международного тапа в условиях глобализации образования и заключается в интеграции взаимосвязанных базовых подсистем стратегически оперативного менеджмента: педагогического менеджмента, менеджмента персонала, инновационного менеджмента, менеджмента ресурсами, прогнознопроспективного менеджмента. 3) педагогическая модель компетентностного образования в условиях профессионально ориентированной инновационно-адаптивной образовательной системы представлена интеллектуально-креативной моделью выпускника школы международного типа как совокупность ключевых компетенций: конвергентной, дедуктивно-вариативной, дивергентной, креативноконструктивной, интеркультурно- коммуникативной. 4) менеджмент качества профессионально ориентированной инновационно-адаптивной образовательной системы школ международного типа направлен на обеспечение качества образования международного уровня, адекватного требованиям современного общества и ориентируется на «стандартизированный базис качества образования» как интегрированный норматив и единую систему качественных требований международного и национального стандартов образования для школ международного типа. 5) инновационно-адаптивная технология педагогического менеджмента реализации профессионально ориентированного образования школ международного тапа предполагает выбор учащимися «траектории профессионального развития», обеспечиваемой организацией предпрофильной и профильной ступеней их подготовки к профессиональному самоопределению на основе профессиональных программ экономической, гуманитарной, естественно–научной, инженерно– технической направленности. 6) педагогическая технология мониторинга и образовательного контролинга

качества компетентностного образования представляет собой механизм постоянного контролинга, позволяющий объективно оценивать деятельность школ международного типа по «Карте стратегически оперативного мониторинга» в форме внутренней ежегодной самоаттестации как по отдельным подсистемам, так и по всей системе управления. Данная технология позволяет разработать систему корректирующих действий как программу для руководства всех функциональных подсистем, что обеспечивает коррекцию стратегии развития профессионально ориентированной инновационно-адаптивной образовательной системы. 7) модель ценностных ориентаций будущих учителей на профессиональную деятельность в школе международного типа является основой подготовки и переподготовки учительских кадров. Она представляет собой реестр ценностных ориентаций учителей школ международного типа, включающий качественные характеристики в трех позиционных блоках как целевых ориентиров, определяющих специфику ценностных начал: для реализации философии и миссии международной школы, для концептуализации содержания образования и управления в школе международного типа [68,с. 5]. Возросший интерес к изучению иностранных языков и, в частности к английскому языку, свидетельствует тот факт, что Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана расширяет номенклатуру специальностей бакалавриата и магистратуры с одновременной профилизацией образовательных программ по иноязычному и международному направлениям в соответствии с современным запросом рынка труда и учетом международно-стандартных требований к трехступенчатой подготовке специалистов. Наибольшей актуальностью и значимостью для инновационного развития Республики Казахстан характеризуются научно-исследовательские работы по проектам, проводимые под руководством С.С.Кунанбаевой:

«Казахстан в глобальном межкультурном и языковом сообществе (казахский язык и языки мира)» и «Модели и механизмы универсализации систем высшего образования в условиях интернационализации образования в мире». Но в плане внедрения результатов научных исследований большое значение имеет упомянутая выше «Концепция развития иноязычного образования в Республики Казахстан», которая утверждена Советом УМО на базе КазУМОиМЯ им. Абылай хана (Протокол №1 от 25.02.2006 г.), которая была согласована с Министерством образования и науки Республики Казахстан. Как программный документ данная концепция должна обеспечить комплексную и глубокую модернизацию иноязычного образования в соответствии с международными стандартными требованиями. Идея данной модернизации в форме уровневой модели, по утверждению авторов, обеспечивает реализацию принципов преемственности, непрерывности и поступательного развития качества иноязычного образования

за счет определения точного количества уровней и их содержательного аспекта для каждого типа учебного заведения. Данный документ гармонично соединяет предметное содержание отечественной системы обучения иностранному языку и международно-стандартный механизм контроля иноязычной обученности для каждого уровня. Результаты научных исследований в этой области отражены в монографии С.С.Кунанбаевой «Создание информационно-обучающей среды в системе университетского образования» [69]. В этой и других своих исследованиях профессор С.С.Кунанбаева на основе методологии иноязычного образования пересмотрела базисные концептуальные положения методологии компетентностного моделирования, включающих синтез содержательноструктурной целенаправленности двух типов компетенций (образовательной и профессионально начимой); технологии стадиальности и корпоративнопроизводственной интегративности компетентностого образования; создания единой информационно–сетевой обеспеченности и доступности источников знания как образовательной и аттестационно- контрольной среды (единой для всех). Ею разработаны принципы когнитивно- коммуникативного контроля, стимулирующих саморазвитие, самооценку как основу креативности и профессиональной самостоятельности. Все это позволяет готовить будущих учителей и преподавателей в контексте обновления содержания образования. Значимость данных исследований для полиязычного образования заключается в том, что обучение иностранному языку проецируется на использовании иностранного языка для обучения неязыковым предметам. Поэтому межкультурно-коммуникативная компетенция как конечный качественный результат иноязычного образования занимает свою нишу в методологической базе полиязычного образования. В качестве целей выступает не «обучение иностранному языку» как таковое, а «иноязычное образование», при котором содержанием являются не только прагматические знания, навыки и умения, но и развитие личности средствами иностранного языка при соизучении языка и культуры. Поэтому предметно-содержательной основой уровневой модели иноязычного образования становится коммуникативная сфера, в рамках которой определяется речевая тематика и состав типовых ситуаций, обеспечивающих достижение достаточного уровня иноязычной обученности и переход к профессионально ориентированному иноязычному образованию. В целом, анализ указанных работ позволяет рассматривать язык с трех основных позиций: 1) язык как этнодифференцирующий признак; 2) язык как предмет науки; 3) язык как средство и предмет обучения. В первом случае теоретические предпосылки полиязычного образования связаны с положениями этнологических, культурологических, социологических наук, во втором – с лингвистическими теориями, и в третьем – с дидактикой как всеобщей теорией

обучения. В лингводидактическом аспекте актуальна также проводимая в психолингвистике и методике дифференциация понятий «язык» и «речь». Система школьного образования в настоящее время испытывает принципиальные изменения как организационного, так и содержательного характера. Со многими вопросами, касающихся дихотомии язык/речь (Ф.де Соссюр) будущие учителя знакомились при усвоении на первом курсе филологических специальностей дисциплины «Введение в языкознание» и на выпускном курсе изучали дисциплину «Теория языка», что давало фундаментальную базу для дальнейшей практичесокй работе в школе. Именно в этих дисциплинах в полной мере студенты усвивали теорию речевой деятельности и теорию усвоения второго языка. Теория речевой деятельности способствовала усвоению всех четырѐх видов деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) и дает теоретико-методологическую базу к уровневому обучению языков. Однако, как показывают учебные планы вузов, данные дисциплины либо сокращены в часах, либо не включены в учебные планы. Этот пробел сказывается на подготовке профессиональных кадров учителей и педагогов. Формирование методической системы коммуникативного обучения второму/третьему языку, осуществляемое в современной методике, требует определения цели обучения, его содержания через языковую и коммуникативную компетенцию. Теоретической предпосылкой введения этих понятий в процесс обучения является разграничение языка и речи. Их дифференциация обусловлена тем, что овладение языком предполагает, с одной стороны, усвоение единиц языка и правил их построения, с другой стороны – формирование навыков и умений конструирования и продуцирования высказываний. «Язык – система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе», – так определяет С.И.Ожегов понятие «язык». Язык представляет собой единство, делящееся на компоненты. Эти компоненты взаимодействуют между собой и образуют систему, отсюда язык – система. Как известно, язык – это средство общения людей, орудие формирования и выражения мыслей и чувств, средство усвоения новой информации, новых знаний. Но для того, чтобы эффективно воздействовать на разум и чувства, носитель данного языка должен хорошо владеть им. Речь – понятие межпредметное, оно встречается и в лингвистической, и в психолингвистической, и в методической литературе. «Сложно разобраться в соотношении языка и речи на чисто лингвистической почве, – отмечал Реформатский А.А: Противопоставляя речь языку, речью называют и речевое умение, и речевой акт, и результат речи – текст, и даже саму речевую деятельность – языковую способность и речевое поведение». Это постулат

представлен в учебниках «Введение в языкознание» А.А. Реформатского, в Казахстане «Тіл білімі кіріспе», авторы учебников А.Хасенов, К.Аханов и др. Для лингвиста, и, особенно для учителя в школе важна дихотомия языка и речи. Для него язык – это система материальных единиц, служащих общению людей и отражаемых в сознании коллектива в отвлечении от конкретных мыслей, чувств, желаний, а речь – последовательность знаков языка, построенная по законам и из его материала и в соответствии с требованиями выраженного конкретного содержания (мыслей, чувств, настроений, состояний, воли, желания и.т.д.). Язык

– это средство общения в возможности (потенции), речь – те же самые средства в действии (реализации). В основу уровневого обучения, в отличие от традиционного обучения систем языка, положена данная дихотомия язык/речь. Это разграничение языка и речи необходимо включать в руководство для учителей и в работу методистов, и он представляет собой первый шаг к усвоению уровневого обучения русского и казахского языков как неродных. Необходимо знать, что собственно представляет собой речь как деятельность, как происходит процесс порождения и восприятия высказывания. Объектом методического исследования является речь не только как предмет обучения (изучения), но и как средство обучения. Существует определенная точка зрения, согласно которой отношения между языком и речью можно уподобить отношению между человеческим мышлением отдельного человека. Нет языка отдельного человека, но он существует как индивидуальная речь людей. Таким образом, язык как общественное явление может выполнять свои функции только в речи. Речь дает языку существование. При помощи языка сознание каждого отдельного человека в процессе речи становится открытым и доступным для понимания. Для настоящего исследования важно общепризнанное положение о том, что речь не является простой манифестацией языка, что она имеет собственную структурную и функциональную специфику, что существует так называемая «речевая прибавка». Создание и осознание «речевой прибавки» возможно только в контексте: контексте речи, контексте общения. Это значит, что языковой материал, изученный на уроке, должен иметь выход в речевую действительность, реальную или создаваемую в учебных целях. При этом языковая компетенция соотносится с освоением языковой системы, овладением самим языковым материалом, коммуникативная же компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных условиям реального речевого общения. Коммуникативная направленность процесса обучения будет обеспечена только в том случае, если цель изучения русского языка, соответственно структура, содержание курса будет определяться основной функцией самого языка – служить средством речевого общения. Это означает, что основной целью

обучения в школе следует признать формирование и совершенствование умений и навыков речевой деятельности в ее основных видах (говорение, письмо, чтение, аудирование), сферах, формах. Это, в свою очередь, требует принципиально иного (по сравнению с традиционным) подхода к построению курса учебного предмета. Предложенные во втором разделе методических рекомендаций практические предложения и методические ориентиры построены с учетом того, что обучать необходимо не основе науки о языке к тому, что несомненно важно, но вместе с тем для практики речи не дает ощутимых результатов, здесь необходимо овладение ведущими умениями и навыками речевой деятельности, которые направлены на отбор теоретического материала, и обеспечат сознательную работу обучающихся на освоение четырех видов речевой деятельности и речевого поведения. Современной школе сегодня необходимо коммуникативно направленный курс родного языка, как и в практике преподавания неродного языка, предусматривающий и обеспечивающий работу над умениями свободно осуществлять речевое общение в устной и письменной форме, применять выработанные обществом правила речевого поведения, целесообразно использовать ресурсы родного языка в различных речевых ситуациях. Конечно, в школе при изучении второго/третьего языков учитывался всегда речевой компонент. Однако, как отмечается в методической литературе, в настоящее время на фоне интенсивного развития коммуникативной лингвистики, теории речевой деятельности, лингвистики текста и современных методических исследований, разрабатывающих отдельные аспекты обучения школьников речевой деятельности, данные программы явно недостаточны как по количеству времени, отводимого на реализацию, так и по объему, содержанию, характеру прогнозируемой работы. Для коммуникативной лингвистики, или лингвистики общения, характерны: широкое понимание языка как совокупности системы строевых единиц, системы текста и системы речевых действий; признание приоритета деятельностного подхода, включающего язык в контекст коммуникации, общения в целом; признание ведущей роли средств осуществления этой деятельности. В центре исследования оказывается позиция говорящего, его коммуникативные намерения, способы их языкового выражения, оценка ситуации с позиций участников общения, а также стратегия и тактика общения для достижения коммуникативной согласованности в деятельности говорящих. К сожалению, в практике обучения традиционно автономное изучение двух аспектов единого курса и соответственно – проведение отдельных уроков (теории языка и развития речи), в то время как овладение речевой деятельностью невозможно в отрыве от языкового развития школьников. И если курс методики развития речи разработан достаточно глубоко, хотя бы в отношении письменной речи, то проблема изучения грамматической темы в

речевом аспекте требует своего решения. Все еще традиционное обучение строго литературному языку значительно сужает и обедняет языковую ментальность учащихся и, следовательно, его коммуникативные возможности. Данная проблема активно обсуждалась на Конгрессов МАПРЯЛ, который проходил в г.Нур- Султане 29 апреля – 3 мая 2019 года. Этот конгресс стал знаковым и многие дискуссионные площадки конгресса обсуждали вопросы языкового строительства в разных странах и, в том числе в Казахстане, а также с большим интересом знакомились с тем опытом, который за годы независимости накоплен казахстанскими учителями и преподавателями. Ознакомится с тезисами этого форума можно на сайте МАПРЯЛ. Как отмечают ученые и педагоги, если необходимость лингводидактического описания языка до последнего времени рассматривалась по отношению к методике преподавания иностранных языков (включая русский язык как второй), то в условиях современной языковой ситуации в Казахстане, а если шире – учитывая тенденции развития методики преподавания языка (родного, иностранного), описание языка, ориентированное на коммуникативные потребности, актуально и для методики преподавания русского как родного. Это предвидел еще Л.В.Щерба, много десятилетий назад отмечавший: «Литературный язык всех времен и народов никогда не совпадал с обыденным разговорным языком и всегда являлся в той или иной мере

«иностранным языком» [70]. На этом основании исследователи рассматривают полиязычное образование как объект этнолингводидактики – отрасли лингводидактики, изучающей процесс параллельного овладения языками в этнокультурном образовательном пространстве, а предметом этнолингводидактики – процесс формирования полиязыковой личности как субъекта диалога культур в условиях полиэтнической образовательной среды. Выделение объекта этнолингводидактики основывается на теоретическом сопоставлении объектов смежных наук. Так, объектом лингвистики является язык, дидактики – способы обучения и учения, объектом лингводидактики выступает языковое образование, этнодидактики – научно- эмпирические знания этнопедагогики. В таком случае, объектом этнолингводидактики, по мнению исследователей, является полиязычное образование как целенаправленный процесс формирования полиязыковой личности на основе параллельного овладения тремя и более языками. Концептуальные основы полиязычного образования определяются сегодня совокупностью следующих методологических принципов: принцип непрерывности понимается как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм) между уровнями полиязычного образования (по вертикали); принцип преемственности является фактором, обеспечивающим целостность всех компонентов системы (целей, задач,

содержания, методов, средств, форм) на каждом уровне полиязычного образования (по горизонтали); принцип «двойного вхождения знаний» обеспечивает параллельное овладение языками через изучение языковых дисциплин и через язык обучения неязыковых дисциплин (к примеру, химия, физика изучаются на английском языке, история Казахстана, казахская литература – на казахском, русская литература, всемирная история – на русском и т.д. принцип функциональной активности языков, контактирующих в этнокультурном образовательном пространстве, который означает создание условий для активного использования различных языков в соответствии с потребностями и интересами общества в институциональной сфере, и с интересами и потребностями личности и отдельных социальных групп во внеинституциональной и неформальной сферах; принцип сбалансированности государственного и родного для большей части населения Казахстана – казахского языка и официально используемого в делопроизводстве русского языка в содержании образования означает учет особенностей социолингвистической ситуации конкретного региона. Акцент на этих двух языках продиктован тем, что в различных регионах Казахстана их функциональная активность неравнозначна. Имеется в виду, что русский язык менее активен в южных областях страны, тогда как в северных – он обладает более широкой сферой употребления. Реализация данных и других (гибкости и адаптивности к изменениям в социально-экономической жизни, в профессиональной деятельности, умение жить в поликультурном мире, профессионализации, предполагающей использование иностранного языка в профессиональных целях) принципов требует соответствующих методов и специальных средств для достижения конкретных целей и задач, которые должны быть основаны на этнолингводидактическом подходе. Этнолингводидактический подход целесообразно взять в основу научных исследований актуальных проблем полиязычного образования, так как это позволит разрабатывать научно обоснованные рекомендации для практики полиязычного образования в единой целостной системе и на единой концептуальной основе. В частности, педагогической науке предстоит дать четкие ответы на соотношение языков в контексте трехъязычного и полиязычного образования. Так, в реальной практике казахстанского образования нередко встречаются социолингвистические термины «первый язык», «второй язык», «третий язык», дефиниции которых рекомендуется усвоить учителям и обучающимся и это не приводит к обезличиванию языка как социальной и государственной ценности, и не способствует нежелательной терминологической вольности. Они могут быть использованы наряду с общепринятыми соответствующими понятиями «родной язык», «неродной

язык», «иностранный язык». Данные термины в отличие от социолингвистических первый, второй третий языки (обозначающих время и последовательность индивидуального овладения языками билингва и полилингва; функционально предпочтительные в процессе языкового образования), чаще всего используются другие соотвествующие и синонимичные понятия: «казахский язык как родной», «казахский язык как неродной», «русский язык как родной», «русский язык как неродной», «английский язык как иностранный». В учебной практике следует определиться и не смешивать терминологии во избежания смешения понятий «родной язык» и «язык обучения в школе». Это обусловлено тем, что в школах полиэтнического Казахстана обучаются дети, представляющие собой разные этносы, для которых язык обучения не всегда совпадает с родным языком. Не случайно в социолингвистике чаще используют термин первый язык (каз. бірінші тіл, англ. first language), который обозначает первый язык по времени индивидуального (онтогенетического) овладения/усвоения языками билингва, полилингва. Он является функционально первичным и зачастую совпадает с терминосочетаниями родной язык, государственный язык, наиболее частотно используемые и в образовательной системе Казахстана обозначается как Я1. Второй язык по времени овладения/усвоения – неродной язык (Я2), третий язык по времени овладевания/усвоения –иностранный (английский, немецкий и др.), который определяется выбором учащегося или его родителями. Но все они являются обязательными компоненами образовательной системы в Казахстане. В полиязычных школах, как правило Я1 – родной, например, таджикский, узбекский или уйгурский, Я2 государственный – казахский язык, Я3 – русский язык, официально используемый в Казахстане наравне с государственным, Я4 – иностранный язык, например, английский. Знание предложенного понятийнотерминологического аппарата социолингвистики также необходимо учителям во избежание разногласий. В этой связи в Приложении методических разработок включен Глоссарий, основанный на трудах таких социолингвистов Казахстана, как Э.Д. Сулейменова, Б.Х. Хасанов, М.М. Копыленко, Н.Ж. Шаймерденова, Ж.С. Смагулова и др. В этой связи учителям рекомендуется активнее использовать и объяснять учащимся значение терминов, а также работать на занятиях или в качестве проектной деятельности над созданием глоссариев к учебникам и к дополнительно прочитанной литературе. В качестве методических рекомендаций следует также продолжать работу ученых над созданием единого тезауруса трехъязычного образования, который не допускал бы двоякого толкования терминов и понятий. Особо это важно для принятия программных документов, для профессиональной работы журналистов, чиновников и др. категорий лиц, которые так или иначе касаются вопросов языка,

общества, языкового строительства и др. Кроме того, изучение языков в этом аспекте требует разработки «Дидактики обучения казахскому/русскому языку как неродному». В рамках полиязычного образования актуализируется также необходимость разработки «Дидактики обучения предметов и дисциплин на английском языке в условиях полиязычного образования». Педагогическая наука Казахстана сегодня должна разработать научные основы раннего изучения и соизучения языков с учетом национального контента трехъязычного образования. В этой связи необходимо разрабатывать методику раннего обучения языкам, которая должна строго учитывать возрастные, психологические, физиологические особенности детей. Отсутствие алгоритма и единой методологической платформы для раннего обучения иностранным языкам, отечественной теории раннего изучения, повлекло за собой произвольный выбор дошкольными и школьными организациями образования зарубежных обучающих программ и учебных материалов без соотнесения их с отечественными условиями преподавания английского языка, четкого представления о планируемых результатах деятельности обучаемых и развития несистематизированного рынка образовательных услуг по раннему обучению иностранным языкам. Ситуация осложняется дефицитом кадрового состава, способного в полной мере обеспечивать обучение на раннем этапе в рамках трехъязычного образования, что отрицательно сказывается на качестве обучения английскому языку в дошкольных учреждениях и в начальной школе. Поэтому новое методологическое решение, а не привнесение в учебный процесс отдельных, разрозненных приемов, позволит создать научно- обоснованную технологию раннего обучения иностранным языкам и ее методическое обеспечение. В этой связи предлагается научное обоснование создания и функционирования системы раннего обучения языкам в рамках непрерывного трехъязычного образования, что будет способствовать разработке технологии раннего обучения иностранным языкам в условиях казахстанского трехъязычия. Помимо этого теоретическое обоснование и методическое обеспечение реализации программы раннего обучения английскому языку будет способствовать приведению в единую систему фрагментарно наработанной отечественной практики раннего обучения иностранным языкам с учетом изучения и обобщения зарубежного опыта, что обеспечит непрерывность иноязычного образования и преемственность образовательных программ, которые будут осуществляться в двух направлениях: структурном и содержательном, что обусловит высокое качество и эффективность формирования полиязыковой личности. Анализ проводимых в настоящее время в Казахстане научных исследований свидетельствует о том, что спорадически в отечественной литературе изучаются вопросы научно- методического

обеспечения раннего обучения иностранным языкам с учетом казахстанского контента трехъязычного образования, в основном, это разработки дошкольных учреждений. Однако, в перспективе необходимо проведение комплексных эмпирических исследований. Научные основы трехъязычного образования тесно связаны с рядом вопросов кодификации и нормализации государственного языка

– казахского, который является для большей части Казахстана родным и на его основе уже развивается трехъязычие. Так, базовым институтом, разрабатывающим проблемы казахского языка по-прежнему считается Институт языкознания имени А.Байтурсынова, в котором работают специалисты различных направлений и которые в своей деятельности предлагают научные разработки и теоретико-мтеодологическую базу для дальнейших практических действий. Так, работа с национальным корпусом казахского языка, частотным словарем казахского языка, латинизации были возложены на сотрудников этого института и в рамках грантовых исследований они предлагают свои результаты. Аналитический обзор и осмысление результатов проектов, выполненных в Институте языкознания, еще предстоит сделать. Отметим, одним из многих проектов, выполненных научно-исследовательской группой этого института по теме «Научные основы и проект концепции триединства языков в сфере образования» (руководитель Фазылжанова А.М.). Результатом этого проекта стала разработка документа – «Концепция триединства языков в сфере образования», представленная на государственном и русском языках. Новизна результатов проекта определяется тем, что работа посвящена лингвистической разработке актуальной проблемы социальной роли государственного (казахского) языка, межнационального (русского) языка в условиях современного Казахстана. Предлагается комплексное научно- лингвистическое обоснование и разработка проекта концепции культурного проекта триединства языков. Результаты исследования «Трехъязычие в системе образования РК»,

«Трехъязычие в системе дошкольного воспитания и обучения»; «Трехъязычие в системе среднего образования»; «Трехъязычие в системе высшего образования РК и в других государственных органах были рекомендованы для применения в Министерстве культуры и спорта, Министерстве информации и связи с целью мониторинга и оценки сложившихся ситуаций в национальной языковой политике страны при разработке долгосрочных проектов по языковому строительству и развитию страны для реализации государственной языковой политики. Немаловажной проблемой в связи с обновлением содержания образования, новой парадигмы языкового образования является вопрос подготовки педагогов новой формации, что предполагает разработку концептуальной модели педагога, способного работать в условиях полиязычного образования. Современный педагог должен обладать широким спектром

личностных и профессиональных компетенций для инновационнопедагогической деятельности, для постоянного совершенствования и повышения своей квалификации. Актуальным направлением научных исследований в области трехъязычного образования является проблема языковой подготовки обучающихся инженерных специальностей, что обусловлено необходимостью решения задач инновационно-индустриального развития республики, реализацией культурного проекта «Триединство языков» [55], а также Планом нации «100 конкретных шагов», в которых подчеркивается значимость для развития национальной экономики подготовки инженеров новой формации. Как известно, лучший опыт в мировой практике на сегодня коррелирует с подготовкой евроинженера в соответствии с Европейскими стандартами инженерного образования. Для Казахстана выход на уровни, заданными этими стандартами, возможен при целенаправленном и непрерывном обучении иностранным языкам, в первую очередь, английскому, что позволит формировать необходимые компетенции инженерных кадров в соответствии с требованиями международного рынка труда. Анализ научных публикаций и выполенных научно-исселдовательских проектов отечественных ученых в этом направлении показал, что в рамках реализуемых в настоящее время проектов: теоретически обоснована структура непрерывной языковой подготовки инженерных кадров с учетом перехода на трехъязычное образование, что позволит на следующем этапе исследования спроектировать ее новое содержание; разработана теоретическая модель непрерывной языковой подготовки инженерных кадров, отражающая интегрированную цель, задачи, принципы, содержание и дифференцированные по уровням результаты непрерывной языковой подготовки инженерных кадров, позволяющая определить исходную позицию для дальнейшего исследования проблем непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в системе

«колледж – вуз; разработана Концепция непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в Республике Казахстан, направленной на концептуальное обоснование структуры и содержания данной подготовки, а также на обеспечение механизма диверсификации инженерного образования в соответствии с международными стандартами. Таким образом, в рамках научных исследований казахстанских ученых разрабатываются как прикладные, так и теоретико-методологические аспекты трехъязычного образования. Анализируя отечественные шаги в продвижении полилингвального образования, в частности, программы триединство языков, следует обратить внимание и на интересный опыт зарубежных стран, касающихся языковой ситуации, особенно где два– три государственных языка. Порой этот опыт трактуется неверно и это еще раз доказывает тезис о том, что любой опыт необходимо критически осмыслить и

связать с реальных ситуаций в каждом отдельном государстве. Например, языковая ситуация в Швейцарии и Бельгии. В Швейцарии – три государственных языка (немецкий, французский и итальянский), но трехъязычие в ней функционирует лишь на уровне центральных органов федерации. Как отмечает известный российский профессор В.Г.Гак, «фактически же в этой стране не трехъязычие, а «тройное» одноязычие: страна разделена на три части четкой языковой границей, и в пределах каждой части преподавание, официальная и общественная жизнь ведется только на одном языке. В Женеве с вами будут говорить в официальных инстанциях только по-французски, а в Цюрихе – только понемецки. В немецкой части страны нельзя открыть французскую школу и наоборот» [71]. Еще более жесткая схема в Бельгии, Квебеке, Финляндии, где населенные пункты разбиты, в зависимости от языка населения, на несколько категорий. Рассмотрим опыт трехъязычия в Люксембурге. Официально Люксембург является трехъязычной страной. Согласно Акту от 24 февраля 1924 г., государственным языком является люксембургский (Lëtzeburgesch) – франкомозельский диалект, родной для всего населения Люксембурга. Законодательство издается на французском языке, и административные и юридические дела ведутся на французском, немецком и люксембургском языках. Для административных запросов, составленных на любом из этих языков, например, закон определяет, что «ответ администрации должен, где это только возможно, быть дан на языке, выбранном заявителем». Три официальных языка дополняются языками населения страны, являющегося иммигрантами (португальский, итальянский, и т.д.). Коренное население Великого герцогства Люксембург является трехъязычным на 100 процентов, благодаря использованию трех языков – люксембургского, немецкого и французского в системе образования с 1913 года. Люксембургский язык отражает основные ценности национальной и культурной идентичности. В своей речи по случаю празднования 150-летия независимости премьер министр отметил, что люксембургский язык является единственным символом идентичности коренного населения страны и служит в качестве инструмента сохранения национальной идентичности. Трехъязычность в Люксембурге имеет долгую историю, развиваясь в политическом контексте, и отражая социальные классы. Все три языка используются с самых ранних лет обучения ребенка. Дети в Люксембурге, вообще-то, являются одноязычными (несмотря на то, что они получают определенное пассивное знание немецкого и французского языков с помощью телевидения) до тех пор, пока они не идут в начальную школу, так как дошкольное обучение ведется на люксембургском языке. Люксембургский язык также является вспомогательным языком для обучения чтению и письму в первые полтора года обучения в школе, но первым языком, на котором дети

сначала учатся читать и писать является немецкий. Устное обучение французскому начинается со второй половины второго класса, письменный французский вводится с третьего класса начальной школы. Этот опыт полезен в своем переходе с одного языка и на другой, языковом «наращивании». Их система трехъязычного образования основывается на постепенном переходе из обучения в детских садах и первые классы только на люксембургском языке с последующим внедрением немецкого как второго и французского как третьего языка в качестве языковых предметов с акцентом на развитие навыков устной речи во втором семестре 2 класса начальной школы на французском языке. Учителя подготовлены и начальной школе по неязыковым предметам постепенно переходят к обучению учащихся только на немецком языке как средства изучения неязыковых предметов. По мере приближения к целевому уровню владения немецким языком по всем дисциплинам, за исключением языковых предметов люксембургского и французского языков. Основы чтения и письма вводятся на немецком языке без особых трудностей переносятся на люксембургский язык в то время как обучение чтению и письму на французском языке начинается с третьего класса начальной школы. В средней школе математика изучается только на французском языке и по мере их достижении в изучении языка, количество аудиторных часов по предметам на немецком языке уменьшается. Существуют различные комбинации распределения языковой нагрузки применение которых зависит от академической или профессионально технической направленности программы, что в последнем случае подразумевает меньшее использование французского языка для изучения неязыковых предметов. Данные программы создают трудности для большинства детей иммигрантов обучающихся в школах. Власти занимаются этим вопросом и пытаются адаптировать систему трехъязычного обучения для некоренного населения Люксембурга. В этой связи уделяется особое внимание интеграции детей иностранного происхождения в люксембургские школы. С 1991 г., Министерство национального образования разрабатывает общий подход, направленный на способствование интеграции этих детей на основе их потребностей, вне зависимости от их происхождения, характеристик школ и языковых ограничений. Этот подход основывается на принципах общего образования, трехъязычности и равных возможностей. Вместе с тем, способность легко переходить с одного языка на другой является частью повседневной жизни для всех постоянных жителей страны. В 2001–2002 году общее количество учащихся, успешно сдавших экзамены по стандартной академической программе обучения составило 86,7%, в то время как число учащихся успешно окончивших среднее техническое образование составило 77,2%. Люксембургский язык прежде всего используется в устной речи, это говорит о том, что он недостаточно

развит для осуществления высокоинтеллектуальной и технической деятельности, но, тем не менее, он используется всеми слоями населения для неформального общения,

Трехъязычный опыт Люксембурга свидетельствует о высокой степени языковой толерантности и языкового гостеприимства, все предлагаемые государством программы направлены на единении граждан и культурно- языковое разнообразие. Знакомство учителей и школьников с различными странами и их опытом дает возможность расширить свое понимание и увидеть позитивные стороны трехъязычного обучения. Вместе с тем, следует осознавать, что казахстанский опыт в сфере трехъязычия отличителен от опыта других стран, и связан со многими объективными факторами – обширная территория, этноязыковой ландашфт, билингвальный контекст издавна имеющий место быть, интенсивное развитие государства и мн. др. Именно поэтому столь важно создание аналитических центров и мониторинг дошкольных, школьных учреждений, которые проводятся в рамках деятельности Национальной академии образования им.Ы.Алтынсарина, а также вновь созданных центров. Так, по инициативе Министерства образования и науки Республики Казахстан, Постановлением Правительства Республики Казахстан от 15 сентября 2011 года

№1063 было создано АО «Информационно-аналитический центр». В этот Центр на работы были приглашены опытные научные работники, имеющие большой стаж работы в сфере образования, а также молодые специалисты из числа стипендиатов «Болашак» – выпускники лучших вузов США, Великобритании, Канады, Японии, Южной Кореи, Чехии, ФРГ и Франции. Данный Центр получил статус «научной организации» 29 марта 2012 года решением Комитета по контролю в сфере образования Министерства образования и науки Республики Казахстан. Сегодня акционерное общество «Информационно-аналитический центр» является подведомственной организацией Министерства образования и науки Республики Казахстан. Миссия центра состоит в том, чтобы генерировать инновационные идеи, предоставление достоверных данных и аналитики для внедрения в Казахстане лучших образовательных практик. Данным центром подготовлен «Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан», 2016 год. С. Ирсалиев, А. Култуманова, Э. Тулеков, Т. Булдыбаев, Г. Кусиденова, Б. Искаков, Л. Забара, Л. Барон, Е. Коротких [72]. В Национальном докладе, опубликованном в 2017 году, освещены основные достижения развития казахстанского образования за годы Независимости и приводится сопоставительный анализ ключевых показателей системы образования Казахстана. Причем важная составляющая доклада в том, что в нем приводится качественная информация для принятия обоснованных управленческих решений.

В Национальном докладе о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан указывается, что «эксперимент по обучению на трех языках был инициирован в 2007 году. Он проводился на базе 33 школ. Дорожной картой на 2015 – 2020 годы определены меры поэтапного внедрения трехъязычного обучения на всех уровнях образования. Планомерный переход к обучению на казахском, русском и английском языках осуществляется в рамках реализации 79 шага Плана Нации «100 шагов» и ГПРОН на 2016–2019 годы. Полиязычное обучение успешно реализуется в специализированных школах сети

«Дарын», НИШ, образовательных инновационных лицеях и др. Для мониторинга внедрения трехъязычного обучения рекомендуется обозначить четкие критерии статуса полиязычной организации образования. Преподавание предметов естественно-математического цикла (физика, химия, биология, информатика) в старших классах на английском языке планируется начать с 2019 года. При этом потребность в педагогических кадрах составляет 15 773 человека». Также в докладе указываются и проблемы, препятствующие эффективному внедрению обучения на английском языке. Так, в нем обозначен также психологический барьер учителей, возможное снижение качества обучения из-за слабой языковой подготовки учащихся, недостаточного количества часов для изучения английского языка (2 часа в неделю) и отсутствия языковой среды для практики навыков разговорной речи. Главный аргумент, приведенный в докладе, касающийся успешного внедрения инициативы трехъязычия состоит в том, что важна не только целевая подготовка студентов пед специальностей в вузах и повышение квалификации учителей. Актуально качественная методологическая поддержка и стимулирование учителей-предметников, владеющих английским языком. В заключение данного раздела доклада указывается, что за 25 лет независимости казахстанская школа прошла свой путь формирования компонента содержания школьного образования. Наряду с лучшей международной практикой учитывался национальный аспект. Вместе с тем мир ускоренными темпами движется вперед. «Образование более чем когда либо должно быть нацелено на содействие приобретению нужного типа навыков, жизненных установок и моделей поведения». Поэтому ключевая составляющая поэтапного перехода страны на обновленное содержание образования (учебники и УМК) должна быть в русле мировых трендов. Именно это, в свою очередь, обеспечит конкурентоспособность казахстанских школьников в глобальном мире.

**Лекция 3:** Результаты теста PISA и зарубежный опыт обучения иностранным языкам

# План лекций

1. *Результаты теста PISA и зарубежный опыт обучения иностранным языкам*

Эпоха глобализации также ознаменовалась внедрением Международной программы по оценке образовательных программ учащихся (англ. Programme for International Student Assessment, PISA), представляющей собой тест, который оценивает грамотность школьников в разных странах мира и их умение применять знания на практике. Он позволяет путем тестирования 15летних школьников с последующим мониторингом выявить и сравнить изменения в различных государствах системы образования через анализ четырех основных направлений: грамотность чтения, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность и компьютерная грамотность. По их результатам лучшее среднее образование в 2000–2015 гг. в странах Восточной Азии: Китае, Корее, Сингапуре, Японии, в Европе лидируют Финляндия, Эстония, Швейцария, Польша, Нидерланды. Эта программ а была разработана в 1997 г и впервые апробировалась в 2000 г. Результаты теста PISA в 2001 году были неудовлетворительными, что вызвало критику в СМИ и привело к необходимости переоценки собственной системы образования. Так, согласно данным анализа, в 2001 году, например, в Люксембурге было выявлено несоразмерное количество детей иммигрантов, и в некоторых школах количество таких учащихся составило две трети от общего числа учащихся. Для таких учащихся тесты по математике на третьем языке фактически являлись тестами на четвертом языке, что скорее всего и сказались на низких результатах PISA в 2001 году. В этой связи был разработан Документ об образовательной политике и Перспективный план. В 2006 году результаты по тестам PISA были значительно выше, но немного ниже по меркам ОЭСР. В более детальном отчете по результатам тестирования оказалось, что Люксембург опередил одноязычную франкоговорящую Бельгию. Очевидно, что анализ результатов тестирования в 2006 году производился более тщательным образом, в отличие от 2001 года. Особое внимание уделялось первому и второму поколению иммигрантов и результаты исследования этих групп описываются в детальных региональных отчетах о результатах PISA. Используя тесты, разработанные для учащихся от 13 лет и выше, был проведен сравнительный анализ результатов тестирования по французскому языку как второму в программах погружения Канады и французскому языку как третьему в системе образования Люксембурга. Данные тесты были разработаны в пользу канадских учащихся в силу содержания заданий, связанных культурными особенностями. Также при проведении теста на аудирование не учитывается акцент во французском языке, который присущ для канадского французского языка и незнаком для учащихся из Люксембурга.

Актуальным для отечественных и зарубежных ученых остается вопрос, касающийся опыта и уроков, которые извлекаются из анализа и ответ на вопрос, что делает социальную и образовательную политику эффективной и способны ли одни страны помочь другим странам. В своем докладе «От науки к политике: исследования неравенства в США. Свидетельства, динамика, уроки» на апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, которая проходила в Москве 19–22 апреля 2016 г. почѐтный гость, член Американской ассоциации содействия развитию науки и Американской ассоциации исследований в области образования Майкл Дж. Фойер отметил, что «многим знакома ситуация, когда стратегии, разработанные экспертами в области экономики, образования и других социальных наук, отправлялись «под сукно», то есть оставались на стадии проектов, не нашедших практического применения» [73]. По мнению Фойера, для более эффективного сотрудничества между государством, проводящим социальную политику, и сообществом исследователей, эта связь должна иметь институциональное оформление. Вопервых, ключевую роль играют профессиональные ассоциации, члены которых понимают специфику исследуемой ими области. Отрасль образовательных исследований чрезвычайно разнообразна: проводятся как количественные опросы, так и полноценные этнографические исследования различных учебных заведений. Для получения валидных и полезных в практике выводов на первом месте оказыватеся важность исследовательского дизайна (комбинации требований относительно сбора и анализа данных, необходимых дяя достижения целей). К примеру, в начале 2000-х гг. в США была создана рабочая группа по вопросам научных исследований в образовании (Scientific Research in Education), основной целью которой стало совершенствование методики прикладных исследований. Во-вторых, эффективности взаимодействия государства и исследовательских институтов ощутимо способствует конкурентная ситуация на рынке: исследовательских организаций должно быть как можно больше, чтобы повышать эффективность каждой из них. Кроме того, развитая индустрия прикладных исследований позволяет охватить больший спектр проблем для разработки целевой социальной политики» [73]. В настоящее время необходимы проекты, которые будут направлены на развитие языковых и учебных навыков на трех языках (по опыту других стран – Люксембурга, Бельгии с раннего возраста в начальной школе, что наиболее наглядно иллюстрирует преимущества двуязычного и трехъязычного образования, на что указывали ученые разных стран: Weber P. J. [74], Coenen– Huther J. [75], Zhetpisbayeva B.A., Shelestova T.Y. [76]. Проведенный учеными анализ образования в Европе позволил выделить основные принципы, которые легли в основу программы обучения в Европейских школах: 1) поддержка различия национальной,

культурной, религиозной и языковой идентичности учащихся при этом подчеркивая важность обучения на первом языке; 2) получение глубоких знаний на втором языке в процессе школьного обучения, с помощью которых все учащиеся смогут изучать неязыковые предметы и подготовиться к сдаче экзаменов, проводимых на первом и втором языках; 3) проведение большего количества уроков на втором или третьем языках, по мере их перехода из класса в класс; 4) развитие языкового и культурного плюрализма, на которую больше нацелена программа, нежели на их ассимиляцию. Таким образом, учащиеся обязаны изучать второй, третий языки, не испытывая языковую дискриминацию со стороны носителей английского и французского языков; 5) начиная с начальной школы, проведение совместных уроков в целях общеевропейской интеграции для учащихся различных языковых подсекций. В начальных классах эти занятия называются «Европейскими часами». Данные занятия не являются языковыми занятиями. По мере продвижения учащихся по уровням обучения в рамках программы большее количество уроков проводится для учащихся смешанных групп из различных подсекций; 6) обязательное изучение третьего языка с третьего класса; 7) все учителя являются квалифицированными носителями языка, на котором они обучают; 8) выдача диплома международного образца Европейского бакалавра по окончании программы обучения. Учитывая зарубежный опыт, однако необходимо вновь обратиться к отечественному опыту и к мнению казахстанского ученого Б.Хасанова, его дефинициям терминов в соответсвии с казахстанскими реалиями. Профессор Б.Хасанов рассматривает на примере Казахстана монолингвльную, билингвальную и полилингвальную ситуации [58-60]. Одноязычие – процесс, имеющий одностороннее направление, порождающее и сохраняющее обособленность партнеров, участников общения. Именно двуязычие, трехъязычие превращают достояние каждого партнера в общее достояние партнеров, порождает общность. Однако, одноязычие остается характерным для русскоязычных, а двуязычие и трехъязычие – для нерусской части населения Республики, что дестабилизирует местную языковую ситуацию. При этом усиливается конфронтация между носителями казахского и русского языков. Замечается попытка со стороны русскоязычных казахских нигилистов вытеснения казахского языка из сфер управления государственной власти. При этом зачастую забывается, что казахский язык нужен русскому языку для развития его функции, как языка межэтнического общения, ибо русский язык в Казахстане, где пять полиэтинческих школ является средством межэтнического общения. В этой связи следует отметить и то, что русский язык для казахского языка является стимулирующим фактором, как во внутриструктурном развитии, так и в функциональном отношении. Исходя из взаимообусловленности профессор Б.Хасанов особенно подчеркивает, что «казахско-русское и русско-

казахское двустороннее двуязычие следует признать необходимым двусторонним языковым минимумом для населения Республики. Двустороннее двуязычие с участием казахского и русского языков может служить гарантом лингвистического оздоровления ее климата, примерно, на 85%, если учесть то, что казахи составляют сейчас 50%, русские – около 30% населения Республики, а владеющих двумя этими языками из представителей других народов наверняка будет 5%, а может и больше» [59]. Государственная независимость предполагает и лингвистический суверенитет, суть которого представляет из себя не только функционирование всех языковых единиц, всех типов двуязычия и трехъязычия, автономность языковой политики и языкового обустройства, но и предполагает определение государственного языка, используемого на международном уровне. Однако, он все еще слабо выполняет свою функцию, причин чему немало. В условиях активных международных контактов и вхождения Казахстана в число конкурентоспособных стран, участие во многих международных проектах, требует складывания фундамента трехъязычия на уровне отдельных представителей. Уже заметно, что казахи и русские не могут ограничиться обоюдным двуязычием, ибо появилась явная потребность в овладении одним из международных языков. Им стал в силу объективных причин английский язык, который и составляет один из компонентов трехъязычия казахов, русских и других. Каковы эти причины? Согласно современным исследованиям английский язык превалирует в средствах массовой информации, в бизнесе, экономике, образовании, спорте, индустрии развлечений. Более 80% информации в мире хранится на английском языке. Он стал бесспорным языком науки: 70–85% всех научных работ публикуются сначала на английском языке. Так, Академия наук Франции публикует свои ежегодные отчѐты теперь только на английском языке. Сегодня английский язык заменил французский в мире дипломатии и стал языком большинства международных организаций: НАТО, ООН, ЮНЕСКО, Европейского Центрального Банка и других. Преимущественно на английском языке проводятся международные встречи: конференции, симпозиумы, интернет-конференции, подписания международных соглашений, договоров и.т.д., осуществляются контакты и извлекается необходимая информация через интернет. Далее Б.Хасанов указывает: «трехъязычие – языковая реальность, порожденная полиэтническим обществом». Здесь следует привести примеры полиэтнических школ, где в качестве родного языка изучаются узбекский (таджикский, уйгурский), казахский как государственный, русский – как язык межэтнического общения, английский как иностранный. В этом случае мы имеем дело с полиязычными школами опыт которых дает важные результаты. Трехъязычие вполне можно признать языковым минимумом для полиэтнического населения Казахстана. При этом всегда следует помнить, что

оно должно развиваться на базе родного языка личности. Важный постулат, высказанный профессором Б.Хасановым представляет собой важный методический ориентир: «Казахское трехъязычие должно состоять из родного, русского и английского языков. Русское трехъязычие – из родного, казахского и английского языков» [59]. Профессор Б.Хасанов в своем проекте настаивает на том, что трехъязычие с русским, английским языками жизненно необходимы и как явление, поддающееся научно-организационному регулированию, не столь опасны для ассимиляции. При этом он подчеркивает, что не стоит волноваться, что один язык вытеснит другой, поскольку при правильном построении образовательной системы и при опоре на родной язык, будут исключены такие явления, как семилингвизм (так называемое полуязычие), нативизация (утрата родного языка). Б.Хасанов также предупреждает дискутирующих о вытеснении родного языка: «несмотря на влияние англоязычного прогресса, английский язык, в отсутствие англичан как носителей языка в Казахстане, никак не может вытеснить местные языки. Но и русский язык в условиях отсутствия государственной русификаторской политики, как бы ни было много его одноязычных носителей, не может вытеснить другие языки и повлиять на развитие казахского языка» [59]. Ученые обращают внимание на важность профессиональной подготовки учителей и преподавателей, а также на изучения языков через чтение, особенно в детском возрасте. Важное место в когнитивно- языковом развитии детей и в развитии функциональной грамотности занимает детская литература на родном и других языках. На это указывают авторы монографии «Детская литература в Казахстане: от дискуссий к решениям» [77]. Приведем примеры представителей казахской интеллигенции, которые на базе родного языка развивали другие языки. Так, в своей статье Н.Ж. Шаймерденова

«Полиязычие и русский язык в Казахстане (на примере творчества Ш. Уалиханова и О. Султаньяева)» обращает внимание на эту сторону и указывает, что формированию личности Ш. Уалиханова в значительной степени способствовали его связи с представителями передовой русской интеллигенции, среди которых были В.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен. Их произведения оказали большое воздействие на стиль, слог и общий дух сочинений казахского ученого. Об этом свидетельствуют, в частности, многочисленные латинские и французские включения, характерные как для публицистических сочинений русских писателей, так и для произведений Ш. Уалиханова [78, с.87 – 89]. О. Султаньяев, казахский ученый, лингвист, детально изучивший труды Ш. Уалиханова и опубликовавший монографию о его творчестве, писал на образцовом русском языке. При этом он использовал весь арсенал языковых средств – фразеологию, заимствования, метафоры, сравнения. Ученый детально изучил – как первопроходец в лингвистических путешествиях

* все исторические источники, характеризующие предшествующую эпоху. Особое внимание О. Султаньяев (со свойственным ему глубоким исследовательским чутьем) обратил на специфику языковых средств, на топонимы, широко представленные в трудах Ш. Уалиханова. Так, исследователь отметил «великолепное использование русского языка» в творчестве Ш. Уалиханова, «тонкое чувство красоты и силы художественно-изобразительных возможностей слова» подчеркнул «удивительную близость к нормам живой разговорной речи интеллигентов 60–х годов». Дальновидность О. Султаньяева проявляется в том, что его идея о многоязычии в творческом контексте одного автора особенно актуальна сегодня, когда мы говорим о полилингвизме, столь характерным для творчества казахских ученых, просветителей, что, конечно же, является важным и для наших современников. Языковой мир Ш. Уалиханова, по существу неисчерпаемый в своих глубинах, отражает историкопсихологические, лингвистические, философские, этнические особенности его неординарной личности. Особенности языкового мира Ш. Уалиханова нашли воплощение в его научных текстах, дневниках, записках, которые являются значимым материалом для воссоздания портрета их автора. В отличие от многих обезличенных научных текстов наших современников, направленных на простое фиксирование фактов и определенной информации, индивидуальный мир языка произведений Ш. Уалиханова уникален. В дорожной карте чтения и в учбеной практике следует обращать внимание на прочтение биографий и работ ярких личностей, владеющих тремя и более языками. Учителям школ также необходимо делать акцент на отечественных ученых, писателей, владеющих не только родным языком и многими языками мира. Казахстанские ученые в своих исследованиях, а также на форумах различного уровня предлагают методические ориентиры на художественную, научную литературу, писателей, поэтому, научные тексты, которые можно было бы использовать в учебниках и на что следует указывать в Дорожной карте чтения. Мнения лингвистов и участников конференции, работников МОН РК относительно преподавания казахско й литературы в школах с русским и др. языками на казахском языке и т.д. требует мониторинга круга чтения обучающихся и подготовки образцовых текстов как классической литературы, так и из интернет-ресурсов, адаптированных к возрасту обучающихся. Таким образом, абсолютно не вызывает сомнений, что трехъязычие с участием казахского, русского и английского языков является реальностью и способствует сохранению и развитию родных языков, с учетом экологии языка и социального смысла. Предлагаемый профессором Б. Хасановым еще в 1995 году проект актуален. «Центр стратегии языкового развития» при Министерстве науки и новых технологий РК предлагает генеральную линию стратегии языкового развития Республики – развитие

трехъязычия на базе родных языков, т.е. первым компонентом каждого типа трехъязычия должен быть родной язык трехъязычного человека. В качестве другого компонента должен выступать государственный язык Казахстана. Трехъязычие свободно развивается только в условиях одного государственного языка, что реализуется в Казахстане, где государственным языком является язык титульного этноса – казахский. Следует подчеркнуть важность высказывания профессора Б.Хасанова, который предложил свое видение и траекторию языкового строительства в Казахстане и еще в период обсуждений вопроса государственного языка утверждал: «В случае провозглашения двух государственных языков нельзя будет развить не только трехъязычие, но и двуязычие». При этом он подчеркивает, что «трехъязычие не является каким-то этапом языкового объединения, наоборот, способ содержания языка в состоянии коммуникативной пригодности. Нам нужен такой тип трехъязычия, который бы был стабильным с тенденцией утверждения и расширения своего распространения» [59]. Актуальным и своевременными были труды казахстанских ученых- полилингвов Казахстана, которые рассматривали все аспекты теории взаимодействия языков. Так, например, в 1990 году была издана и в 2000 г. переиздана книга А.Е.Карлинского «Основы теории взаимодействия языков» [79]. Для социолингвистов и для всех, кто интересуются развитием языков в условиях билингвизма и трилингвизма – это настольная книга, которая посвящена проблеме взаимодействия языков. Детально рассматривается двуязычие, причины его возникновения и формы существования в обществе. В центре внимания автора – психические механизмы переработки языковой информации при билингвизме. Особое место отведено проблеме интерференции

* влиянию родного языка на понимание иноязычной речи. Результаты синхронного и диахронного взаимодействия языков исследуются в диалектическом единстве. Монография адресована преподавателям, аспирантам, студентам языковых вузов и факультетов всем интересующимся вопросами двуязычия и языковых контактов . Следует подчеркнуть, что профессор А.Е.Карлинский свою докторскую диссертацию «Основы теории взаимодействия языков и проблемы интерференции на основе которой он издал монографию, а также его научные статьи посвящена теории взаимодействия языков и проблемам билингвизма [80]. Важность такого рода исследования, независимо от времени написания состоит в том, что они дают надѐжную методологическую базу для осмысления и дальнейших практических внедрений. В Казахстане многие ученые и практики обращались к вопросу билингвизма, поскольку сама языковая ситуация и условиях естественной русского-казахского и казахско-русского билингвизма требует более внимательного и детального изучения данного аспекта. Тем более, как территориально, так и хронологически мы наблюдаем

достаточно динамичные изменения. В рамках общей теории языковой способности и теории усвоения второго языка сложный процесс билингвализации личности в научных исследованиях методистов и теоретиков рассматриваются с позиций когнитивного, креативного и лингвопедагогического развития и существования человека во втором языке. В этой связи важным направлением современной лингвистики, разрабатываемым казахстанскими учеными является «Прикладная лингвистика: Теория и практика усвоения второго языка». Усвоение второго языка (англ. Second language acquisition) – это самостоятельная дисциплина в рамках прикладной лингвистики, изучающая процесс усвоения человеком второго языка. В настоящее время эта теория привлекает внимание ученых, поскольку именно усвоение второго языка приводит к полноценному билингвизму и представляет собой процесс приобретения знаний и навыков, в то время, как билингвизм является результатом этого сложного и длительного процесса, который в реальных условиях редко осуществляется до конца. Способности к второму языку (Я2) и иностранным языкам – это комплекс способностей, обеспечивающих овладение прежде всего языковыми механизмами (фонетика, грамматика, лексика) и видами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Как известно, языковые способности являются специфическим психофизиологическим механизмом, формирующимся на основе нейрофизиологических предпосылок. Обучение в школе направлено на развитие языковых способностей, которое происходит на в результате накопления речевого опыта, речевой деятельности и под влиянием социальных воздействий. Американские ученые Джон Б. Кэрролл и Стэнли Сапон выделили четыре группы специальных когнитивных способностей, лежащих в основе успешного усвоения иностранного языка [81]: «Способность к фонетическому кодированию

* восприятие звуков иностранного языка и звуковых форм слов и выражений, их

«кодировка» в долговременной памяти и воспроизведение по необходимости. Грамматическая чувствительность – способность воспринимать грамматические отношения в иностранном языке и понимать роль грамматики в порождении и переводе высказываний и предложений. Механическая ассоциативная память – необходима для усвоения большого количества произвольных связей между словами и их значениями, которые необходимо освоить. Индуктивная способность – общая когнитивная способность, способность видеть и выводить правила, управляющие формированием паттернов (образцов, моделей, схем, диаграмм, шаблонов)». В докторской диссертации и в монографии профессора А.Е.Агмановой представлены экспериментальные данные и обоснована теория усвоения второго языка [82]. Для учителей казахстанских школ и преподавателей вузов труды А.Е. Агмановой представляют интерес, поскольку в них

анализируются данные обучения казахскому и русскому языкам в качестве второго и предлагаются методические ориентиры и задания. Основным направлением прикладных исследований является создание учебников русского и казахского языков. Как известно, проблема учебники – это символ состоятельности образования, и в этом направлении профессором Э.Д. Сулейменовой проведена и проводится большая работа. Оригинальные учебники по русскому языку для школ с русским и для школ с казахским языком обучения прошли успешную апробацию республики и несколько раз переиздавались (см. список основных трудов). В 1993 г. во время работы в Университете Мэриленда (США) казахстанскими учеными Э.Д. Сулейменовой, К. Кадашевой и Д. Акановой была начата работа над комплексом по казахскому языку, который в 1996 г. был издан Фондом Сорос-Казахстан в рамках программы «Обновление гуманитарного образования». Это учебный комплекс «Казак тiлi. Казахский

язык» [83-90], состоящий из пяти книг: основной учебник «Тiл ҧстарту»;  грамматический справочник «Анықтағыш»; учебник для работы с газетой

«Yнжария»;  видеоучебник «Бейнежазба» в комплекте с видеокассетой;  аудиоучебник «Сҧхбат» в комплекте с двумя аудикассетами. Следует подчеркнуть, что учебный комплекс по казахскому языку был построен с использованием современных технологий обучения второму языку. Кроме того, учебник проходил апробацию в США и для американцев, проживающих внеязыковой среды, это был хороший опыт, а преподаватели смогли доказать, что огромную роль в усвоении второго и третьего языка играет профессионализм педагогов и образцовый учебник. Однако этот опыт не был учтен и распространен в Казахстане, хотя переиздание учебника было. Причем следует учитывать множество уже имеющихся пособий, словарей, которые при умелом использовании во многом способствуют реализации программы трехъязычия в Казахстане. Также опыт программы «Флагман», по которой американские студенты в сжатые сроки изучают в КазНУ им. альФараби три языка. Серия учебников, учебных пособий и программ по обучению казахскому деловому языку была подготовлена совместно с Д. Акановой, А. Алдашевой, З. Ахметжановой, К. Кадашевой. Среди них наиболее значительными являются

«Қазақ тiлi. Ресми қарым-қатынас, iс қағаздары тiлi» [90]. Важно отметить, что в этом учебном комплексе реализован современный уровневый подход к обучению казахскому языку: учебный материал разбит на 3 уровня, каждый из которых включает последовательно наращиваемый объѐм лексического и грамматического материала и направлен на развитие конкретных умений и навыков деловой казахской речи (устной и письменной). В учебный комплекс включѐн грамматический справочник по основным вопросам фонетики и грамматики казахского языка. Этот учебный комплекс – победитель Открытого

конкурса по современным технологиям обучения государственному языку Министерства образования и науки Республики Казахстан совместно с Министерством информации и общественного согласия Республики Казахстан в 2000 году, одобрен и рекомендован Министерством образования и науки Республики Казахстан в качестве учебника по деловому казахскому языку. В рамках Международного проекта совместно с АСТR/АССЕLS и Университетом Индианы (руководитель проекта – проф. М. Лекич; участник проекта – проф. А. Алдашева, Д. Аканова, К. Кадашева, Э. Сулейменова) создано одиннадцать обучающих Модулей казахского языка для англоговорящих. Каждый Модуль по казахскому языку представляет собой цикл уроков на основе аутентичных текстов. Модули размещены в Интернете по электронному ресурсу <http://www/cenasianet.org> Теоретические проблемы усвоения языка и процесса билингвизации личности описаны в многочисленных статьях профессора Э.Д. Сулейменовой и рассматривались в докладах на международных конгрессах и конференциях. В рамках данного направления осуществлялось руководство докторскими диссертациями, напримре: Екшембеева Л.В. "Языковые модули и овладение языком"; Кадашева К. "Жаңаша жаңғыртып оқытудын ғылыми- әдiстемелiк негiздерi: ӛзге тiлдi дәрiсханадағы қазақ тiлi"; Нуршаихова Ж.А. "Теория алгоритмизированного синтаксиса") и кандидатскими (Алтынбекова О.Б. "Грамматическая категория рода в русской речи билингвов-казахов"; Шаяхметова А.К. "Способы передачи метакоммуникативных особенностей речи билингвов-казахов"; Винницкая И.М. "Психолингвистический анализ усвоения глагольных форм (на материале детской речи)"; Утебалиева Г.Е. "Стратегическая компетенция во втором языке" и др. Названные работы Э.Д.Сулейменовой и ее учеников (Л.В.Екшембеевой, Ж.А.Нуршаиховой, Г.Е. Утебалиевой, З.К.Сабитовой, И.М.Винницкой мн.др.) имеются в электронном каталоге Национальной академической библиотеки Республики Казахстан (г.Нур- Султан), ждут своей очереди на оцифровку и будут полезны в качестве теоретических и лингводидактичских ориентиров в сфере билингвального и трехъязычного обучения учителям и преподавателям. Особое внимание учителям следует обращать на разность ситуации языкового общения, языковой среды и уровня владения языком, с которым приходит обучающийся. При этом следует помнить мнение ученых о том, что одноязычие – процесс, имеющий одностороннее направление, порождающее и сохраняющее обособленность партнеров, участников общения. Но именно двуязычие, трехъязычие превращают достояние каждого партнера в общее достояние партнеров, порождает общность. Интересно, что до сегодняшего дня одноязычие все еще остается характерным для русскоязычных, а двуязычие и трехъязычие – для нерусской части населения Республики, что может дестабилизировать местную

языковую ситуацию и в какой-то степени конфронтацию между носителями казахского и русского языков. Два процесса: русификация и казахизация – неотъемлемые части языкового развития в Казахстане. Об этом писала доктор филологических наук, профессор Э.Д.Сулейменова в книге «Языковые процессы и политика» [95]. Также особое внимание ученые обращают на такое понятие, как язык обучения. Согласно Педагогическому терминологическому словарю, язык обучения – это «язык, на котором осуществляется образовательный процесс в данном учебном заведении (т.е язык общения учителя с учащимся на уроке, язык образовательных программ, учебников и т.п.)». В ряде правовых документах употребляется также понятие «язык обучения и воспитания», четко не определено. В мононациональных государствах язык обучения, как правило, служит государственным, являющимся одновременно и родным языком для большинства учащихся. Значительно более сложна проблема в многонациональных государствах, где наряду с мажоритарными (т.е. преобладающими) существуют и миноритарные (языки меньшинств). Одним из основополагающим моментом языковых прав человека является свободный выбор учащимися (или их родителями) того или иного языка. Казахстан как полиэтническое государство, естественно, сталкивается с множеством проблем в этом отношении, и вместе с тем, уже накопил хороший опыт обучения в полиэтнических школах, где четыре языка. Это является примером успешного трехъязычного образования. Также следует учитывать то, что порой учащиеся и их родители в определѐнный момент обучения могут менять язык обучения, что также создает дополнительные сложности. Знание языкового развития в государстве, этноязыковой идентичности обучающихся и их родителей, языковой политики и языкового строительства крайне необходимы и должны входить в профессиональную компетенцию учителей. В этом направлении ученым Казахстана проделана огромная работа, однако она не получила дальнейших методических разработок и рекомендаций для дошкольного и школьного обучения. Например, по языковой ситуации и языковому строительству опубликовано много работ доктором филологических наук. профессором и автором учебников русского и казахского языков Э.Д.Сулейменовой. Так, в 2002– 2003 гг. она, будучи руководителем международных проектов по изучению языковой ситуации в Казахстане также была руководителем кандидатских и докторских диссертаций, а сегодня руководитель научных работа по защите ученой степени PhD. По результатам социолингвистического мониторинга под ее руководством были защищены докторские диссертации на английском языке, материалом которых послужили данные опросов казахстанцев (PhD У. Реверсом из National Forein Language Center.Washington, DC, USA, 2003) и магистерская диссертация (МА М. Инфра

из Columbia University, USA, 2004). Интересные результаты представлены командой отечественных и зарубежных ученых, выполненных в рамках международного проекта ИНТАС «New language identity in trans forming societies: Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistanand Uzbekistan». Этот трехгодичный проект выполняется лингвистами Финляндии (Е. Протасова, А. Мустайоки), Израиля (М. Бенсоуссан, А. Пурисман, И. Криендлер), Казахстана (Э. Сулейменова, Н. Шаймерденова, С. Смагулова, М. Акберди), Кыргызстана (А. Орусбаев), Таджикистана (М. Нагзибекова), Узбекистана (А. Пардаев). Описание языковой ситуации в Республике и инновационных процессов, обеспечиваемых языковой политикой и языковым планированием, отражающими приоритеты и императивы независимого Казахстана, осуществляется в рамках новой социолингвистической парадигмы, связанной с гармонизацией этнических интересов и межэтнических интересов, в многочисленных трудах: «Словарь социолингвистических терминов» (соавт. Н.Ж. Шаймерденова). – Алматы: Қазақ университетi, 2002. – 170 с.; «Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане» (соавт. Ж. Смагулова). – Алматы: Қазақ университетi, 2005. – 320 с.;

«Языки Казахстана. Социолингвистический справочник» (соавт. Н. Шаймерденова). – Алматы: Арыс, 2005. – 300 с., а также в докладах на международных форумах, важнейшими среди которых следует назвать ХI Международный конгресс по прикладной лингвистике (Ювяскуле, Финляндия 1996), IХ и Х конгрессы МАПРЯЛ (Братислава 1999, Санкт-Петербург 2003), конференцию «Language, Culture, andSociety: the status of Russianintoday's World (Вашингтон 1997), ХIII Международный конгресс славистов (Любляна 2003), конференции Межпарламентской Ассамблеи государств-участников Содружества Независимых государств (Москва, 2002; 2004; СПб., 2003) и др. Основные положения социолингвистики успешно разрабатывались в диссертационных исследованиях соискателей и аспирантов: В рамках исследований У.Риверс «Factors Influencing Attitude and Behavior to wards Language use among Kazakhstani University–Level Students», Касымовой Д.Ж.

«Функционирование уйгурского языка и формы его существования»; Сон С.Ю.

«Социолингвистический анализ функционирования коре мар и русского языка в корейской диаспоре Казахстана»; Досмухамбетовой Г.А. «Функционирование казахского и русского языков в микросоциальной общности»; Смагуловой Ж.С.

«Языковое планирование: типология и модели» и др. работ, выполненных под руководством профессора Э.Д.Сулейменовой, были проведены эксперименты, анкетирование, позволяющие проследить за динамикой усвоения родгого и иностранных языков современными казахстанцами, а их результаты опубликованы, апробированы на форумах различного уровня, и могут быть использованы в качестве теоретико-методологической базы в контексте

трехъязычия и полилингвизма. Интересный взгляд на ситуацию в образовательной системе Казахстана представлен в статье Сет А. Агбо и Н. Пак

«Globalization and Educational Reform in Kazakhstan English as the Language of Instruction in Graduate Programs» [103]. В статье рассматриваются реформы, проводимые в Казахстане в соответствии с мировой глобализацией, а также рассматривается английский как язык обучения в аспирантуре. Авторы статьи указывают, что Казахстан выступил с инициативами установить стандарты и качественные образовательные услуги для университетов, чтобы войти в число конкурентных стран и соответствовать эпохе глобализации. Государственная политика в области образования, реформы рассматриваются не только как средство сближения, основанных на знаниях общества Европы и Америки, но и как ворота в ЕС. Государственная политика направлена на развитие трехъязычной компетенции, подразумевая желание взрастить будущие поколение с навыками общения и усвоения международного опыта на трех языках, а именно: казахский, русский и английский. Важно, что преподаватели вуза рассматривают вопрос трехъязычного образования с целью подготовки кадров нового формата и указывают, что в рамках инициативы трехъязычия университеты обязывают английский язык как язык обучения. Статья представляет собой тематическое исследование языковых реформ в крупном университете Казахстана. При этом авторы статьи исследовали значение английского языка как языка обучения языка трехъязычной политики в области высшего образования, а также рассмотрели проблемы, связанные с образовательной политикой на факультете, в обучении студентов и администраторов. Результаты исследования показали, что эффективность нынешних реформ ограничена пределами традиционализма высшего образования и давних образовательных ценностных ориентаций в Казахстане. Подводя итоги исследования, авторы отмечают: чтобы стать конкурентоспособными в глобальном масштабе, университеты должны развивать новые отношения и организационные структуры, а также улучшить текущую практику, основанную на разработке национальной идентичности. Также авторы подчеркивают, что современные образовательные заимствования опыта других стран, в частности, в развитых и развивающихся государствах фокусируются на социокультурных характеристиках развитых наций, а не на необходимости положительно реагировать на изменения в контексте имеющегося материала и социокультурной среды. Глобализация в этих условиях рассматривается как стандартизирующая процедура, которая стремится сделать все общества в развитые и успешные страны. Однако, указывают авторы, национальные государства должны начать признавать свои национальные обязательства в отношении конкретных потребностей своих обществ и

инициировать изменения в образовании, которые повлекут за собой национальное развитие. Если образование должно двигаться в направлении, которое приносит развитие и благополучие национальным государствам, то это должно касаться себя более непосредственно, чем до сих пор с наиболее спорным экономические, социальные, культурные и политические проблемы, с которыми сталкиваются государства. Следует помнить о том, что в каждом государстве есть свои проблемы и своя языковая ситуация. Национальные системы образования должны войти в реальность с миром, то есть образование должно стремиться создать набор целей, соразмерных с контекстным развитием национальных обществ. Образовательные реформы должны соответствовать потребностями и ценностными ориентациями общества, принимая во внимание знание о существовании других культур, другого образования. Соответственно, реформы должны быть переформулированы в гармонии с другими процессами, протекающими в государстве и сосредоточены на национальной идентичности. Изменения в образовательной реформе необходимо начинать среди политиков, а затем среди политических деятелей, таких как администраторы образования, как Akkary (2014), который указал в случае образовательных реформ в арабском мире, что «реформаторам в развивающихся странах по-прежнему необходимо контролировать их стремление быстро импортировать исправления как средство для поспешного обращения к своим ошибочным образовательным системам. В условиях глобализации культурный и исторический мотив государства должен быть пересмотрен заново, однако в соответствии с новыми эмансипативными взглядами на государственность и культурная идентичность» [104, с.196].

# Лекция 4: Лексикография, казахского, русского и английского языков, директивная ортология, национальный корпус казахского, русского, и английского языков как составляющие успешного развития трехъязычия в Казахстане

**План лекций**

1. *Лексикография как составляющая успешного развития трехъязычия в Казахстане*

Важная успешная составляющая развития трехъязычия в Казахстане – это лексикография. От уровня словарей зависит многое в решении вопроса трехъязычного обучения. Методическими ориентирами в этом направлении должен быть путь от истории лексикографии к современным перспективам и получения необходимого результата. В отечественной лингвистике недостаточно внимания уделяется научно- теоретическим исследованиям в области

лексикографии казахского языка, сопоставительной лекскскографии и работе с трехъязчыными словарями. Несмотря на то, что в последние годы опубликованы многочисленные словари различных жанров и типов, однако все еще недостаточно работ теоретического порядка, рассматривающих системные, структурные особенности учебных словарей, словарей и учебных пособий по технологиям обучения и лингводидактике, обучающего корпуса казахского, русского и английского языков.

В последние годы учебная лексикография наибольшего расцвета достигла в англоязычной и русскоязычной лингвистике. Следовательно, обучение этим языкам отличается высоким качеством. Ибо главная миссия учебной лексикографии – это обучение языкам, основными орудиями которого являются учебные словари. В связи с этим, безусловно, будут в цене качественно составленные словари для определенных адресатов – для иноязычных граждан нашей республики и для иностранцев. Необходимость научного подхода в составлении обучающих словарей для определенных слоев населения, отличающихся уровнями владения языком, возрастными особенностями, специализацией и т.п. доказана давно. В этом деле руководствоваться лишь интуициями, субъективными мнениями опытных учителей будет недостаточно. Долголетие словаря прямо пропорционально его научной, педагогической и информативной ценности. Для раскрытия этого вопроса необходимо обратится к истории лексикографии и к опыту зарубежных стран. История создания обучающей лексикографии, состоящей из малых словарей и словарных пособий, начинается со времен древних шумеров. Древние двуязычные и многоязычные словари были составлены именно с целью обучения языкам. В средневековой Европе учебная лексикография сформировалась как отдельная отрасль впервые в XVI веке в Англии. Пропаганда английского языка, дело обучения английскому языку носителей других языков приобрело особую важность в XVI–XVII вв. Начиная с XIX в., получили широкое применение учебные словари Оксфордского университета, которые явились лучшими проводниками английского языка. Важным государственным делом считали обучение русскому языку и в Российской империи. Впервые это дело получило широкое распространение при Екатерине II. Знатоки истории русской лексикографии качественным учебным словарем русского языка называют «Общий церковнославяно– российский словарь…», изданный впервые в 1834 году П.И. Соколовым. Безусловно, вектор развития отдельных отраслей науки напрямую зависит от успешности ведения научно-организационных работ. Начиная с XVІ в. в Европе организуются Академии наук, научные комитеты и комиссии, и они в первую очередь занимаются подготовкой учебных словарей. Академия наук по европейской модели была организована в XVІІІ в. и в России. С тех пор

подготовка и издание лексикографических работ ведется на научной основе. Несмотря на смену различных правящих властей, отношение к словарной работе не менялось. Она всегда получала поддержку со стороны правительства. Дело издания учебных словарей различных типов и жанров, комплексных учебных словарей русского языка приобретает государственное значение в Советском Союзе во второй половине XX в. В СССР больших центров, занимающихся проблемами лексикографии русского языка, было более десятка. Институт русского языка имени А.С. Пушкина и главная редакция «Советской энциклопедии» стали основными научными органами издания лексикографических произведений.

Научно-методический центр по русскому языку, сектор учебной лексикографии Института русского языка им. А.С. Пушкина, лаборатория учебной лексикографии научно-исследовательского института проблем обучения русскому языку при Академии педагогических наук долгие годы плодотворно занимаются научно-теоретическими и практическими проблемами учебной лексикографии. К тому же, долгие годы при Российской Академии наук продолжает работу Специализированный диссертационный совет по лексикографии и лексикологии. В результате данной научно- организационной работы в Российской лингвистической науке выросла целая плеяда талантливых ученых-лексикографов. В последнее время, благодаря плодотворной научно- теоретической и практической работе этих ученых, словарное дело в России вышло на передовые рубежи. Были составлены словари и энциклопедии различных типов и жанров. В Казахстане же отношение к лексикографии как к чисто практической работе до сих пор не меняется, а темы лексикографии как отдельной отрасли лингвистической науки снижаются, что видно по обзору словарей и справочников. В связи с переходом на уровневое обучение требуются словари лексических минимумов, частотные словари для школьников разных возрастов. Учебная лексикография – сравнительно новая отрасль лексикографии. Своеобразной особенностью является соотнесенность с учебным процессом, служение в решении общих проблем лингводидактики. Бурное развитие учебной лексикографии в России было связано со статусом русского языка как языка межнационального общения, с решением продуктивного освоения русского языка в национальных школах. Основные направления развития теории и практики составления учебных словарей увязаны с решением задач национальной школы, уровнем развития современной лингвистической науки и лингводидактики. Теоретические идеи в вышеназванных отраслях науки способствуют созданию новых типов словарей. Главная особенность словарей учебного типа – это их целенаправленность. У каждого учебного словаря есть свой адресат. Система и структура словаря строится преднамеренно для кого-то,

и при этом учитываются уровень владения языком, возрастные особенности, особенности национального восприятия, метаязыка специальности. Как для иностранных граждан, так и для граждан республики, желающих изучить казахский, русский и английский языки крайне важно полное раскрытие системы фоновых знаний. Этой цели могут послужить именно учебные словари. Основная цель учебного словаря – раскрытие лингвострановедческих, лингвокультурологических значений слов национального языка, и их демонстрация в межкультурной коммуникации. В этом отношении очень ценны дореволюционные двуязычные учебные словари казахского языка. В сфере прикладной лексикографии казахстанские ученые, опираясь на опыт своих зарубежных партнеров создали значительное число лексикографических источников.

Но первое начинание было проведено коллективом кафедры общего языкознания КазНУ им. аль-Фараби под руководством профессора Э.Д.Сулейменовой. Участники этого проекта осознавали, что без описания метаязыкового поля казахского и русского языков, а в перспективе – английского языка, невозможно создание трехъязычного образования и тем более, невозможна работа над учебниками. Причем авторский коллектив постарался дать латинский этимон терминов, чтобы показать интернациональный характер метаязыка лингвистики. Так, в 1998 году был опубликован «Словарь по языкознанию. Тіл білімі сӛздігі» [27]. Это был первый фундаментальный двуязычный словарь терминов языкознания, содержавший около 1300 единиц и опубликован был небольшим тиражом с целью широкого обсуждения как победитель открытого конкурса учебников и учебно-методических пособий по направлению «Казахский язык для говорящих на других языках», проведенного Министерством образования и науки Республики Казахстан совместно с фондом Сорос–Казахстан (1996). Со времени публикации Словаря (1998) [27] прошло более двадцати лет, и вполне естественно, что за это время не только произошло значительное расширение общего терминологического фонда стремительно развивающегося государственного казахского языка, были опубликованы многочисленные отраслевые словари, но и программа трехъязычного образования требует создания значительного количества таких cлoварей. Поэтому очень важен опыт того коллектива, поскольку и апробация данного источника проходила широко с приглашением выдающихся ученых Казахстана. К сожалению, уже таких масштабных испытаний и апробаций не проводится, поэтому обратим внимание на этот опыт: 1) апробация терминов проходила в научной лингвистической среде и в студенческих аудиториях; 2) корпус терминов и предложенные дефиниции обсуждались специалистами; 3) появились рецензии (среди них особо следует отметить обстоятельный и конструктивный

анализ Словаря (1998) проф. Л.К. Жаналиной; полезной оказалась рецензия проф. 3.К. Ахметжановой). 4) был проведен республиканский научно-методический семинар и опубликованы его материалы («Принципы и методика лексикографического описания двуязычных терминологических словарей»  Алматы, 1998). В обсуждении Словаря (1998) приняли участие известные ученые Института языкознания имени А. Байтурсынова (Ш. Сарыбаев, К. Хусаин, О. Айтбаев, А. Болганбаев, А. Жунисбек, Н. Уали), Казахского национального университета имени аль-Фараби (М. Сергалиев, Т. Сайрамбаев), Казахского национального университета имени Абая (А. Алдашева, Л. Жаналина, З. Ахметжанова, А. Жумабекова), Казахского женского педагогического университета (А. Курышжанова), Карагандинского государственного университета имени Е. Букетова (Ж. Жунусова) и др. В медийных ресурсах среди лингвистов, педагогов и ученых ведутся определенные дискуссии как по терминосистеме, так и по интренациоанализации терминов и введения новых терминов, характерных для каждого языка. Причем в этих дискуссиях точка зрения казахоязычных и русскоязычных порой отличается, поэтому на это также следует обращать внимание. Причем некоторые забывают, что казахский язык нужен русскому языку для развития его функции как языка межэтнического общения, ибо русский язык в отсутствии других языков, может быть лишь средством межэтнического общения. В этой связи следует отметить и то, что русский язык для казахского языка является стимулирующим фактором, как во внутриструктурном развитии, так и в функциональном отношении. Но и казахскому языку нужен русский язык, поскольку культурное и образовательное наследие, а также диссертации по казахскому языку и истории Казахстана в советское время защищались на русском языке. И отказывая себе в его усвоении, мы теряем большой пласт истории своего национального развития и научно- педагогической мысли предшествующих поколений. Государственная независимость предполагает и лингвистический суверенитет, суть которого представляет из себя не только функционирование всех языковых единиц, всех типов двуязычия и трехъязычия, автономность языковой политики и языкового обустройства, но и предполагает определение государственного языка, используемого на международном уровне. Важное место отводится социальной роли международного общения для молодого суверенного Казахстана, а глобализационные процессы сами диктуют направленность от моноязычия к полиязычию, трехъязычию. Именно с начала ХХI века начинает складываться фундамент трехъязычия на уровне отдельных представителей. Уже заметно, что казахи и русские, хотят они того или нет, не могут ограничиться обоюдным двуязычием, ибо появилась явная потребность в овладении одним из международных языков. Им может быть, в первую очередь, английский язык,

который должен составить один из компонентов трехъязычия казахов, русских и других. Трехъязычие – явление, весьма знакомое для Казахстана. Оно не характерно для русских и казахов, зато для половины остальной части населения страны трехъязычие – языковая реальность, порожденная полиэтническим обществом. Трехъязычие вполне можно признать языковым минимумом для полиэтнического населения Казахстана, которое развивается, как уже мы указали, на базе родного языка носителя. Казахское трехъязычие должно состоять из родного, русского и английского языков. Русское трехъязычие – из родного, казахского как государственного языка и английского языка. Другим народам, проживающим в Казахстане издавна (например, узбекам, уйгурам) характерно не только трехъязычие, но и четырехъязычие с учетом родного языка. Обратимся к основным направлениям по развитию трехъязычия в Казахстане. Как уже указывалось, в связи с приобретением де–юре лингвистического суверенитета, появилась величайшая возможность сохранения родных языков, развития на их базе двуязычия и трехъязычия с участием государственного языка Республики Казахстан и двух – русского и английского – языков ООН. При этом, как уже отмечалось выше, родные языки народа Казахстана – основной компонент трехъязычия. Б.Хасанов и другие учены подчеркивают, что трехъязычие утвердится только в том случае, если оно возникает и развивается на базе родного языка каждого индивида. В этом случае актуализируется такое важное лингвистиеское направление, как экология языка, которое до сих пор не получило широкого и обоснованного развития. На этот аспект обращал внимание профссор М.С.Сергалиев, изучавший культуру казахской речи, Б.Х.Хасанов и др. ученые. Российский ученый профессор А.П Сковордников дае следущее определение: «Экология языка (лингвоэкология, эколингвистика) – это такое направление лингвистической теории и практики, которое, с одной стороны, связано с изучением факторов, негативно влияющих на развитие и использование языка, а с другой стороны, с изысканием путей и способов обогащения языка и совершенствования практики речевого общения. Экология языка, по идее, должна лежать в основе так называемой языковой политики государства, прежде всего в сферах образования, юриспруденции, переговорных процессов, делопроизводства и, конечно, в деятельности средств массовой коммуникации» [105]. Начинается экология языка в дошкольном и школьном учреждении, где крайне важно особое внимание уделять культуре речи в первом, втором третьем языке, и где также следует избегать всякого рода жаргонизмов, ненужных заимствований, смешения языков. В социолингвистическом справочнике «Языки народов Казахстана» [29] дается описание всех этносов и рефератных языков. К настоящему времени наблюдается активные миграционные процессы как внутренние, так и внешние, сокращение числа одних этносов и увеличение

других, что сказывается и на языковом развитии, и на языковом сдвиге. Все это необходимо предусматривать с опережением в образовательной системе Казахстана, поскольку, как свидетельствуют ученые теоретики, на языковое развитие также оказывает влияние множество экстралингвистических (численность, рождаемость, компактность и др.) и интралингвистических факторов. При этом ученые отмечают, что Казахстан имеет лингвистический суверенитет, главными признаками которого могут быть: – приверженность к политике многообразия языков; – наличие языка, имеющего государственный статус, не провозглашенного таковым в другой стране; – признание развиваемого трехъязычия (двуязычия) только на базе родного языка личности; – функциональная дистрибуция языков народов Казахстана – главный признак гармонизации межъязыковых отношений; – предпочтение в сфере семейного общения только родного языка (в целях его сохранения в условиях влияния мощного фактора многоязычия) и др. – механизм сохранения и развития родных языков, предполагает их функционирование не только в сфере школьного обучения, но и в системе высшей школы Высказывания ученых и политиков в пользу изучения английского языка, как третьего компонента трехъязычия, было не всегда правильно растолковано и понято, поскольку немало народов (даже французы) беспокоятся из-за насаждения английского языка. По вопросам внедрения полиязычия ученые высказывают разные точки зрения, например, Анар Фазылжан, кандидат филологических наук. Далее цитируем [106]: –

«Многоязычие – культурная ценность, приоритет языковой политики в нашей стране. Всем известно, что в глобальном мире человек, владеющий только одним языком, не может ощущать себя комфортно. Вопросы, которые поднимаются сегодня, своевременные. Однако нужно понимать, что можно внедрять трехъязычие, четырехъязычие, хоть десятиязычие, но если многоязычие не будет создаваться на основе базового, родного, языка, то оно превратится в утопию, даже пойдѐт во вред. Я это говорю, опираясь на исследования учѐных- языковедов, психологов из разных стран мира. Настоящей многоязычной личностью называют того, кто на нескольких языках может донести до собеседника любую мысль, использовать эти языки во всех сферах жизни. Насколько полезна для общества личность, умеющая делиться на родном языке информацией только в рамках предметов «История Казахстана» и «Казахская литература», не усвоившая на родном языке научные знания ни по одному предмету естествознания? Я сейчас говорю про казахскоязычное общество. Конечно, это может быть полезно для глобального мира, для западной культуры, ведь человек, усвоивший научные знания по математике, химии, физике на английском языке, обогащает англоязычную культуру. Заметьте, научные термины, созданные на родном языке, развивают способность глубже мыслить

на этом языке, я бы сказала, улучшают работу различных участков мозга у всех представителей нации. Подумайте, работа каких сторон интеллекта казахских детей теперь может остаться неразвитой? Мои оппоненты уверяют, что ученик, усвоивший предметы естествознания на английском языке, принесет в страну новые технологии. Кто этому поверит, где гарантия? Как он объяснит суть новшества на казахском языке, ведь в школе он изучал математику, физику, химию на родном языке только пять классов, а в старших классах он проходил научные курсы на английском языке. Часто можно услышать высказывание о том, что математика на казахском не нужна. Казахскому ребенку нужна математика, включая высшую, на родном языке. Если подросток познает мир, природу, числа, мировую историю, общее естествознание не на родном языке, а на чужом, то у него в сознании укрепляется мнение, что он в принципе не может усвоить такие знания на казахском языке. И тогда исчезнут люди, обогащающие, развивающие родной язык до уровня, который позволяет свободно оперировать научной терминологией. Это значит, что такое образование вредно и для казахского языка, и для казахскоязычного сообщества.

Ясно одно, в национальном сознании, в котором атрофировано научное мировоззрение, появляются некие неблагоприятные явления, о которых мы еще не знаем. Например, расцветѐт мракобесие, и пустоту заполнят деструктивные элементы. Стабильности, спокойствия не будет. Есть опасность в том, что мы воспитаем людей, «умных как Платон», однако оторванных от высокой культуры, обладателей «чистого интеллекта», людей-пустышек. Чтобы этого не произошло, уровень и объем знаний, полученных на казахском языке, не должны быть меньше аналогичных знаний на английском языке! Только так формируется настоящая полиязычная личность. А обучение на трѐх языках формирует личность «полуязычную». Разрушится целостность языкового сообщества и ослабнет внутренняя безопасность. Не будем забывать, что мировая наука давно доказала, что язык не только форма усвоения предмета в школе, но и глубокий, чрезвычайно сложный феномен!» (А.Фазылжанова). Аскар Базарбай, переводчик-полиглот из г. Нур-Султан, работает в одной из компаний в г. Атырау, известный блогер пишет (далее цитата): – «Нельзя бояться полиязычия. Наоборот, будет формироваться научный язык казахов, хоть и сначала на английском. Пройдѐт время, и он тоже приобретѐт казахскую манеру, где есть примесь английского. Главное, чтобы ребѐнок рос и думал по-казахски, говорил на казахском. Всѐ равно, когда будут затруднения в понимании собеседника, он будет примешивать казахские слова. Таким образом сформируется свой диалект. Чистый язык это – миф. История доказала, что искусственное создание языка – напрасное дело. Русские не развили свой особый научный язык, они, применяя французские, немецкие термины, сначала развили науку. Когда наука в России

сформировалась, появились ученые, которые стали совершать открытия. Только после этого возникли русские названия и образовался русский научный язык. И у англичан так было: сначала они говорили по-французски, потом, когда сами достигли определенного уровня научного развития, терминология стала английской. Если науку сделают зависимой от языка, то не видать нам развития и в научном языке, и в науке. Когда мы придумали слово «үнтаспа» (кассета) и усердно пытались внедрить его в язык, человечество уже перешло на DVD, а когда мы ломали голову над переводом этого слова, народ уже пользовался флэшкой. Это естественный процесс, который идет издревле. Посмотрите, сколько слов вошло в казахский язык из персидского, арабского, причем не только религиозные термины, но и такие понятия как «махаббат» (любовь),

«инабат» (почтительность), «адалдық» (верность), «әділдік» (справедливость),

«рақым» (милосердие), «кінә» (вина) и т.д. Даже слова «қалам» (ручка), «кітап» (книга) пришли к нам из арабского. Языковые заимствования приходят вместе с научными или технологическими достижениями разных народов. Японцы освоили технологии вместе с английской терминологией, турки, например, употребляют такие французские слова, как «панталон», «телевизион». А то, что казахский язык спасет план лингвистов, – пустой разговор.

Язык А, поглотив язык Б, не может сохраниться. Там обязательно возникнет язык В. Богаче и более гибкий, чем исходные» [106]. Некоторые журналисты и блогеры указывают на то, что имеют процессы массового отчуждения от родного языка и обвиняют русский язык и двуязычие. Однако следует помнить, что в суверенном Казахстане казахский язык впервые в истории получил конституционное право государственного языка. За 26 лет приняты основополагающие документы, выстроена стратегия развития казахского языка как одного и как государственного, создана Ассоциация преподавателей казахского языка, публикуются учебники разного формата. Необходимо критическое осмысление данного опыта и подготовка аналитических докладов с описанием результатов и методических ориентиров, филологической направленности в перспективе развития и функционирования казахского языка как государственного. Учителям школ необходимо знакомить учащихся с основополагающими документами и в качестве внеурочной работы и подготовки школьных научных проектов выбирать темы, связанные с объяснением языкового строительства в Казахстане; необходимо проведение различных мероприятий по объяснению языковых закономерностей и нормативных документов. в таком случае учащиеся буду понимать основные законы развития языка и опровергать факт давления трехъязычия, многоязычия на государственный язык и факт насаждения русского языка. Здесь имеет место такое социолингвистическое понятие, как выбор языка. Так, в монографии

Э.Д.Сулейменовой, М.Акберди, Г.Койшыбаевой «Выбор языка и корреляция языковой трансмиссии» [107]. Фокусом исследования в данной работе стали вопросы выбора языка и особенности языковой трансмиссии казахского языка в зависимости о языковой, гражданской и этнической идентичности. Авторы делают упор на такие понимания термина родной язык, как язык идентификации с этносом. Необходимо учителям учитывать данное определение, которое собственно и является базовой составляющей культурного и духовного единства с этносом. При этом авторы отмечают, что сегодня казахстанское общество переживает нелегкий период изменений. Поэтому при обучении первому, второму, третьему языку важно ясное понимание происходящий процессов и объяснения их обучающимся. В этих условиях важно сохранить языковое гостеприимство и языковую толерантность. Марк Ф.Квинтилиан верно утверждал: «Осуждают то, чего не понимают». Поэтому задача педагогов объяснять, но для этого они должны овладеть социолингвистической компетенцией, которая будет частью их профессиональной компетенции. В качестве примера отметим, что в некоторых учебных вузах Казахстана по филологическим специальностям введен элективный курс «Социолингвистика», а Казахстанском филиале МГУ имени М.В.Ломоносова в учебном плане предусмотрены дисциплины «Казахский язык», «Казахстанская русистика в полиэтническом обществе» как обязательные компоненты, где освещаются вопросы, связанные с языковым развитием, обучением, языковым строительством, а также с освещением методических ориентиров в современном образовательном пространстве.

Как отметил Первый Президент Республики Казахстан, трехъязычие с русским, английским языками потому в эпоху технологического прогресса жизненно необходимы и как явление, поддающееся научно- организационному регулированию, не столь опасны для ассимиляции. На наш взгляд, как бы ни влияло экономическое могущество США на Казахстан, английский язык, в отсутствие англичан, никак не может вытеснить местные языки. Что же касается, русского языка, то он в условиях отсутствия государственной русификаторской политики, как бы ни было много его одноязычных носителей, не может вытеснить другие языки. Трехъязычие с участием казахского, русского и английского языков становится реальностью и способствовать сохранению и развитию родных языков, иначе оно идет против экологии языка и станет нежелательным явлением. И другие его компоненты должны софункционировать, иначе оно теряет социальный смысл. Примером могут послужить Болашаковцы, например, Нурбек Саясат, профессор Эльмира Нурлановна Оразалиева, которые обучаясь по программе Болашак, овладели английским языком на базе родного казахского и в одинаковой степени владеют

всеми тремя языками. Такие примеры можно приводить бесконечно, а педагоги могут обратится к сайту государственного проекта «100 новых лиц», чтобы продемонстрировать учащимся те образцы, идеалы личностей – полилингвов, на которые обучающиеся могли бы ориентироваться. В коллективной монографии

«Ценности и идеалы независимого Казахстана» под общ. ред. Шаукеновой З.К рассматривается комплекс духовнонравственных, мировоззренческих, социальных, политико-идеологических, религиозных, этнокультурных ценностей и идеалов, присущих массовому сознанию граждан Казахстана [108]. Авторы указывают, что прослеживаются тенденции изменения ценностно- ориентированного сознания основных социальных страт под воздействием внешних и внутренних факторов социально-экономического развития страны. Выявляются пути и механизмы реализации поставленной Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым стратегической задачи формирования нашей страны как общества прогрессивных идеалов. Многогранная проблема трансформации ценностного сознания казахстанского социума раскрывается авторами в контексте научного рассмотрения особенностей и форм ее проявления в экономической, политической, культурной областях жизни общественного целого. Особое внимание уделяется качественному и количественному анализу результатов полевых конкретно-социологических исследований нормативно-ценностной сферы современного казахстанского общества. Книга адресуется широкому кругу читателей, интересующихся проблемами социального, политического и культурного развития независимого Казахстана. В главе 9.2 «Модель развития языковой ситуации в современном Казахстане» дается их оценка и аналитика языкового строительства Казахстана и еще раз подчѐркивается, что в современной языковой политике Казахстана поддерживается казахско-русско-английское трехъязычие, сменившее русскоказахское двуязычие, доминировавшее в советский период. В этой монографии подчеркивается, что важности развития трехъязычия в Казахстане с 2004 г. неоднократно заявлял в своих официальных выступлениях Президент РК Н.А. Назарбаев. Идеи Президента о трехъязычии четко обозначились в 2007 г. в очередном Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире», где он провозгласил трехъязычие одним из приоритетов развития страны:

«Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками: казахский язык – государственный, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику». Эта идея была поддержана им и в Посланиях 2011 и 2012 гг. Мировая тенденция этнизации как культурный процесс, противопоставленный глобализации, является одной из основных причин, определяющих в будущем переход

казахстанского трехъязычия в модель казахско-английского двухъязычия. Стремление отдельных этносов противопоставить массовой культуре собственную самобытную культуру/язык стало основой формирования этносимволизма. На сегодня во многих независимых государствах бывшего Советского Союза наблюдается борьба между национальным и русским этносимволизмами. Казахстанское государство опирается на казахский этносимволизм, однако во внутренней политике придерживается принципов сохранения баланса между разными этносимволизмами. В данном случае некоторые эксперты советуют не избегать поддержки Запада. Использование такого положения дел даст Казахстану еще большие возможности для укрепления благоприятной инвестиционной ситуации, укрепления статуса и социального престижа государственного языка. Исследования тенденций мирового и регионального плана позволяют сделать следующее заключение: – трехъязычная модель развития языковой ситуации в Казахстане – явление переходное; – основная тенденция развития ситуации наметилась в сторону казахскоанглийского друхъязычия; – русский язык в Казахстане не теряет сильных общественных позиций, об эффективности казахско-английской двухъязычной модели для республики можно будет говорить только в том случае, когда будет возможной реализация всех основных функций (управление, технические науки, СМИ), государственным языком. Полиязычие и типы полиязычной языковой личности. Если доминирующий язык определить на письме первым, то в казахстанском обществе выявляются следующие типы трехъязычных личностей: 1) казахскорусско-английский (широко распространенный тип, казахский – родной язык); 2) русско-казахско-английский (широко распространенный, русский – родной язык); 3) английско-казахско- русский (единичный, английский – доминирующий язык).

В идеале можно признать трехъязычие только в том случае, если все его компоненты функционируют равнозначно и на равновысоком уровне. Однако такое встречается редко, даже двухъязычных личностей, одинаково хорошо владеющих двумя языками, не очень много бывает в обществе. Это связано со многими объективными причинами. Среди них наиболее весомым является психологический фактор. При освоении второго языка любая личность подвергается внутреннему насилию над собой. Согласно мнению выдающегося ученого Л.С. Выготскому, процесс освоения родного языка происходит «снизу- вверх», а второго – «сверху вниз» [109]. Эффективная модель трехъязычия в РК в контексте проекта «Триединство языков» [55]. При определении оптимальной модели трехъязычия в Казахстане следует четко дифференцировать роли и функции каждого из его компонентов для основных этносоциальных групп страны и для казахоязычного и русскоязычного населения. Основным

принципом определения модели трехъязычия является принцип функционального подхода к языкам, т.е. каждый язык изучается и внедряется как компонент трилингвизма, а также обеспечивается государством настолько, насколько он необходим, актуален, полезен на данном отрезке времени и наконец, насколько он приемлем с точки зрения развития национальной идентичности и сохранения целостности государства. Авторы монографии подчеркивают статус языка и отмечают, что «казахский язык – государственный язык республики, язык межэтнического общения на территории республики, язык государствообразующего этноса, количественно преобладающего в стране». Данные постулат этой монографии необходимо объяснять чиновникам, учителям, журналистам, юлогерам и всем, кто берет на себя смелость рассуждать о языковом строительстве в Казахстане, не имея для этого достаточного профессионального опыта и социолингвистической комптенции. Все граждане РК (представители как казахского этноса, так и неказахской части населения) должны знать государственный язык на базовом уровне (это обеспечивается школьным курсом) в той степени, в какой государственный язык необходим в повседневной жизни. Но если гражданин вовлечен в профессиональную сферу, тогда он должен понимать и знать язык на профессиональном уровне (т.е., кроме разговорного, овладеть одним или несколькими конкретными стилями казахского языка). Настало время, отмечают авторы коллективной монографии, повысить планку уровня владения языком государственными служащими. Русский язык – язык, официальное использование которого наряду с государственным закреплено Конституцией РК, один из языков межэтнического общения в РК, язык межнационального общения на территории СНГ, один из международных языков с широким информационным пространством. Английский язык – язык мирового общения, доминирующий в сфере Интернета, компьютерных технологий, информации. На территории Казахстана английский язык не имеет официального статуса, поэтому официально требовать его знания было бы незаконно. Неправильно и не нужно требовать совершенного знания русского и, тем более, английского языка от всех граждан, для этого разработана национальная шкала уровня владения каждым языком. При этом обучающийся – выпускник владеет уровнями от В1 до С1 в зависимости от языка обучения. Однако знание русского языка остается обязательным для государственных служащих, так как в Конституции определено его официальное использование госорганами. Функционирование русского и английского языков на территории Казахстана, а также их место и роль в образовании должны регулироваться языковой, информационной и образовательной политикой государства так, чтобы их функционирование не ущемляло полноценное развитие и функционирование государственного языка. К тому же стратегически важно

обеспечить такое содержание и процесс обучения этим языкам, которые отвечают условиям и требованиям казахстанского общества, служат его консолидации и устойчивому развитию, иными словами, отвечают национальным интересам. Таким образом, резюмируя мнение ученых, а также документы и высказывания в медийных ресурсах в контексте культурного проекта «Триединство языков» предлагается следующая модель трехъязычия в РК: 1) каждый гражданин РК получает знания по овладению на базовом уровне казахским, русским и английским языками – это обеспечивается государством на уровне дошкольного и среднего образования; 2) каждый гражданин РК должен овладеть на базовом уровне обязательно государственным, и, по возможности, русским и английским языками, которые явлются культурным и экономическим капиталом; 3) если гражданин РК вовлечен в профессиональную среду, то он обязан знать государственный язык помимо базового на профессиональном уровне (С1,С2), что обеспечивается языковыми знаниями и навыками одного или нескольких стилей книжного литературного казахского языка (стили: деловой, научный, публицистический, художественной литературы). При этом государство должно быть заинтересовано в обучении таких граждан профессиональному уровню казахского языка (курсы при учреждениях и т.д.); 4) определение необходимости знаний русского и английского языков на профессиональном уровне – личная прерогатива каждого гражданина, государство не вправе требовать от всех без исключения владения на высоком уровне этими языками. Однако объяснять обучающимся важность вхождения в число конкурентоспособных стран и профессионально ориентированного обучения требует усвоения коммуникативных навыков на этих языках наряду с усвоением научных, технологических достижений стран, предложенных в публикациях на этих языках. Лингвокогнитивные основы трехъязычия. В глобализированном, постиндустриальном обществе техногенные процессы вышли на первый план, оставив за собой общечеловеческое духовное развитие. Материальное стало доминировать над духовным в ценностной системе современной личности. На сегодня в связи с этим научная и духовная интеллигенция бьет тревогу о надвигающейся угрозе общечеловеческой, национальной, личностной духовности. Проблема духовной безопасности стала актуальной для ХХІ века. И если не предпринять меры по профилактике и обеспечения духовной безопасности, как и языковой безопасности, то возникает вероятность повреждения некоторыми техногенными процессами не только биологической, но и духовной сути человечества. В связи с этим в лингвоэкологии начали изучать вопросы тесной взаимосвязи и взаимозависимости языка и языковой личности, языка и языкового общества, языка и биосферы в целом. Данные проблемы рассматриваются в книге

Ш.А.Нурпеисовой «Человек в интерьере. Культура как фактор национальной и глобальной безопасности: культурологическая публицистика». Автор подчеркивает, что «мир глобален, а значит, он открыт, проницаем для любых свежих и здоровых идей, откуда бы они ни пришли» [110]. Глобализация имеет позитивные и негативные стороны, о которых необходимо предупреждать обучающихся и акцентировать внимание на позитивных моментах. Позитивная сторона: усилилась интеграция в экономическом, финансовом отношениях, в сферах производства и торговли. Межкультурная коммуникация дала возможность различным культурам установить диалог, понять свои особенности и различия, тем самым – улучшить свой фонд и потенциал. Негативная сторона: усилилось доминирование глобальной, массовой культуры, ориентированной на потребительские интересы общества, возникла угроза потери самобытности и уникальности национальными культурами. В этноязыковом коллективе наблюдается ослабление культурно-языкового сознания в пользу потребительскому сознанию. В такой ситуации у нации должен быть мощный духовный потенциал, являющийся иммунитетом против всех болезней глобализации. Распространение однотипной культуры на весь глобальный мир, раскрытие границ всех культур для проникновения и воздействия других приводит к разрушению «языковой плотины» каждой культуры, что привело к кризису национальных культур. В век глобализации трудно найти общество, не подвергшееся губительному влиянию отрицательных глобальных трендов, и каждая нация, этнос в такое время духовную пищу ищет и находит в родном языке. В связи с этим и была предложена модель развития трехъязычного общества, особенно среди молодежи Казахстана. Лингвистическая составляющая, необходимая для эффективного развития трехъязычия в Казахстане, требует особо тщательного изучения. Необходимо найти надежную лингвистическую теорию, на которой будет базироваться вся языковая политика государства, взявшая курс на полиязычие. По нашему мнению, при определении теоретических основ обучения государственному, русскому и английскому языкам в образовательных школах различного уровня в контексте триединства языков, необходимо придерживаться такой новой парадигмы в лингвистике, как когнитивный модуль. В противовес структурному модулю, по которому язык рассматривался вне человека, вне общества, а «внутри себя и для себя», т.е. как

«средство общения» (технократическая точка зрения), по данному (когнитивному) модулю он рассматривается как система знаний языкового сообщества, отражающая его сознание, духовность, т.е. язык как сама культура, культура и язык как две стороны одного явления. Обучение казахскому языку в РК на лингвокогнитивной основе предполагает погружение в интракультурное языковое пространство, а при обучении русскому и английскому –

интеркультурное межъязыковое пространство. В семантике слов и словосочетаний содержатся поверхностные и глубинные знания, но для их раскрытия недостаточно обучение только номинативному аспекту, т.е. поверхностному значению. Важно также обучить еще и глубинным знаниям, содержащим в себе миропонимание этноса, его материальную и интеллектуальную культуру, духовно– нравственные и религиозные, моральные и эстетические предпочтения – все эти значения сливаются в единое культурно- языковое целое и составляют концептосферу этноса. Целостность языковой семантики и культурной семантики в сознании этноязыкового коллектива образует интракультурное языковое пространство. Обучение государственному языку вне этого пространства, или же только языковой семантике единиц языка, игнорируя культурную семантику, приведет к неполноценному восприятию языка, к механическим навыкам и поверхностным знаниям, зачастую не дающим результатов, что во многих случаях заканчивается пустой тратой государственных средств и времени на обучение. Поэтому в целях повышения эффективности преподавания, а также усиления идентифицирующей функции языка, расширения не только языковых, но и всех остальных видов предметных знаний, необходимо разработать концепцию преподавания не только курсов казахского языка и литературы, но и всех предметов на казахском языке на лингвоконцептологической основе. Донаучные системы знаний по отдельным отраслям науки, отраженные в лексике казахского языка в виде названий категорий, субкатегорий, понятий, онимов, гипонимов, гиперонимов, не полностью охваченные предметами по данным отраслям, требуют скорейшего внедрения в систему казахстанского образования, дабы придать собственный колорит и глубокое содержание образовательному пространству Казахстана, расширить и углубить диапазон знаний, улучшить средство и содержание патриотического воспитания. Например, для предмета географии, независимо от языка преподавания, очень важно и нужно знать термины рельефа земной поверхности, сформированные на тюркском языке – такие, как бетпақ дала, тақыр, қорған и др., а для казахских школ еще и следующие: дӛң, дӛңес, бел, белес, асу, тӛбе, жота, қыр, қырат, шоқы, шоқтық, жыра, шоқпыт, мҧздық, мҧзарт, шыңат, шың, шыңырау; қарасу, ақсу, қақ су, қом су, кӛк су, др.; по ботанике: ӛлеңшӛп, ақӛлең, қараӛлең, сасықшӛп, мырық, ушӛп, қаттар, ащышӛп, др.; по природоведению: қҧс қанаты, текебҧрқақ, қҧралайдың салқыны, ақпан– тоқпан, отамалы; по астрономии: ғайып ерен қырық шілтен, айналма жҧлдыз, др.; по истории: Абылайдың ақҥйі, ақҥйлі аманат, қазақ шығу, др. Овладение глубокими классическими знаниями о материальном и духовном пространстве, в котором сейчас находится и впредь будет существовать Казахстан, знаниями, заключенными в языковых метафорах как инструментах мыслительной

деятельности языкового коллектива, способствует формированию собственной идентичности, активизации защитных (иммунных) механизмов сохранения уникального духовного, культурного богатства, традиционных знаний, а также выработке механизмов их модернизации. Как отмечают многие ученые (в частности, Э.Д. Сулейменова, У.Е. Мусабекова, Н.Ж. Шаймерденова), необходимо разрабатывать такое направление, как директивная ортология, которая будет способствовать трехъязычной компетенции выпускников школ и вузов. Так, в предисловии к книге «Ономастика Казахстана: географические названия и отонимические производные: ортологический словарь-справочник» (авт.: Э.Д. Сулейменова, У.Э.Мусабекова, Н.Ж.Шаймерденова) сказано, что

«необходимо в ближайшие годы решить проблемы ономастики, отонимических образований и скорейшего создания такой прикладной дисциплины как директива ортология» [111]. С переходом на латиницу и программой трехъязычия названные проблемы становятся все более актуальными, поскольку написание топонимов, эргонимов, антропонимов на трех языках – это важная составляющая языкового строительства Респбулики Казахстан. Авторы коллективной монографии «Ценности и идеалы независимого Казахстана» [108] указывают, что проблема латинизации ономастических названий Республики Казахстан необходимо решать в ближайшее время. Ономастические названия – один из основополагающих факторов определения национально-языковой и государственной идентичности, начиная с названия самого государства, личных имен, фамилий его граждан. Национальная ономастическая система, шире – ономастическая система Казахстана – результат многовекового коллективного духовного творчества казахов и народов Казахстана в прошлом и настоящем, требующего глубокого научного осмысления. Ономастические единицы являются органичной составной частью, подсистемой Национального корпуса любого языка вообще, и казахского языка, в частности. Ономастические названия любого народа предельно информативны и несут разнообразные сведения лингвосоциокультурного, историкокультурного, этнокультурного, геофизического, ментально-психологического характера, изучение которых резко актуализируется на фоне нарастающих глобализационных процессов как в мире, так и во всех сферах общественнополитической жизни страны. Казахстан с обретением независимости вышел на широкую международную арену, вступив в активные разносторонние отношения в культурно-политической, экономической и др. сферах с многочисленными мировыми государствами. В данный процесс, естественно, вовлечены ономастические названия нашего государства, которые нашли отражение в разнообразных межправительственных документах, договорах, в политических, экономических картах, справочниках государств мира. Национальная ономастика уже в латинизированной форме

активно вовлекается в мировое коммуникационное пространство, хотим мы этого или нет. Несмотря на то, что переход казахской письменности на латиницу предполагается осуществлять поэтапно и предстоит большая работа в перспективе, следует подчеркнуть, что ономастическое пространство Казахстана давно и активно использует латинскую графику и английские переводы названий. Это такие ведущие сектора национальной ономастики, как антропонимика – фамилии, личные имена граждан Казахстана и географические названия, названия городов, улиц, названия национальных, транснациональных компаний, объектов коммерции и частного бизнеса. В национальных паспортах и удостоверениях личности, банковских документах граждан Казахстана фамилии, имена и отчества оформляются как на государственном, так и на русском языках, но часто – с обязательным переводом на английский язык. Однако в связи с этим возникает актуальный вопрос: каким образом в ономастике используется латинская гарфика, когда еще не разработан и не принят национальный стандарт латинской графики, адекватно отображающий специфику казахского языка. Тем не менее, факт остается фактом. На латинице обозначаются ономастические названия, начиная с названия самой Республики – Kazakhstan, названия крупных и малых городов, районных центров, населенных пунктов, железнодорожных станций, фамилии, имена, отчества граждан и др. До сих пор допускается значительное количество искажений в документах не только лиц казахской национальности, но и представителей других народов и народностей Казахстана, которые регулярно обращаются в органы ЗАГС, ЦОНы, отдел Ономастики Института языкознания с целью не только исправить ошибки в написаниях своих имен, фамилий и отчеств, но оформлять документы впредь без русских аффиксов согласно национальной традиции. Следует особо отметить, что в последнее время участились просьбы адекватной транслитерации казахских имен и фамилий на основе латинской графики. Документирующие органы в этом вопросе бессильны, нет правил написания на английском языке на основе латинской графики. Современное мировое информационно– коммуникативное пространство, применение новейших IT-технологий, проникновение всемирной Сети во все сферы общественной жизни способствуют разрушению языковых, культурных, социальных границ и созданию единого транснационального пространства. Вовлекаемые в это пространство национальные названия, сохраняя свою языковую идентичность, должны найти адекватное отображение как на английском языке, так и транскрибироваться на основе латинской графики в информационных источниках международных служб.

В настоящее время в различных зарубежных англоязычных источниках, международных документах казахские названия транскрибируются с большими

искажениями, без учета орфографических, литературных норм казахского языка. Это требует проведения соответствующего научного анализа действующих в международном языковом пространстве стандартов латинской графики (ГОСТ 7.79, ІСО 9.1, транслитерационной системы библиотеки Конгресса США, BGN, PCGN и др.) с учетом параметров, максимально отображающих природу и фонетические закономерности казахского языка. Также необходимо проведение лингвистической ревизии ономастических названий Казахстана, используемых на английском языке, вообще на основе латинского алфавита. При разработке инновационных научных принципов транскрипции не следует упускать из виду факт перехода казахского языка на латиницу, постоянно иметь в виду перспективу создания общетюркского терминологического, затем – общетюркского ономастического мегафонда. Перед ученым стоит задача разработки научной основы казахскоанглийской и англо-казахской транслитераций ономастических названий и их адаптации под современные обучающие методы английского языка и т. д. Отдельной проблемой национальной ономастики является транслитерация экзонимов (иноязычных названий) на основе латиницы, в написании которых предпочтение до сих пор отдается русскоязычному написанию, максимально приближено к произношению и написанию в языкеоригинале и традиционному для казахской транслитерации: Мәскеу, Алмания, Мажарстан, Мысыр, Алжир – әл-Жазира, Каир – Қайыр, Тегеран – Теһран, Ашхабат – Ашгабад, Пекин – Бейжің и пр. Наряду с этим, в соответствии с требованиями ЮНЕСКО по правильному написанию названий, необходимо транслитеровать, либо переводить только экзонимы (иноязычные названия), не имеющие латинского написания или у которых отсутствуют переводы, а также учитывать необходимость транслитерации географических названий, опираясь на местное написание. Разработка научных принципов транскрипции названий городов, населенных пунктов и географических названий Республики Казахстан на англоязычной основе (на основе латинской графики) обеспечит доступ к ним европейских и мировых языков, международных служб, вообще потребителей и пользователей данной информации. Обзор научной и нормативной документации показал, что, к сожалению, в Казахстане на данный момент отсутствуют единые стандарты транслитерации географических названий и антропонимической системы (фамилий, имен, отчеств) на основе латинской графики. Отсутствие определенных стандартов по транслитерации казахских ономастических названий на основе латинской графики допускает разночтения, согласно различным системам международной транслитерации. Например, топоним Қапшағай может иметь несколько вариантов транслитерации в соответствии с существующими международными стандартами транслитерации: Kapschagaj//

Kapshagaj//Kapšagaj//Kapshagaĭ. Казахское имя Абылайхан имеет отличные друг от друга формы транслитерации: Abylajhan// Abylajkhan//Aby`lajxan//Abylaĭkhan//Ablaĭkhan//Abylajxan//Abylajchan.

Таким образом, адекватное отображение казахских специфических звуков на латинице возможно после принятия национального стандарта латинской графики. Однако это не означает, что языковеды должны занять выжидательную позицию, надо активизировать исследовательские работы, разработать инструкцию для временного служебного пользования документирующих органов, разрабатывать научно-практические проекты по проблемам директивной ортологии казахского и русского языков. Также авторы названной монографии обращаются к названной выше проблеме лексикографии и дают исторический экскурс в мировую практику. Они отмечают, что структурные особенности учебных словарей казахского языка в деле улучшения коммуникативных возможностей государственного языка. Особая проблема – это знакомство, работа с имеющимися национальными корпусами в контексте трехъязычного образования. Корпус – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальный корпус представляет конкретный язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всѐм многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т.п. Национальный корпус русского языка расположен на платформе – [http://www.ruscorpora.ru/new/.](http://www.ruscorpora.ru/new/) Работа по созданию корпуса началась в 2001 г., а запущен 29 апреля 2004 г.; к настоящему времени ведется активная работа учеными и практиками. По состоянию на 10 ноября 2019 г. количество пользователей –617 000 человек, с режимом посещения – каждые 0, 47 сек. Сайт корпуса и поиск по нему поддерживаются компанией «Яндекс» и их сотрудники также принимают активное участие в разработке программного обеспечения корпуса. В ближайший год на сайте будут действовать две версии корпуса: старая и новая, а в дальнейшем – новая версия будет активно развиваться, а старая поддерживаться больше не будет. Работы по созданию корпуса английского языка – Британский национальный корпус (BNC) (British National Corpus (BNC) начались еще в 1991 году и были завершены в 1994 году. Сегодня он представляет собой коллекцию из 100 миллионов слов и образцов письменной и устной речи из широкого спектра источников. Выборка предназначена для представления широкого спектра британского английского языка, относящегося к более поздней части 20-го века, как разговорного, так и литературно-художественного.

Интересно, что в Ирландии создан художественный фильм для общего развития «Игры разумов», который в 2019 году был показан в кинотеатра Казахстана. Фильм повествует о том, как в середине XIX века профессор Джеймс

Мюррей начал работу по составлению Оксфордского словаря, и это было масштабной работой, к которой подключился пациент из известной психиатрической клиники Уильям Майнор, посылавший выписки слов в контекстах. По сути, фильм показывает механизм создания национального корпуса и тех трудностей, с которыми встречаются его создатели. Фильм создан на основе книги Саймона Уинчестера (Винчестера) «Хирург из Кроуторна: История убийства, сумасшествия и любви к словам», изданная в 1998 г. (Winchester Simon (1998). Поисковые запросы (по состоянию на 28 октября 2019 г.) в Интернете показывают, что книга понравилась 78% читателям, фильм – 98% зрителям. Все это свидетельствует о высоком читательском и зрительском интересе. Примечательно, что подобные фильмы и книги могут мотивировать учащихся к работе со словом и контекстом. В перспективе можно было бы использовать отдельные фрагменты фильма или адаптированный вариант фильма к школьному просмотра (убрав из показа тяжелые сцены, адаптировать к возрасту обучающихся). Но важно, что этот фильм может быть использован для демонстрации сложной работы над созданием Оксфордского словаря (англ. Oxford English Dictionary; также его называют Словарь Мюррея; выпуск первого тома – 1 февраля 1884 г.); он стал предтечей Британского национального корпуса. Важно, что в рамках программы трехъязычного обучения национальный корпус английского и русского языков представляют собой замечательные ресурсы, которые рекомендуется активно использовать педагогам, школьникам и студентам (в аудитории и самостоятельно). Это будет способствовать повышению интереса у обучающихся, повысит мотивацию к самостоятельной работе и значительно расширит лексический запас с опорой на контекст.

К сожалению, за 25 лет со дня создания нового независимого государства, каковым является Казахстан, и установления статуса казахского языка как государственного языка, все еще не завершен и не введен полностью в интернет- пространство Национальный корпус казахского языка. О значимости его необходимости опубликована информация в СМИ на основании интервью ученых (Электронный ресурс. Режим доступа: https:/[/www](http://www.inform.kz/ru/nacional).[inform.kz/ru/nacional](http://www.inform.kz/ru/nacional)– nyy– korpus– yazyka\_a2835891). О важности и начинающейся работе над Национальным корпусом Казахского языка речь шла в интервью 15 мая 2007 г. тогда Председателя Комитета по языкам Министерства культуры и информации Е.Кажибек (ныне – директор Института языковзнания имени А. Байтурсынова), который ответил на вопросы журналистов и озвучил актуальность создания корпуса и начинающую работу (Электронный ресурс. Режим доступа: https://[www.zakon.kz/87167-nacionalnyjj-korpus-nacii.-intervju.html.](http://www.zakon.kz/87167-nacionalnyjj-korpus-nacii.-intervju.html) Работа была поддержана на официальном уровне и к настоящему времени опубликованы научные статьи и исследования ученых (например, А.Фазылжановой в интервью

отметила, что при поддержке АНК был завершен первый этап работа над корпусом), проекты были финансированы, а создание самого национального корпуса казахского языка было возложено на Институт языкознания имени А. Байтурсынова. Однако, следует констатировать,что в поисковой системе Интернета он все еще отсутвует, а это важный и необходимый ресурс, который мог бы активно использоваться в школьной и вузовской практике и способствовать программе трехъязычия с опорой на казахский язык – родной для большей части населения, получивший статус государственного языка. Во избежание ошибок в использовании материалов Интернета, учителям следует внимательно относиться к разного рода суждениям относительно национального корпуса казахского языка и его «псевдокорпусов». Так, Проект, который был утвержден МОН РК по «Алматинскому корпусу казахского языка», включающий

«описание пилотной версии Алматинского корпуса казахского языка (АККЯ) как составляющей Национального корпуса казахского языка (НККЯ)», и имеющиеся в Интернете ссылки на него, а также публикации ученых (Мадиева Г., Уматова Ж.) лишь вводят в заблуждение пользователей Интернета и особенно молодое поколение казахстанцев, не имеющих социолингвистической компетенции. Само определение «алматинский корпус казахского языка» предполагает наличие корпусов других городов Казахстана, что практически невозможно в виду того, что во всех городах и аулах Казахстана фукнционирует казахский язык, не имеющий особенностей по месту его использования, он должен представлять единую базу. Возможно, авторы хотели определить место локации участников проекта, но это идет в противоречие с пониманием сути самого национального корпуса в целом. В период модернизации общественного сознания всем, кто работает в рамках научных проектов важно осознавать масштабность работы над корпусом и помнить о том, что инофрмация, которая попадет в Интернет становится главным источником на который ориентируются школьники, учителя, родители и все пользователи сетевой паутины. В этой связи рекомендуется учителям казахского, русского, английского языков с особым вниманием относиться к своей информационной грамотности и обучать детей алгоритму и траектории поиска, работы с Интернет-источниками, устраняя при этом псевдоисточники. В названной монографии «Ценности и идеалы независимого Казахстана» [108] авторы также подчеркивают, что создание Национального корпуса казахского языка направлено не только на укрепление национальной идентичности казахского языка, национально-государственной идентичности Республики Казахстан, это – потребность, вызванная самим временем, ответ глобализационным вызовам, необходимость не отставать в общецивилизационном потоке истории, когда уже созданы корпуса основных мировых языков и повсеместно начали создаваться национальные языковые

корпуса. Далее указывается, что назрели необходимость и время для создания Национального корпуса казахского языка, который мог бы достойно представить международному сообществу, передать и сохранить для потомков. Социокультурное значение национального корпуса казахского языка в том, что он представляет культурный, интеллектуальный, духовный потенциал языка казахского народа во всей его полноте. Полный аналитический обзор по работе над нациоанальным корпусом казахского языка с выявлением всех проектов и публикациями в Интернете в перспективе предстоит еще сделать. В одном сходятся мнения отечественных и зарубежных ученых – актуальности, практической потребности, масшабности работы над Национальным корпусом любого языка. В контексте трехъязычия Казахстана корпусы трех языков дают и хорошую методологическую базу, и хороший материал для уровневого обучения всем языкам. В научных исследованиях 2016 года ставится проблема языкового сдвига и анализ мнений респондентов относительно правомерности вводимой программы трехъязычия. Так, в работе Ж. Молдагазиновой «Трехъязычное образование в Казахстане: ожидания и опасения» [112], ведущего специалиста

«Центра социального мониторинга и прогнозирования ГУ им. Шакарима г. Семей» проведено исследование в рамках гранта имени Умирсерика Касенова, учрежденного Корпоративным фондом Международный Благотворительный Фонд «Altyn Kyran» и Казахстанским институтом стратегических исследований при Президенте Республики Казахстан (КИСИ). Она отмечает, что имеющиеся на данный момент исследования рассматривают трехъязычие в общеказахстанском масштабе. Данное исследование направлено на выявление возможных рисков и перспектив при реализации программы трехъязычия в региональном контексте, а именно, на территории Восточного Казахстана. В качестве методологической базы при проведении социолингвистических исследований была применена теоретическая концепция «Языковых сдвигов» американского социолога и лингвиста Джошуа Фишмана. По определению Фишмана, языковой сдвиг – это крайняя ситуация языкового контакта, характеризующаяся определенными функциональными, социальными и структурными изменениями. Принуждение и выбор – два основных фактора, способные вызвать языковой сдвиг. Следуя концепции «языковых сдвигов», выбор языка зависит от таких факторов как группа, ситуация, тема. Фишман утверждает, что «в подавляющем большинстве случаев поворот языкового сдвига предполагает дорогу в многоязычное и мультикультурное существование» [112]. Именно данное направление было выбрано для развития и в языковой политике Казахстана. Исследования Фишмана предоставляют удобные ориентиры для изучения тенденции поворота языкового сдвига в случае казахского языка и его дальнейшего сосуществования с русским. Анализ мнений

респондентов в разных городах показал, что среди основных опасений, связанных с переходом на трехъязычное образование, респондентами названы следующие: недостаток специалистов, владеющих тремя языками, перегруженность учеников, отсутствие в школах и вузах необходимой материально-технической базы, траты на репетиторов. Связаны они, в первую очередь, с кратчайшими сроками при которых необходимо обучить специалистов по обучению в старших классах предметов естественноматематического цикла на английском языке, Всемирной истории на русском языке, а истории Казахстана – на казахском. В качестве главной проблемы, препятствующей внедрению трехъязычия все респонденты выдвигают проблему отсутствия кадров. При этом они утверждают,что, если будут подготовленные преподаватели и представлена правильная методика с точным распределением часов, то дети смогут обучаться на трех языках. Кроме того, у респондентов в исследуемых населенных пунктах был выявлен целый ряд фобий, связанных с переходом к трехъязычному образованию: потеря знаний в школьной среде; сегрегация общества; окончательное снижение роли государственного языка в общественной жизни; перегруженность учащихся; недостаточная компетенция учителей, они не смогут обучить ребенка по трехъязычной системе. И вместе с тем, почти все респонденты признают, что, после реализации проекта трехъязычного образования, уровень Казахстана повысится во всех сферах жизнедеятельности [112].

**Лекция 5:** Трехъязычное образование как педагогическая инноватика

***План лекций***

1. *Трехъязычное образование как педагогическая инноватика*

Резюмируя взгляды ученых, аналитиков и теоретические постулаты их исследований, учителя могут получить методические ориентиры в огромном пространстве науки, которые позволят им освоить социолингвистическую компетенцию и ознакомиться с понятийно-терминологическим аппаратом языкового развития Казахстана. Обзор теоретико-методологической литературы предлагает осмыслить результаты научных исследований и определить траекторию работы педагогов. Расширение Интернет пространства позволяет активно использовать имеющиеся материалы, однако педагогам и учащимся следует относиться очень внимательно к различным источникам, и постоянно повышать информационную грамотность. Это одна из важных задач всех педагогов предметников и особенно при обучении языкам, поскольку обучающийся живет в мире, когда он может использовать информацию (научную

и учебную на трех и более языках). В рамках программной статьи «Рухани жаңғыру» и подпрограммы «100 новых книг» переведено на казахский язык 18 учебников различных гуманитарных направлений, которые признаны на мировом уровне, например, «Семиосфера» одного из величайших ученых Ю.М. Лотмана. В условиях внедрения трехъязычия крайне важен опыт зарубежных ученых, а переведенные на казахский язык учебники и монографии могут стать базой для работы обучающихся, способствовать формированию научного сознания и усвоения различных терминов и различных методик на трех языках. В этой связи рекомендуется осуществить как перевод адаптированных научных исследований и произведений казахских писателей и поэтов, биографий ученых, нацеленных на укрепление ценностей народа Казахстана, межэтнического и межконфессионального согласия, так их активное использование их в учебной практике при обучении целевым языкам. Обратить следует внимание на включение произведениий современных казахстанских писателей в дорожную карту чтения. При этом в Дорожной карте чтения и в учебных программах требуется пересмотреть список книг и расширить корпус произведений классической и современной казахской и мировой литературы. В силу многогранности и многоаспектности проблема трехъязычного образования нуждается в том, чтобы на ней было сфокусировано внимание ученых различных научных школ. При этом требуется обратить внимание на следующее: – одним из немаловажных факторов развития трехъязычия являются исследования в области этнолингвистики. В предметной области этой науки должны разрабатываться научно обоснованные рекомендации для образовательной практики по вопросам рационального сочетания сфер влияния, функционирования и развития языков; – теория и методология трехъязычного образования должна разрабатываться в логике научно-педагогического цикла: выявление общих педагогических законов и закономерностей, теоретических подходов и принципов, обуславливающих педагогические условия организации трехъязычного образования. Это даст возможность сформулировать цель и задачи, обосновать отбор содержания, а также определить методы, формы, средства трехъязычного образования. – научно-исследовательская работа предполагает также изучение категории полиязыковой личности, когда практика языкового образования в Республике Казахстан должна быть ориентирована на установление баланса родного и государственного (казахского) языков, родного и русского языков, родного и иностранного (-ых) языков, государственного (казахского) и русского языков, государственного (казахского) и иностранного (- ых) языков, русского и иностранного (-ых) языков. – основным механизмом практической реализации при этом должен явиться принцип «двойного вхождения знаний»: языковое образование через изучение собственно языковых

дисциплин (казахского, русского, английского) и преподавание отдельных дисциплин, к примеру, естественнонаучных (физики, информатики, химии, биологии) на английском языке, социогуманитарных дисциплин – на казахском или русском языках. Трехъязычное образование как педагогическая инноватика требует также разработки специальной системы обеспечения полноценной деятельности субъектов образования в измененных, новых условиях, что позволит максимально снизить риск ошибок и просчетов, объективно свойственных процессам нововведений. Необходимо дальнейшее исследование проблемы на основе практики учителей и в перспективе проведение научных исследований и проектов (школьных, вузовский) в области трехъязычного образования, которое должно быть направлено на поиск теоретико- методологических оснований вводимой образовательной инноватики. Следовательно, требуется обеспечить проведение педагогических, социолингвистических, лингводидактических исследований с целью анализа языковой ситуации, развития функциональной грамотности в рамках трехъязычного образования, коммуникативной направленности учебных программ и учебников по языковым дисциплинам, дидактики трехъязычного образования, изучения и обобщения позитивного отечественного и зарубежного опыта обучения многоязычию и формирования полиязыковой личности.

**Лекция 6:** Методические рекомендации по использованию в учебном процессе нормативных документов

# План лекций

1. *Рекомендации по использованию в учебном процессе нормативных документов*

В целях эффективной организации полиязычного образования в организациях образования необходимы разработка, усовершенствование и распространение его нормативной базы, для этой цели предлагаем использовать следующие документы:

* Концепцию развития иноязычного образования в Республики Казахстан, которая утверждена Советом УМО на базе КазУМОиМЯ им. Абылай хана; – Концепцию развития полиязычного образования в Республике Казахстан, разработанная группой ученых КарГУ имени Е.А. Букетова; – Программу внедрения полиязычного образования в Карагандинском государственном университете имени академика Е.А.Букетова на 2008– 2012 годы; – Положение об организации полиязычного образования в КарГУ Е.А. Букетова; – Единый языковой стандарт обучения трем языкам (Национальная академия образования

имени И.Алтынсарина); – Проект Концепции развития обучения на трех языках в системе среднего образования Республики Казахстан (Национальная академия образования имени И.Алтынсарина). Всем участникам образовательного процесса обучения на трех языках важно осмыслить вопросы, описанные в первом разделе данной работы, а также использовать в своей деятельности следующие документы: 1. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года

№110; 2. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. «Новый Казахстан в новом мире» 28 февраля 2007 г.; 3. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана. «Стратегия «Казахстан–2050». Новый политический курс состоявшегося государства», 2012 год; 4. Программа Президента Республики Казахстан «План нации – 100 конкретных шагов» от 20 мая 2015 г.; 5. План мероприятий по продвижению трехъязычного образования, утвержденный распоряжением Государственного секретаря РК от 30 октября 2015 года №11; 6. Послание Президента Республики Казахстан «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» 10 января 2018 г.; 7. Распоряжение Госсекретаря РК «Об утверждении Плана мероприятий по продвижению трехъязычного образования» от 30 октября 2015 г. №11; 8. Дорожная карта развития трехъязычного образования на 2015–2020 годы. Приложение к совместному приказу МОН РК от 05.11.2015 г. №622, МКС РКот 09.11.2015 г. №344, Министерства по инвестициям и развитию РК от 13.11.2015 г. №1066; 9. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) (далее – ГОСО) 2018 г. (от 31.10.2018 №604); 10. Дорожная карта по дальнейшей реализации обновленного содержания образования на 2018–2021 годы;

11. Единый языковой стандарт обучения трем языкам. Рекомендовано к изданию решением ученого совета Национальной академии образования им. И.Алтынсарина (протокол №9 от 20 октября 2016 г.); 12. Методические рекомендации по применению CLIL-технологии в учебном процессе школ. Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №9 от 28.08.2018 года); 13. Профессиональный стандарт педагога с учетом внедрения трехъязычного образования. Рекомендовано к изданию решением ученого совета Национальной академии образования им. И.Алтынсарина (протокол №10 от 18 ноября 2016 г.); 14. Проект Концепции развития обучения на трех языках в системе среднего образования Республики Казахстан (Национальная академия образования имени И.Алтынсарина).

**Лекция 7:** Организационно-педагогические условия в реализации трехъязычного образования

# План лекций

1. *Организационно-педагогические условия в реализации трехъязычного образования.*

Эффективность внедрения трехъязычного образования зависит от целенаправленной реализации организационно-педагогических условий, которые нашли свое отражение в содержании теоретических подходов и экспериментальной апробации ее компонентов, таких как: серьезный подход к подготовке полиязычных педагогических кадров как к развивающейся, самоорганизующейся системе; прогнозирование кадровой политики на модели, основанной на долгосрочных и среднесрочных программах развития государственного образовательного пространства с учетом региональных условий; ориентация на проблемный прогностический анализ и разработку путей решения конкретных, локализованных проблем в деятельности системы непрерывного и профессионально педагогического образования республики с учетом специфических условий образовательной практики и интеграции деятельности субъектов кадровой политики. Работа по прогнозированию подготовки педагогических кадров для каждого региона представляет весьма сложную картину, так как в качестве субъектов участвуют управления образования, педагогические колледжи и педагогические вузы, отдельные специалисты и целые коллективы. Все указанные субъекты имеют различные целевые установки, выполняют разные функции, зависящие от параметров и характеристик социального заказа на подготовку полиязычных специалистов. Прогнозирование в системе подготовки полиязычных педагогических кадров должно быть специально организованным системным научным исследованием, направленным на получение опережающей информации о перспективах развития собственно образовательно-педагогических объектов трехъязычного образования с целью формирования политики и стратегии в области трехъязычного образования и принятия оптимальных решений в этой сфере.

Результаты прогнозирования найдут свое отражение в профессионально квалификационных характеристиках и моделях выпускников учебных заведений разного типа, в содержании учебных планов и программ, учебников и учебно- методических пособий, в разрабатываемых средствах, методах и организационных формах предстоящей педагогической деятельности в системе трехъязычного образования. Задачи прогнозирования подготовки полиязычных педагогических кадров с учетом особенностей профессионального обучения

педагогических работников в новых условиях заключаются в следующем: – изучение перспектив развития трехъязычного образования; – выявление потребности в педагогических кадрах по специальностям и определение путей удовлетворения этой потребности в организациях образования; – стимулирование дальнейшего роста профессиональной квалификации педагогических кадров, задействованных в трехъязычном образовании; – адаптация нормативно-правовой документации к реальным потребностям педагогических кадров, реализующих трехъязычное образование с учетом региональной и национальной специфики, а также запросов организаций образования; – изменение идеологии организаций образования всех уровней в области трехъязычного образования. Решение этих задач будет способствовать достижению главной стратегической цели – осуществлять подготовку полиязычных педагогических кадров в соответствии с современным социальным запросом общества, основываясь на постоянной включенности в указанный процесс всех заинтересованных сторон. Проведенный мониторинг показал, что решение столь сложной проблемы, как обеспечение полиязычными педагогическими кадрами организации образования всех уровней, не может быть основано только на интеграции субъектов образования, так или иначе задействованных в реализации трехъязычного образования. Необходимы новые принципы для объединения усилий всех субъектов, решающих подчас одни и те же задачи различными способами и путями. В этой связи следует обращаться к анализу обеспеченности организаций всех уровней образования педагогическими кадрами для реализации трехъязычного образования, что указано и в Аналитической справке, рекомендованной к изданию решением ученого совета Национальной академии образования им. И.Алтынсарина (протокол №9 от 20 октября 2016 г.). Процесс подготовки и формирования полиязычных кадров системы образования республики затрагивает все основные стороны интеграции деятельности среднего, высшего, послевузовского педагогического образования, департаментов Министерства образования и науки РК, областных управлений образования и выявляет перспективы целенаправленной работы с педагогическими кадрами, задействованными в реализации трехъязычного образования. В частности, источником прогнозирования потребности в полиязычных педагогических кадрах становятся как непосредственный дефицит самих организаций образования в специалистах, которые смогут вести неязыковые дисциплины на целевых языках, так и социальный заказ, определяемый спросом на те или иные образовательные программы подготовки педагогических кадров, специфические запросы самих педагогов, государственные целевые языковые программы обучения в рамках развития регионов республики и т.п. В системе подготовки кадров существуют

разрывы между такими составляющими, как педагогические колледжи – педагогические вузы – методические объединения – источники и каналы педагогической информации – среда формирования полиязычного педагогического опыта, нет должной целостности и преемственности по многим параметрам, целям и задачам, содержанию и форме обучения. Этапы движения в подготовке педагогических кадров для реализации трехъязычного образования сопряжены чисто хронологически, между ними сложились своего рода пограничные организационные барьеры, нередки содержательные, понятийные несоответствия и прямые противоречия. В реальной практике подготовки и переподготовки полиязычных кадров направления деятельности пока расходятся. Каждая структура стремится к созданию реального и целостного педагогического процесса под свою теоретическую схему, что ведет к существенному разрыву в понимании качества подготовки кадров. Следствием этого выступает непоследовательность, бессистемность и фрагментарность в выполнении задач подготовки, управления и прогнозирования подготовки полиязычных педагогов. Интеграция же в деятельности вышеобозначенных структур, занимающихся подготовкой педагогических кадров для трехъязычного образования, позволяет устранить указанные недостатки. Таким образом, проведенный мониторинг позволил установить, что только при целенаправленной работе по реализации организационнопедагогических условий для реализации трехъязычного образования, в числе которых организация, функционирование и совместная деятельность субъектов подготовки полиязычных кадров возможна реализация «Дорожной карты развития трехъязычного образования». Настоящее исследование не могло охватить все аспекты данной проблемы. Требуется дальнейшее изучение и экспертиза прогнозных параметров развития трехъязычного образования и подготовки кадров для ее реализации; выработка общих критериев для оценки деятельности всех субъектов кадровой политики, изучение адаптационных механизмов внедрения разработанной модели и принятой «Дорожной карты развития трехъязычного образования». На научно-практической конференции

«Бiлім және Gylym» 16 августа 2019 г. были поставлены актуальные вопросы, касающиеся обучения в школах, колледжах, университетах, обсуждены новые педагогические идеи и вопросы: как и чему обучать казахстанских детей и подростков. Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев поручил Министерству образования и науки пересмотреть процесс внедрения трехъязычного обучения. Этот вопрос требует досконального изучения с учетом готовности преподавателей и учебных программ. Преподавание естественных наук должно осуществляться на усмотрение учеников и родителей, в зависимости от кадровых возможностей образовательных центров [113]. При

переходе на трехъязычное образование важную роль играет подготовленность кадров. По словам Главы государства, нужно придать новый мощный импульс развитию сферы образования и науки. Необходимо принять комплексные меры по улучшению качества образования. Это, прежде всего, вопросы компетентности преподавателей, качества учебников, современной инфраструктуры и материальных ресурсов. Необходимо эффективно работать в этих направлениях, оперативно выявлять проблемы и предлагать оптимальные пути их решения.

**Лекция 8**: Использование уровневого подхода в обучении трем языкам

# План лекций

1. *Использование уровневого подхода в обучении трем языкам*

В аспекте трехъязычного образования сегодня в Казахстане уже проделана большая работа, однако, необходимо проводить разъяснение многих программ и изменений. В этой связи рекомендуется включать в проектную деятельность и в работу методологических семинаров школ и вузов вопросы, связанные со следующими разработками: – Стандарт непрерывного уровневого обучения государственному языку в системе «детский сад – школа – колледж – высшее учебное заведение» (НАО им. И.Алтынсарина, 2014), в котором определены уровни обучения казахскому языку как неродному в соответствии с общеевропейской рамкой владения языками (CEFR). Отражено содержание обучения и прописаны требования к уровням обученности казахскому языку по четырем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). В целом, предлагаемые в Стандарте уровни соответствуют положениям Государственной программы функционирования и развития языков в Республике Казахстан. Документы по уровневой модели иноязычного образования (КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2006), направленные на создание единой национальной системы иноязычного образования. Данная модель предложена в Концепции развития иноязычного образования Республики Казахстан, в которой представлены уровни и содержание иноязычного образования для начальной и средней школы, специализированных школ, для организаций ТиПО, для языковых и неязыковых вузов, а также для магистратуры. Методические рекомендации по уровневому обучению русскому языку в школах с нерусским языком обучения (НАО имени И. Алтынсарина, 2019). В данных рекомендациях заложена казахстанская модель владения русским языком, охватывающей четыре уровня (А1, А2, В1, В2).

* Приведение уровневых программ обучения языку в соответствие с международным стандартом обучения языкам, их преподавания и системы оценок (Уровневые программы. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016). Последний документ включает в себя уровневые учебные программы по предмету «Русский язык» для 1–4 классов и по предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов (с нерусским языком обучения). Главным ориентиром в казахстанском образовании сегодня и в составлении учебников по русскому языку и литературы является этот документ, который, однако требует дополнения, поскольку опубликован он в 2016 г., а интенсивные социогумантиарные измененения и экспертные заключения вносят свои корректировки спустя три года после их разработки. В пояснительной записке указывается: 1) учебные программы разработаны в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), утвержденным постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года

№1080; 2) учебные программы являются учебно-нормативным документом, определяющим по каждому учебному предмету/дисциплине содержание и объем знаний, умений, навыков соответственно возрастным познавательным возможностям учащихся; 3) учебные программы ориентируют процесс обучения на использование методического потенциала каждого предмета для осознанного усвоения учащимися знаний и умений по предметным областям, развитие самостоятельности путем овладения способами учебной, проектной, исследовательской деятельности, приобретение умений ориентироваться в социокультурном пространстве; 4) в учебных программах гармонично сочетаются традиционные функции учебно-нормативного документа с описаниями инновационных педагогических подходов к организации образовательного процесса в современной школе. Подходы к обучению являются основными ориентирами в построении принципиально новой структуры учебной программы по предмету; 5) ценностно-ориентированный, деятельностный, личностноориентированный, коммуникативный подходы как классические основы образования – использованы для усиления приоритетности системы целей обучения и результатов образовательного процесса, что нашло отражение в новой структуре учебной программы. 6) одним из основных требований к процессу обучения на современном этапе является организация активной деятельности ученика по «добыванию» знаний. Такой подход способствует не только приобретению предметных знаний, социальных и коммуникативных навыков, но и личностных качеств, которые позволяют ему осознавать собственные интересы, перспективы и принимать конструктивные решения. Активная деятельность ученика приобретает устойчивый характер в условиях

сотворчества и поддержки учителя как партнера, консультанта; 7) такого характера усиление личностно– ориентированного образования возможно при использовании интерактивных методов обучения, которые в различных сочетаниях создают предпосылки для сотрудничества всех участников образовательного процесса, не допуская авторитарности во взаимоотношениях. Использование диалоговых и рефлексивных технологий сочетается с организацией проектной и исследовательской деятельности учащихся. Все инновационные подходы к организации образовательного процесса превращают обучение в модель общения учащихся в реальном творческом процессе, предполагающий активный обмен знаниями, идеями, способами деятельности; 8) учебная программа конкретного предмета позволяет развивать активность ученика в познавательном и социальном плане путем организации учебной проектной деятельности, ориентированной на использование материалов регионального характера (объекты, предприятия, источники информации). Проектная деятельность воспитательного характера, осуществляемая в рамках достижения целей обучения данного предмета, может быть организована в партнерстве с родителями, представителями местного сообщества; 9) в процессе усвоения предметного содержания и достижения целей обучения необходимо создать предпосылки/условия для развития у учащихся навыков применения информационно-коммуникационных технологий, включая поиск, обработку, извлечение, создание и презентацию необходимой информации, сотрудничество для обмена информацией и идеями, оценивание и совершенствование своей работы через использование широкого спектра оборудования и приложений; 10) в учебных программах сформулированы ожидаемые результаты, представленные в виде системы целей обучения, которые служат основой для определения содержания учебного предмета. В содержательном аспекте учебные программы раскрывают вклад конкретного учебного предмета в воспитание учащегося как субъекта своего учения и субъекта межличностного общения; 11) учебные программы обеспечивают реализацию принципа единства воспитания и обучения, основанного на взаимосвязанности и взаимообусловленности ценностей образования и результатов на «в ходе» из школы с системой целей обучения конкретного предмета; 12) отличительной особенностью учебных программ является их направленность на формирование не только предметных знаний и умений, а также навыков широкого спектра. Выстроенная система целей обучения является основой развития следующих навыков широкого спектра: функциональное и творческое применение знаний, критическое мышление, проведение исследовательских работ, использование информационнокоммуникационных технологий, применение различных способов коммуникации, умение работать в группе и индивидуально, решение

проблем и принятие решений. Навыки широкого спектра являются залогом успешности учащихся как в школьной образовательной практике, так и в перспективе, после окончания школы; 13) современные инновации в экономике, изменения на рынке труда обуславливают необходимость владения такими навыками, которые в совокупности позволяют учащимся анализировать и оценивать ситуацию, идеи и информацию для решения задач, творчески использовать имеющиеся знания и опыт для синтеза новой идеи и информации. Актуальными становятся такие личностные качества, как инициативность, любознательность, готовность к изменениям, коммуникабельность; 14) содержание ежедневного образовательного процесса по конкретному предмету подчинено целям обучения и ориентировано на формирование у учащихся готовности творчески использовать приобретенные знания, умения и навыки в любой учебной и жизненной ситуации, развитие настойчивости в достижении успеха, мотивирует к обучению в течение всей жизни; 15) развитие личностных качеств в органическом единстве с навыками широкого спектра являются основой для привития учащимся базовых ценностей образования:

«казахстанский патриотизм и гражданская ответственность», «уважение»,

«сотрудничество», «труд и творчество», «открытость», «образование в течение всей жизни». Эти ценности призваны стать устойчивыми личностными ориентирами учащегося, мотивирующими его поведение и повседневную деятельность; 16) в учебных программах каждого предмета предусмотрена реализация трехъязычного образования, которая предполагает обучение не только трем языкам, но и организацию внеурочной деятельности учащихся на трех языках (казахском, русском и английском). Вклад каждого предмета в создание полиязычной обучающей среды в совокупности обеспечивает реализацию политики трехъязычного образования. Коммуникативный подход, являясь основой обучения языкам, рассматривается как ведущий принцип развития речевой деятельности учащихся средствами каждого учебного предмета

* обмен знаниями и навыками в различных учебных ситуациях, правильное использование системы языковых и речевых норм; 17) в рамках казахстанской модели трехъязычного образования три языка (казахский (Я2), русский (Я2) и английский (Я3) определены в качестве целевых языков. Изучение целевых языков предполагает их интеграцию с другими предметами. К предметам, изучаемым на целевых языках относятся: «История Казахстана» – на казахском языке, «Всемирная история» – на русском языке, «Химия», «Физика»,

«Биология» и «Информатика» – на английском языке. Для поэтапного перехода на трехъязычное образование применяется следующая схема: (1) вначале на уроках «История Казахстана», «Всемирная история», «Химия», «Физика»,

«Биология» и «Информатика» школьники будут изучать предметную

терминологию на целевых языках; (2) позже на целевых языках будут проводиться отдельные внеклассные мероприятия/занятия, отдельные разделы факультативных курсов по указанным предметам; 18) в соответствии с указанной схемой лексический материал по предметам «Русский язык» и «Русский язык и литература» отбирается на основе интеграции программного содержания предмета «Всемирная история»; 19) содержание учебных программ «Русский язык» и «Русский язык и литература» распределяется в соответствии с CEFR (Common European Framework of Reference – Общеевропейские компетенции владения иностранным языком) по следующим уровням. Пункты 16 и 17 названного документа касаются трехъязычного образования и требуют постоянных разъяснений для тех, кто выбрал свой путь в качестве Учителя. Вместе с тем, пункт 19 программы требует пояснения и учета методических рекомендации НАО им.Ы.Алтынсарина, в которых, как уже указывалось, заложена казахстанская модель владения русским языком, охватывающей четыре уровня (А1, А2, В1, В2) [114]. Концепция уровневого обучения разработана на основе возрастных особенностей с учетом билингвального, поликультурного пространства и программы трехъязычного образования в Казахстане, и состоит в совмещении поступательной реализации поставленных задач перед учителем с целью обучения школьников по новой системе и формированием у них лексикограмматических навыков на основе достижений высоких результатов на каждом уровне владения русским языком (от элементарного до продвинутого) и в каждом виде речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо).

Также важно усвоить описание национальных дескрипторов (описаний навыков и умений) по уровням А1, А2, В1, В2 и их реализацию в соответствии с дескрипторами общеевропейских компетенций владения иностранными языками. Уровень А1: Понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач. Может представиться (представить других), задавать вопросы (отвечать на вопросы) о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь. Уровень А2: Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупки, устройство на работу и т.п.). Может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные стороны повседневной жизни. Уровень В1: Понимает основные идеи четкого сообщения, сделанного в среднем темпе носителей языка на разные темы, хорошо известные по работе, учебе, касающиеся досуга и т.п. Может общаться в большинстве ситуаций, которые возникают во время

пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное сообщение на известные или интересующие темы; передать впечатления о событиях, обосновать свое мнение и планы на будущее. Уровень В2: Понимает общее содержание текстов на разные темы, в том числе по специальности. Говорит достаточно быстро в среднем темпе носителей языка и спонтанно, что обеспечивает возможность общения с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Может сделать четкое подробное сообщение на различные темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений. Учителю рекомендуется учитывать в своей работе следующее: – определить границы между отдельными уровнями, которые могут быть разбиты на подуровни и по своим параметрам не должны выходить за границы показателей, характеризующих уровень в целом; – мотивировать обучающегося на усвоение предлагаемого лексического минимума (на входе и на выходе) на определенном уровне изучения русского языка; – ориентироваться на активную деятельность школьника в течение всего учебного процесса. При этом привлекаются все личностные особенности обучающегося: его опыт, мировоззрение, чувства, в частности эмоции, творчество, его интересы. Причем учитель должен знать и помнить, что успешность продвижения обучающихся от одного уровня к другому зависит от следующих обстоятельств: – сложности языка изучения с точки зрения его «легкости– трудности» и билингвального, полилингвального пространства, языковой среды, в которой находится обучающийся вне школы; – способности обучающегося к овладению языком, то есть уровень подготовленности; – в процессе обучения развивать языковые способности и читательскую грамотность через дополнительное прочтение книг отечественных и зарубежных авторов.

Самое главное для современного учителя – необходимо осознать самому и затем объяснить обучающимся, что цель обучения по предмету «Русский язык» (Я2) состоит в свободном ориентировании в любых жизненных ситуациях в иноязычной среде, а после окончания школы – в профессиональных ситуациях общения и выработке умений адекватно реагировать в различных ситуациях общения (дома, в школе, в поездке, во время посещения страны изучаемого языка и др). Это позволит им накопить новые знания и умения ориентироваться в билингвальной и многоязычной среде Казахстана и всего мира, стать успешными и конкурентоспособными. Так, при обучении русскому языку (Я2) учителю рекомендуется усвоить алгоритм работы по формированию компетенций обучающихся. Он универсален, так как подходит для всех типов казахстанских школ и предполагает использование шкалы владения языков по четырѐх уровневой системе А1, А2, В1, В2. Системность погружения в уровневое обучение языку прослеживается в том, как и в каком объеме усваиваются

ключевые слова из активного словарного запаса, как распределяется учебная нагрузка, как составляются дескрипторы для учеников.

Используемые при таком подходе в изучении неродных, второго, третьего языков. Понятийно-терминологиеский аппарат в этом случае выглядет в следующей последовательности: Алгоритм обучения. Дескрипторы (описание навыков). Уровни / ярусы языка (например: лексический, грамматический и др.). Уровень подготовленности ученика (обратить внимание на лексико- грамматический минимум при входе и выходе). Уровень владения языком (Я2) базисный (А1, А2) средний (В1, В2). Виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). В процессе обучения русскому языку (Я2) следует помнить, что все уровни языка неразрывно связаны между собой и соотнесены: лексика (соотнесенность с внеязыковой действительностью), фонетика (соотнесенность с звуковым оформлением), грамматика (организующая схема). При этом рекомендуется учителям усвоить лингвистические основы уровневого обучения: 1) отбор языкового материала (лексико– грамматического в соответствии с коммуникативными сферами по разделам образовательной программы и видами речевой деятельности для обеспечения речевого поведения учащегося); 2) описание системы русского языка с учетом универсальных и специфических характеристик от частного к общему; от употребления в речи к выработке литературных норм; 3) усвоение языковых единиц на семантической (значение) и функциональной (применение) основе; 4) учет интерферентных зон языкового и речевого материала; 5) выработка коммуникативных компетенций (лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная и др.). Примеры описания речевых компетенций учащихся, формируемых в обучении русскому языку как неродному представлены в методических разработках НАО имени Ы.Алтынсарина и в публикациях издаваемых журналов. В этих иллюстрциях и в программах дескрипторы соотнесены с видами речевой деятельности [115]. Так, для оценивания навыков слушания учитель обращает внимание на то, как полно сформированы такие характеристики: учащийся внимательно слушает, понимает речь и правильно реагирует на нее; понимает значение знакомых слов, имеющих отношение к повседневной жизни; отвечает на вопросы, по прослушанному сообщению,; понимает, о ком/о чем говорится в прослушанном тексте; демонстрирует понимание увиденного/ услышанного через вопросы или действия. Оценивание навыков говорения осуществляется с учетом сформированности самостоятельности и полноты следующих характеристик: использует в речи слова, словосочетания для знакомства, сообщения о себе и описания предметов; составляет высказывание из 2–3 предложений по картинке; понимает собеседника, реагирует на услышанное и отвечает собеседнику; пересказывает короткие тексты; описывает увиденный/услышанный сюжет

своими словами; высказывает простое оценочное мнение о прослушанном/прочитанном материале («я согласен/не согласен…», «мне понравилось/не понравилось…»). Навык чтения учителем оценивается по следующим признакам сформированности: читает целыми словами знакомые слова; распознает тексты разных жанров (стихотворение, сказка, загадка); задает простые вопросы к тексту/ иллюстрации; находит информацию в текстах с иллюстрациями при поддержке учителя. Оценивание навыка письма по русскому языку у учащегося 1-го класса осуществляется с учетом таких речевых характеристик: ученик создает постер/пишет слова-признаки к предмету, изображенному на картинке; на основе прослушанного/прочитанного/ увиденного записывает знакомые названия предметов с помощью учителя; пишет прописные (заглавные) и строчные буквы и их соединения. Наиболее полно речевые компетенции в рамках уровневого обучения по русскому языку представлены в вышеуказанных Методических рекомендациях [114]. Крайне важно при этом обращать внимание на профессиональное мастерство учителя, которое включает в себя такие параметры, как профессиональные компетенции (в том числе и социолингвистические) и личностные качества. Это позволяет учителю по-новому подойти к обучению русскому языку как средству общения, начиная свою подготовку и беседы с учащимися с определения понятийного аппарата и совершенствовать свои умения объяснять новые термины обучающимся. Одной из особенностей обучения русскому языку как второму является подача языкового материала, которая осуществляется на основе углубленного изучения и освоения грамматических моделей языка. Причем в основе изучения лежат обобщенные модели, а исключения следует избегать или же пояснять, включая в обучение историко-этимологический и историко- культурный комментарий. Кроме того, важно учитывать тот факт, что освоение речевого материала должно осуществляться целостно, а лексико- грамматического – от частного к общему. В билингвальной среде обучение второму языку (Я2) должно быть направлено с опорой на родной язык, при этом внимание направлено на явление интерференции (лингвистическое явление, которое является последствием влияния одного языка на другой, т.е. применение норм одного языка в другом в письменной и/или устной речи). Подача материала в соответствии с содержанием программы, с одной стороны, а с другой стороны,

* учет тех трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении языка как неродного в условиях различной степени контактирования языков и языковой среды вне школы; Рекомендуется также направить поиск обучающихся в рамках исследовательских проектов на лучшие способы сопоставления грамматических явлений в родном, втором и третьем языках (то есть обратить внимание на другие предметные области). Для этого необходимо обращаться к

различным ресурсам, например, такие электронные ресурсы, как [www.gramota.ru,](http://www.gramota.ru/) аудиословарь «Говорим правильно», [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru/) и др.).

**Лекция 9:** Использование уровневого подхода в обучении трем языкам

# План лекций

1. *Методы уровневого обучения языкам как Я2 и педагогические технологии*

Методика или технология обучения второму, третьему языкам опирается на общедидактические (пути, способы, средства) положения и лингводидактические закономерности, которые эффективно обучают как родному, так и неродному для них языку. В этом поможет профессионально методическая компетенция учителя, которая закладывается в процессе обучения в колледже и вузе, предложенные в конце методических рекомендаций терминологические словари по языкознанию и список литературы, а далее дополняются собственным опытом и рефлексией со стороны обучающихся и коллег. Метод обучения, согласно определению Педагогического словаря, представляет собой способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и учащегося, направленной на реализацию целей обучения [116]. Анализ лексикографических источников и литературы показывает, что любой используемый учителями метод представляет собой систему осознанных последовательных действий учителя и учащегося, которые приводят к достижению результата, обозначенного в цели урока, учебника и др. Именно учителю отводится миссия организовать коммуникативно- познавательную деятельность учащегося на изучаемом языке. Все рекомендуемые методы при обучении Я2 строятся на уровневом подходе обучения. Под уровнем владения языка понимается определенная степень развития коммуникативной компетенции обучающегося (обозначенная в дескрипторах-описаниях) с точки зрения эффективности процесса взаимодействия с представителями иной лингвокультуры и с возможностью знакомства с достижениями в науке и культуре п другой лингвокультурной общности. Для достижения высокого уровня владения вторым и третьим языком, рекомендуется прежде всего более четко определить, что такое технология в обучении и технология обучения. Технологии в обучении включают в себя аудитивные (магнитозапись, радио идр.), визуальные (графические, художественно-изобразительные), аудиовизуальные (кино, видео, телевидение, YouTube. Известны следующие рекомендуемые учителям технологии обучения: обучение в сотрудничестве, компьютераные технологии, технология case study, технология «Языковой портфель», технология личностно-ориентированного обучения, развивающееся обучение, игровые технологии, проблемное обучение,

метод проектов, программированное обучение и мн. др. Все они способствуют развитию навыков и умений учащися в другом языке с учетом человеческих и технологических возможностей и для достижения максимального эффекта в овладении языками.

Наиболее часто при уровневом подходе к обучению рекомендуется использовать следующие методы: Коммуникативный метод. Главной целью обучения в современном Казахстане является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Специфической особенностью коммуникативного метода обучения является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности обучающихся. Прямой метод. Цель. прямого метода является обучение практическому владению языком, на начальном этапе – преимущественно в его устной форме. Причем отбор лексического материала регламентируется темами общения, а из грамматики предлагается изучать только то, что соответствует современной норме. Сознательно-сопоставительный метод представляет собой обучение на основе сопоставления родного языка с изучаемым языком, при этом предполагая:

* осознание значения языковых явлений; – осознание способов применения языковых явлений в речевой деятельности; – опору на родной язык. Метод компьютерной лингводидактики. Сам термин «компьютерная лингводидактика» был предложен К.Р. Пиотровской в 1991 году и претерпевал изменения в связи со стремительными и общественно– технологическими и информационными изменениями. Компьютерная лингводидактика – это область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования информационно- коммуникационных технологий в обучении языку. В настоящее время компьютерная лингводидактика переживает период терминологического становления. Исходя из вышеизложенного, уровневое обучение казахскому, русскому языкам как второму языку становится эффективным при правильном подходе к новой системе обучения и использовании методов, соответствующих этому обучению. Уровни обучения, как уже указывалось, определены в соответствии с общеевропейской рамкой владения языками (CEFR), и вместе с тем они связаны также с необходимостью унифицировать квалификационные требования к конечным результатам по уровням обученности языкам для всей системы непрерывного образования. Трехъязычное образование предполагает параллельное овладение тремя языками, однако отсутствие стандартизированного обучения всем трем языкам не позволяет обеспечить

единую методологическую платформу, единую нормативно-управляющую и содержательную базу, а также единый контрольно-оценочный механизм трехъязычного образования. В связи с этим необходимо доработать и распространить Единый Стандарт уровневого обучения языкам в Республике Казахстан для каждого учителя и студентов педагогических специальностей. Идея такого стандарта была заложена еще в 2008 году КазУМОиМЯ им. Абылай хана в предложенной Концепции по обеспечению реализации национального проекта «Триединство языков» в Республике Казахстан (2008 г., утвержден на заседании секции РУМС по группе специальностей «Иностранные языки»при КазУМОи МЯ им. Абылай хана). Разработка данного стандарта должна быть направлена на создание общеконцептуального базиса языкового образования в Республике Казахстан как системы непрерывного преемственного и взаимосвязанного языкового образования. Создание такого стандарта позволит, по мнению авторов: создать единое унифицированное образовательное лингво– и социокультурное пространство и систему централизованного управления языковым образованием скоординировано по трем языкам и уровням системы образования; в зависимости от государственной и социальной значимости и востребованности языка обеспечить приоритетную роль государственного языка, которое должно быть отражено в данном стандарте: а) представленностью максимального числа уровней обученности с углублением их предметного содержания; б) охватом всех базовых социально-функциональных и профессионально отраслевых регистров казахского языка (госуправление, делопроизводство, законодательство, судопроизводство, сферы деловой, официальной, международной, научной, общественной, профессионально отраслевой и др.деятельности); в) обеспечить необходимое и объективно- обусловленное функциональное соотношение языков триединства; г) обеспечить планомерное решение вопросов государственного регулирования языковой политики с приоритетным обеспечением развития государственного языка; д) целенаправленно и ускоренно перевести методику и технологию обучения казахскому языку на интерактивно-коммуникативное направление; е) обеспечить отбор и организацию языкового и речекоммуникативного базиса – тезаурусов по основным социо-коммуникативным и функциональным сферам; ж) создать нормативную базу на основе выше отмеченного отбора по каждой социо- коммуникативной сфере обучения. Безусловно, стандартизация обучения языкам предполагает разработку новых Типовых учебных программ языковых школьных предметов и вузовских дисциплин, которые должны предусматривать преемственность не только содержания языкового образования, но и процессуально-технологических аспектов обучения языкам, в том числе и процедур оценивания учебных достижений. Иными словами, в Типовых

программах, кроме содержания образования по каждому уровню, должны быть четко прописаны требования к практическому владению языком по четырем видам речевой деятельности, а также формы и критерии оценивания уровня обученности языку. На данный момент очень актуальна доработка Единого языкового стандарта, который призван унифицировать систему изучения трех целевых языков на всех уровнях образования Республики Казахстан. Разработка данного стандарта должна быть направлена на создание общеконцептуального базиса языкового образования в Республике Казахстан как системы непрерывного преемственного и взаимосвязанного языкового образования.

**Лекция 10:** Предметно-языковое интегрированное обучение

# План лекций

1. *Предметно-языковое интегрированное обучение (далее – CLIL)*

Педагогам, работающим в условиях обновления содержания образования необходимо овладеть основным инструментом обучения целевым языкам казахскому, русскому, английскому), который представлен в методике интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL). Правильно организованный учебный процесс обучения трем языкам, согласно принципам казахстанской модели трехъязычного образования, способен преодолеть латентное (скрытое) или открытое противостояние многоязычному образованию и снять с повестки множество дискуссионных или отрицающих эту программу вопросов, связанные с возрастом обучения, будет ли это вести к ослаблению знаний родного языка, возможно ли обучение трем языкам с раннего возраста и в какой последовательности необходимо это делать, будут ли обучающиеся получать высокие результаты в трех языках одновременно и какова методология и методика обучения Одним из подходов, успешно реализуемых в мировой практике, является предметно-языковое интегрированное обучение под названием CLIL. Как показал опыт НИШ, преподавание предметов естественно- математического направления «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология» на английском языке, возможно и необходимо. При этом педагог должен овладеть новыми подходами и методикам. Интегрированный предметно- языковой подход в обучении представляет собой широкое понятие, которое применяется для описания метода обучения предмету при помощи средств иностранного языка, главной целью которого является изучение предмета и улучшение языковых навыков в иностранном языке. CLIL предполагает равновесие между предметным содержанием и языковым обучением, при котором язык используется как средство изучения содержания, а содержание, в

свою очередь, используется как ресурс для изучения языка. Термин CLIL (Content and Language Integrated Learning) был введен Д. Маршем, который определял его следующим образом [137, 141-142]: Предметно-языковое интегрированное обучение относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной/иностранный язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету. Основанием для методики обучения CLIL служит принцип, согласно которому предметы преподаются на языке, который не является родным языком для учеников. Целевой язык является средством при усвоении учебного материала. Среди ключевых понятий технологии CLIL зарубежные ученые выделяют ее обязательные компоненты, так называемые «4 С»: предметно-содержательный компонент (Content), обеспечивающий широкий спектр изучения предмета, особой терминологической базы посредством иностранного языка и подготовку к дальнейшей профессиональной деятельности;  социально-языковой компонент (Communication), создающий условия для развития коммуникативных навыков, более глубокого изучения иностранного языка и возможности

использовать приобретенные компетенции для прикладных целей;  познавательно-обучающий компонент (Cognition), способствующий повышению мотивационной составляющей обучаемых, освоению и использованию разных учебных стратегий, форм и видов учебной деятельности; культурный компонент (Culture), подразумевающий развитие навыков межкультурного общения, изучение и понимание особенностей культуры и взаимоотношений других стран и народов. Интегрированное обучение предмету и языку осуществляется с учетом принципов, разработанных методологами CLIL: 1) многосторонний фокус: обучение языку поддерживается по предмету и языку;

освоение предметного содержания поддерживается на уроках по языку;  осуществляется интеграция предметов; проводится рефлексия обучения; 2) безопасная обогащающая учебная среда: используются рутинные действия и языковые клише; изучаемое предметное содержание и языковые структуры отражаются наглядно; языковые ошибки не исправляются, но педагог дает модель правильного использования языковой структуры; используются аутентичные (оригинальные) учебные материалы для осознанного владения языком; 3) аутентичность и близость к источнику: учащийся использует возможность говорить, писать, а также проводить рефлексию своих навыков устной и письменной речи; учащийся может учитывать свой интерес; изучаемый материал связывается с ежедневной жизнью учащегося; используется актуальный материал СМИ и других источников; 4) активное обучение: учащиеся говорят на уроке больше, чем педагог; учащиеся сами

формулируют себе цели и задания для освоения предметного содержания и развития языковых и учебных навыков; учащиеся описывают результаты обучения и способы их достижения; на уроке создаются условия для эффективного использования работы в парах и группах; учащиеся и педагог достигают понимания значения предметного и языкового материала с помощью беседы и выполнения различных заданий; роль педагога – создавать в классе возможности и руководить тремя процессами, а именно: учебный процесс, процесс развития отношений в группе, приводящий к сотрудничеству, а также процесс личностного развития; 5) опорная структура: в образовательном процессе педагог опирается на имеющиеся у учащихся опыт, знания, умения, мнения, убеждения и интересы; при планировании и проведении урока учитываются стили обучения учащихся; обращается внимание на развитие творческого и критического мышления;  учащемуся предоставляется возможность оказаться в затруднительной ситуации, когда ему оказывается помощь для ее преодоления в эмоциональном плане; 6) сотрудничество:  предметные уроки, уроки по языку и темы планируются педагогами совместно в процессе рабочего общения и сотрудничества; родители участвуют в учебном процессе как для оказания учащимся поддержки в освоении родного языка и культуры, так и для создания возможностей для использования целевого языка;

в образовательный процесс вовлекаются местное сообщество, должностные ведомства, работодатели и другие целевые группы. При определении основных характеристик методического подхода CLIL в разных европейских странах выделяется пять основных аспектов, охватывающих культурную, социальную и языковую среду и направленных на решение предметных и образовательных задач: 1. Культурный аспект изучение и понимание культуры других стран;  развитие навыков межкультурного общения; изучение особенностей соседних стран, регионов и национальных меньшинств; расширенное понимание культурных взаимоотношений. 2. Социальный аспект  подготовка к интернационализации; возможность сдать экзамен на получение сертификата международного образца; повышение образовательного уровня в рамках школьной программы. 3. Языковой аспект повышение общего уровня языковой компетенции; развитие коммуникативных навыков; углубленное понимание как родного, так и иностранного языка; развитие заинтересованного отношения как к родному, так и к иностранному языку;  использование иностранного языка для прикладных целей. 4. Предметный аспект

возможность разностороннего изучения предмета; доступ к специальной предметной терминологии посредством иностранного языка; подготовка к дальнейшему обучению или к работе. 5. Обучающий аспект возможность использования разных обучающих стратегий; использование разных методов

и форм классной работы; повышение мотивации обучающихся. Каждый из пяти аспектов реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL. Обучение CLIL применяют как в обязательной учебной программе, так и в неформальной деятельности. Оно может длиться от одного занятия до нескольких лет обучения. Гибкость обучения CLIL, как метода обучения, проявляется, прежде всего, в изменении количества времени, которое посредством целевого языка посвящается преподаванию и обучению. Интенсивность обучения целевому языку в случае обучения CLIL может сильно отличаться. Его можно использовать в целях организации как малоинтенсивного и краткосрочного, так и интенсивного и длительного обучения, принимая во внимание глобальные, государственные и местные языковые потребности. Известны три модели CLIL: soft (мягкий) CLIL, так называемый language–led, когда акцентируется внимание на лингвистических особенностях специального контекста; hard (твердый) CLIL, или subject–led, когда почти 50% предметов учебного плана изучаются на иностранном языке; третья модель занимает среднее между данными моделями положение и используется, когда некоторые предметы изучаются на иностранном языке (partial immersion). Исследователи подчеркивают, что возможны различные варианты организации обучения на основе технологии CLIL: языковое погружение, «языковой душ», языковой лагерь, двуязычное образование, обучение в семье, многоязычное образование (например, Европейская школа, программы трехъязычного обучения), программы интенсивного обучения, языковое обучение эмигрантов (ученики и взрослые), международная школа. В случае применения CLIL в формальном обучении используется (прежде всего, в основной школе) два (или более) языка, включая родной язык учеников (L1) и целевой язык (L2), в качестве языка обучения. В то же время, обучение CLIL имеет мало общего с традиционным уроком изучения языка, где язык учат, чтобы использовать его в дальнейших целях и где хорошее знание языка как раз и является целью. В случае интегрированного обучения предмету и языку изучение языка не является самоцелью. Язык активно изучается при помощи интересных и доступных ученику тем. Создается безопасная среда обучения, которая поддерживает доброжелательное отношение и совместное обучение. Иностранный язык служит инструментом передачи предметного знания; оценке в интегрированном курсе должны подвергаться как знание ИЯ, так и знание предметной дисциплины, что подразумевает активное взаимодействие предметников и учителей иностранных языков. CLIL еще острее поставил вопрос о том, кто может выступать в роли преподавателя. В рамках CLIL приоритет отдается преподавателям предметной дисциплины – носителям ИЯ или владеющим ИЯ на уровне не ниже B2– С1 по

шкале CEFR и обладающим методической компетенцией в области CLIL. Но не исключается и возможность того, что, обладая определенными методическими знаниями и навыками, при поддержке преподавателей– предметников, преподаватель-лингвист может с успехом интегрировать предметное содержание и ИЯ. Таким образом, CLIL как методика предметно-языкового интегрированного обучения (Таблица 1) – это методически скоординированное объединение двух дисциплин в рамках одной учебной программы с целью достижения двойного результата: усвоения иностранного языка и содержания предметной дисциплины.

Главные ориентиры этой стратегии следующие. Программа трехъязычного образования внедряется через непосредственное преподавание казахского, русского и английского языков, обучение отдельным предметам на целевых языках и внеурочную деятельность. Так же, как и основные предметы, языковые предметы направлены на развитие функциональной грамотности, коммуникативных навыков и способности критически мыслить. Языковые уроки охватывают темы, связанные с повседневной жизнью, дают учителям возможность использовать различные ресурсы. Особое внимание в языковых предметах уделяется развитию четырех навыков – чтение, говорение, слушание и письмо. Также используются сквозные, межпредметные темы, которые изучаются с разных точек зрения и перспектив. Реализация данного подхода ведет к серьезному переосмыслению роли учителя. Выстраивая программу обучения на основе методики CLIL, учитель может перемещать акцент с предмета на иностранный язык (и наоборот) или даже использовать родной язык для решения приоритетных задач обучения. Это предполагает, что учитель- предметник постоянно совершенствует свои знания иностранного языка и координирует свою деятельность с учителем иностранного (английского) языка, который, в свою очередь, в необходимой степени знакомится с предметом. Подобное интеграционное взаимодействие является весьма сложной задачей, требующей заинтересованности, инициативности и профессионализма от учителей. Совместная работа учителей языковых и неязыковых предметов может принимать множество форм. Например, учителя-предметники могут рассчитывать на то, что учителя языков проверят упражнения и тесты, которые они составили. Учителя иностранного языка на своих уроках могут отработать лексику по предмету. В некоторых школах учителя языковых и неязыковых предметов могут одновременно работать на одном уроке. Учителя могут работать совместно до, во время и после уроков. Взаимодействие учителей до урока по предмету Учитель иностранного языка может работать совместно с учителемпредметником над разработкой заданий. Они могут совместно искать и отбирать материал, оценивать его сложность в плане языка, а также

формулировать вопросы и задания. Учитель иностранного языка может проверить правильность формулировки заданий, подготовленных учителемпредметником. Учитель иностранного языка определяет языковой материал, с которым учащиеся будут работать на уроке (грамматика, жанр текстов, терминология, лексика с трудным произношением и т.д.) и на уроке иностранного языка прорабатывает данный языковой материал. Учитель иностранного языка выявляет жанр текста, над которым учащиеся будут работать, и планирует объяснение языковых конструкций, присущих данному виду текстов. Учитель иностранного языка выявляет, какие навыки понадобятся учащимся для выполнения заданий на уроке (говорение, слушание, письмо, работа со словарем или чтение), и на своем уроке предлагает упражнения, которые помогут развить эти навыки. Учитель иностранного языка объясняет работу над ошибками, с тем, чтобы учащиеся знали, на какие языковые аспекты им следует обращать внимание. Учитель иностранного языка и учитель- предметник объясняют оценочную рубрику, для того чтобы учащиеся понимали, по каким критериям их будут оценивать. Взаимодействие учителей во время урока Учитель иностранного языка может: помогать учащимся при возникновении трудностей с языком; предоставить обратную связь и обсудить удачные примеры использования языка; провести работу над типичными ошибками; отмечать проблемы, связанные с языком с тем, чтобы на своих уроках провести работу над ними; объяснить или напомнить о важности использования определенных стратегий для изучения иностранного языка;  помочь учащимся высказать свои мысли, напомнив необходимые для этого фразы и выражения; собрать письменные работы учащихся или записать видео/аудио примеры их высказываний; Учителя-предметники могут оказать помощь или предоставить обратную связь в вопросах, касающихся их предметов.

Взаимодействие учителей после урока Учителя иностранного языка могут:  предоставить обратную связь или провести работу над ошибками, требующими незамедлительного вмешательства; провести работу над ошибками, выписав на доске ошибки, которые сделали учащиеся во время урока по предмету;  предложить дополнительные упражнения по грамматике, лексике, произношению; предложить дополнительные упражнения на развитие языковых навыков (слушание, говорение, чтение, письмо), которые необходимы учащимся для изучения предмета; просмотреть письменные работы, видео- и аудиозаписи, сделанные во время урока для того, чтобы выявить типичные ошибки учащихся; использовать материалы по предмету на своих уроках.

Учителя языковых и неязыковых предметов могут совместно оценить работы учащихся. Программа сотрудничества педагогов языковых и неязыковых предметов в контексте CLIL предполагает взаимодействие в нескольких

направлениях: 1. Совместная разработка учебной программы интегрированного обучения предмету на иностранном (английском) языке. 2. Планирование урока и использование учебных пособий, ресурсов и материалов. 3. Ведение урока, управление процессом обучения. 4. Виды, формы, критерии оценивания. 5. Освоение методики интегрированного обучения предмету и языку. 6. Освоение коммуникативной методики преподавания и изучения предметов посредством английского языка. Примечательно, что в Казахстане имеются научно- методические разработки и рекомендации по использованию CLIL-технологий по учебным предметам ЕМЦ (информатика, физика, химия, биология, естествознание») и предметам «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика» [152, 153].

**Лекция 11:** Коммуникативная методика преподавания предметов посредством иностранного языка

# План лекций

1. *Коммуникативная методика преподавания предметов посредством иностранного языка*

Особенности использования коммуникативной методики преподавания и изучения предметов посредством иностранного (английского) языка. Исходим из того, что все учителя, преподающие школьные дисциплины, в действительности, учат языку. Без знания языка обучающиеся не поймут тему и содержание учебной дисциплины. Поэтому важно, чтобы учителяпредметники владели основами коммуникативной методики при работе с материалом по предмету, предметной терминологией, специальными текстами. Эти умения необходимы учителю не только при работе с материалами на иностранном языке, но и на родном языке, о чем свидетельствуют требования в области функциональной грамотности и обновленного содержания образования. В настоящее время в организациях образования стремятся создать такую образовательную среду, которая способствовала бы изучению как предметного содержания, так и языка. Каждый предмет имеет свой собственный стиль речи, который можно назвать

«академическим языком» конкретного предмета. Академический язык является ключевым инструментом для изучения предметного содержания и улучшения способности думать и работать с понятиями предмета. Языковые цели являются важным инструментом для овладения академическим языком. От того, насколько ясно сформулированы языковые цели, будет зависеть понимание учащимися того, что от них ожидается. Кроме того, языковые цели помогут учителям и учащимся создавать, измерять и поддерживать мотивацию к учебе. Учителя- предметники, которые поддерживают постоянный двойной фокус, как на

изучение предметного содержания, так и на развитие академического языка, показывают учащимся пример и помогают обучаться и тому, и другому. Для поддержания обучения академическому языку учителям рекомендуется включать следующие цели обучения в учебные планы: акцентирование внимания учащихся на академическом языке (например, лексика, включающая терминологию и фразы, необходимые для достижения целей обучения предмета); предоставление рабочего языка на уроке, необходимого для работы с понятиями предметного содержания (например, фразы, необходимые для работы в группе, умения задавать вопросы, проведения анализа ситуации, дискуссии/дебатов);  предварительное обучение и, прежде всего, предварительное использование в уместном контексте лексики, включая терминологию и фразы, необходимые для того, чтобы научиться правильно использовать их в предмете; использование учащимися всех четырех языковых навыков в различных комбинациях (например, чтение–аудирование, чтение– письмо, чтение–говорение, аудирование–письмо и т.д.) для достижения различных целей; вовлечение учащихся в диалог-дискуссию (например, не принимать односложные ответы от учащихся и не задавать вопросы, ответы на которые просто демонстрируют знание; побуждать учащихся использовать знания для эффективного обсуждения, а также предоставлять богатый лексический запас, чтобы учащиеся могли поддержать диалог); развитие навыков обучения, характерных для языка (например, избирательное прослушивание, разъяснение, развитие металингвистического и метакогнитивного осознания, перефразирование и навыки пользования словарем); поощрение критического размышления о языке (например, сравнение языков, поощрение учащихся использовать язык более точно, оценивание прогресса в изучении языка); постановка языковой цели в начале урока и обсуждение прогресса в достижении этой цели в конце урока. Языковые цели включают в себя компоненты академического языка, на использование и запоминание которого важно обратить внимание учащихся. Они указаны под следующими заголовками: (1) лексика и терминология, специфичная для предмета, (2) набор полезных фраз для диалога/письма. Если язык понятен и ясен для учащихся, это поможет им достичь как предметные цели, так и цели в изучении языка. Несмотря на то, что некоторые языковые цели могут считаться целями предметного содержания, процесс разделения содержания и языка поможет учащимся поддерживать двойной фокус, как на содержании, так и языке. Это также поможет сбалансировать внимание, уделяемое как ответам/решениям, так и процессам, используемым для нахождения этих ответов/решений. В частности, фокусируясь на этих процессах, можно способствовать более точному использованию языка и улучшению

мыслительной деятельности. Вне зависимости от языка обучения, учитель должен ставить целью формирование академического языка, который, естественно, имеет свои особенности в каждом языке. Бесспорно, что владение коммуникативной методикой преподавания языка явится успешной основой преподавания предмета на любом языке, родном или иностранном. Согласно требованиям Кембриджского экзамена для преподавателей английского языка (ТКТ), под знанием методики преподавания английского языка подразумевается следующее:  знание лингвистической терминологии описания грамматической, фонетической и лексической систем английского языка, а также речевых функций; знание навыков и умений четырех видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование и чтение);  знание теоретических основ процесса овладения языком и знание факторов, влияющих на процесс овладения языком, а именно: мотивация, объ ем и способы предъявления языкового материала, объяснение грамматики; индивидуальные особенности учащегося (индивидуальный учебный стиль, выбираемые учащимся учебные стратегии, возраст учащегося, наличие предыдущего опыта изучения иностранного языка); умение анализировать ошибки в речи учащихся и ту информацию, которую они несут; знание отличий процесса изучения иностранного языка от процесса овладения родным языком; умение учитывать специфические языковые потребности учащегося; знание теоретических основ преподавания языка и знание различных методов и приемов обучения языку, а именно: способов подачи нового материала, типов упражнений и заданий на развитие речевых и языковых навыков, видов контроля;  знание соответствующей методической терминологии для описания учебного процесса. Преподаватели, применяющие в своей работе образовательную технологию CLIL, достаточно часто сталкиваются с проблемой оценивания результатов обучения. Как правило, возникает ряд вопросов, на которые не всегда можно ответить однозначно: что оценивать – знание языка или учебного предмета (контент)? какой язык (родной или иностранный) использовать для оценивания результатов обучения? каковы инструменты оценивания? каким образом оценивать прогресс в обучении? каким образом обучающийся должен преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в процессе обучения по CLIL? как исключить оценивание языкового компонента при оценивании содержания устного/письменного высказывания?  каким образом оценить/измерить степень сформированности навыка/процесса? Например, способность планировать/исследовать и способность прийти к какому-либо умозаключению; как (и следует ли вообще) оценивать работу в группе? Марш Д. и Койл Д. приводят ряд принципов, которыми, по их мнению, следует руководствоваться при оценивании работы учащихся в процессе обучения по

CLIL [137, 141-142]: 1) необходимо ставить четкие цели и задачи, которые в дальнейшем и определят формат оценивания результатов обучения. Как правило, это, в первую очередь, знание контента либо определенная степень развития того или иного умения или навыка, и, во вторую очередь, развитие языковых умений;

1. использование формальных и неформальных методов оценивания, включающих разнообразные задания; 3) необходимо изначально знакомить обучающихся с форматом и критериями оценивания полученных знаний и сформированных умений и навыков в доступной для них форме. В этом случае обучающийся видит и осознает поставленные перед ним задачи; 4) при оценивании предметного содержания преподаватель должен по возможности использовать простые и понятные языковые конструкции (при условии, что оценивание происходит на изучаемом языке); 5) оценивание языкового компонента должно проводиться с учетом определенных цели обучения и контекста; 6) в рамках устного оценивания важно выделять определенное время на подготовку ответа (так называемое «wait time»); 7) использование техники скаффолдинга, направленной на оптимизацию лингвистической и предметной нагрузки на обучающегося, а также на стимуляцию общения на изучаемом языке. Примерами скаффолдинг являются: перифраз, ролевые игры, технология «think
* pair – share», «jigsaw» и др.; 8) учащимся необходимо принимать активное участие в процессе контроля и оценивания (самооценка и оценка работы одноклассников). Из существующих двух основных подходов оценивания знаний суммативного (summative) и формативного (formative) авторы методики CLIL предпочитают последний. Суммативная оценка маркирует знания учащегося на определенный момент (завершение раздела, окончание семестра и т.д.) и ассоциируется с формальным итоговым тестированием. Формативный подход – это более сложная система оценивания, поскольку она имеет прямой

«диагностический» характер с целью оценивания непосредственного воздействия на последующие шаги учащегося. На различных этапах обучения может меняться приоритетность компонентов оценивания знаний, однако, в целом неоспорима доминирующая роль предмета. Авторы методики сравнивают эти два метода с оцениванием состояния растения. При суммативном оценивании измеряется его высота, а при формативном – процесс ухода за растением, обеспечивающим его рост. Данный метод основывается на разнообразных формах систематического (на каждом занятии) оценивания прогресса учащегося в ходе учебного процесса. Формативное оценивание дает репрезентативную и объективную картину учебных достижений учащихся. Оно отражает реальный и значимый опыт обучения, динамику приобретения навыков и компетенций, умение учащихся самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, возможность выявлять и устранять возникающие при обучении

трудности. Формативное оценивание предполагает устойчивую и эффективную обратную связь с учащимися, их мотивированное участие в процессе собственного обучения и умение оценивать свои знания самостоятельно. Этот метод обеспечивает корректировку и индивидуализацию процесса обучения с учетом результатов оценивания. Оценивание содержательных предметных знаний может осуществляться как на родном, так и на иностранном языках в зависимости от сложности предмета и приоритетности задач. При оценивании учителю необходимо знать ответ на три главных вопроса: 1) Что мы оцениваем: контент, язык или и то и другое? 2) Что важнее? 3) Как это сделать? На наш взгляд, ответы таковы: 1) контент всегда должен доминировать в CLIL с точки зрения целей обучения, даже если мы хотим изучать язык наряду с контентом; 2) контент; 3) важно определить необходимый для оценивания аспект контента: фактуальная информация (детали); общее понимание (основные моменты); способность умело обращаться с контентом, используя навыки мышления высокого порядка, такие как интерпретация, анализ, синтез, применение;  способность исследовать тему самостоятельно и расширить знания по предмету.

При оценке языковых компетенций в рамках интегрированного обучения английскому языку и естественнонаучным предметам рекомендуется использовать следующие критерии:  знание терминов предметов естественнонаучного цикла на английском языке; использование терминов на английском языке на уроках физики, химии, биологии, естествознания, информатики; составление словосочетаний и целого предложения на английском языке по физике, химии, биологии, естествознанию, информатике;  построение высказываний на изучаемую тему по предметам естественнонаучного цикла на английском языке; участие в различных ситуациях общения и соблюдение речевых норм (диалог) на английском языке на уроках физики, химии, биологии, естествознания, информатики; пересказ прослушанного/прочитанного материала по данной теме предметов естественно- научного цикла на английском языке; составление предложения на английском на основе аудиовизуального материала по физике, химии, биологии, естествознанию, информатики; понимание содержания учебного текста по химии, физике, биологии, информатике на английском языке по теме, умение переводить этот текст на язык обучения. В целом, система оценивания знаний учащихся при интегрированном обучении на уроках английского языка и информатики, физики, химии, биологии, естествознания должна быть направлена на: 1) пополнение словарного запаса слов на английском языке; 2) развитие умений выражать мысли, передавать информацию последовательно в устной форме на английском языке; 3) формирование умений слушать речь учителя и учащихся, аудио/видеозаписи, понимать смысл услышанного текста на

английском языке; 4) понимание прочитанного текста на английском языке по изучаемой теме; 5) передачу информации в письменной форме (по необходимости). Кроме этого, существует еще и самооценка и взаимооценка. С точки зрения долгосрочной перспективы, можно утверждать, что те учащиеся, которые понимают, что они учат и как достичь высококачественного понимания, будут показывать больший прогресс. Взаимооценка вовлекает учащихся в диалог и показывает понимание ими изучаемой темы. При взаимооценке происходят общение, обсуждение между учащимися, и это ведет к лучшему пониманию материала. Хорошей самооценке способствует предварительная взаимооценка. Важно отметить, что при оценке языковых компетенций в рамках интегрированного обучения английскому языку и естественнонаучным предметам, необходимо основываться на коммуникативном подходе, при котором оцениваются не знание формы, грамматическая и лексическая корректность, а правильная передача смысла. Для реализации данного подхода требуется комплексное оценивание предметных и языковых компетенций. К примеру, в Таблице 5 показаны критерии для оценивания устного выступления на научную тему в случае, если отдельно оценивать предметные и языковые компетенции.

**Лекция 12:** Рекомендации, способствующие эффективному внедрению трехъязычного образования

# План лекций

1. *Рекомендации на ближайшую перспективу, способствующие эффективному внедрению трехъязычного образования*

Предложенные в первом и втором разделе материалы в целом сводятся к общим положениям и практическим рекомендациям, которые необходимо усвоить как учителям, и в особенности молодым специалистам. Их профессиональная деятельность осуществляется в нелегкий для современной школы период – время больших трансформаций в образовательной парадигме и дискуссий. В условиях обновления содержания образования современного Казахстана особое внимание следует обращать на труды лингвистов, психологов, социолингвистов, методистов и логопедов, которые с разных сторон изучают способности, физиологию, возрастные особенности, речевое устройство (артикуляционную базу) обучающихся. При этом важно прилагать совместные усилия по формированию многоязычного человека, особенно в условиях поликультурного и билингвального мира, а также в условиях реализации программы трехъязычного образования. Два важнейших направления в гуманитарном знании – социальная лингвистика и психолингвистика – при

тесном взаимодействии с уровневой методикой преподавания языков создают прочную базу, позволяющую четко выстроить траекторию обучения языкам. Как известно, социолингвистика – это наука, изучающая взаимосвязь между языком и социальными условиями его бытования. Особое внимание в этом научном направлении уделяется социальным вопросам, социальной истории людей (истории общественной жизни, различных событий в обществе и др.) в тесной взаимосвязи с языком; теории речевых актов, тоерии усвоении второго языка, детской речи и мн. др. Современному учителю необходимо повышать свою профессиональную и, в частности, социолингвистическую компетенцию. В этой связи необходимо в соответствии с реализацией идеи Первого Президента Республики Казахстан о важности трехъязычного образования опираться на следующие принципы обучения языкам: 1) на основе содержания, методов и подходов обучения; 2) с учетом способов создания условий взаимного уважения, мира, единства и гармоничного партнерства между учителем и учеником для достижения цели и задач, предложенных в учебной программе; 3) на основе поиска успешных решений цели и задач в процессе обучения языкам, в частности, содержания учебников и руководств для учителей, методологии, инновационных подходов, видов обучения, формирования компетенций и комплексного использования современных технологий и технических средств;

4) в результате повышения социолингвистической компетенции и культуры речи с учетом лингвистической (устной и письменной), а также практической реализации социокультурных задач билингвального и полилингвального Казахстана; 5) смены траектории обучения с учетом общих профессиональных задач (формирование необходимых навыков для будущей профессии); 6) уделить особое внимание проблемам межкультурной коммуникации в основе которой заложено уважение к различным культурам и языкам, полиэтнического Казахстана и культурно-языкового многообразия всего мира. Требования и рекомендации для подготовки учителей в контексте процесса обучения второму (Я2) и третьему (Я3) языкам состоят в следующем: 1) учет методов формирования культурного межкультурного диалога и требований к подготовке учителей, которые сводятся к усвоению новых этапов исследований и современных разработок. 2) учитель, будучи мастером своего дела, должен учитывать все параметры: гносеологии (теории познания, занимающейся исследованием возникновения, сложения и границ человеческого познания; дидактики (теории образования, изучающей проблемы обучения; раскрывающей закономерности усвоения знаний, умений, навыков и формирования убеждений, а также определяющей объѐм и структуру содержания образования); коммуникации (теории общения), а также конструктивной деятельности (способности выбирать учение и обучение), перцептивных функций общения

(межличностное восприятие говорящего и слушающего), общественной направленности воспитания (то есть подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и на формирование социально необходимого типа личности) и эмоционального интеллекта (EQ), направленного на эффективную передачу эмоционального фона знаний, артистизма, ритмики, жестов и т. д.). Эмоциональный интеллект представляет собой сумму навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Успешное овладение профессией, обладающей профессиональнокоммуникативной компетенцией, которая влияет на знания и компетентность человека с целью обучения межкультурной компетенции / фоновой лексики также обусловлено усвоением социально-культурной компетенции учителя, лингвокультурной компетенции в процессе обучения (как родного, так и неродных языков). В этой связи была разработана модель трехъязычного и многоязычного образования, основа которой представлена в

«Едином языковом стандарте обучения трем языками» (НАО им. Ы.Алтынсарина). Данная модель нуждается в дальнейших разработках, учебно- методических руководствах для учителей и конкретных рекомендациях о практике обучения трем языкам. В качестве учебно-методической базы обучения языкам (Я2, Я3) рекомендуется ориентироваться на частотные словари и лексикограмматические минимумы. В этой связи ученые предлагают учителям и обучающимся опираться на Национальный корпус русского языка, Британский национальный корпус, Национальный корпус казахского языка (данный корпус в разработке и материалы по нему необходимо смотреть на сайте Института языкознания АН РК). Учителям необходимо в соответствии с типовыми и учебными планами разработать образовательную программу уровневому обучению русскому / казахскому языку для каждой ступени школы и последующем – для вуза. При этом образовательное учреждение в соответствии с рекомендациями МОН РК и типа школы, предшествующего отечественного и зарубежного опыта, выбирает необходимую траекторию обучения языкам (Я2, Я3). Важно учитывать следующее: 1) Я2, Я3 основываются на базе родного языка, обучение которого проходит в дошкольном и первом, втором классе начальной школы; 2) в соответствии с теорией раннего обучения языкам, рекомендуется обучение неродным языкам (Я2, Я3) со второго и третьего класса; обучение государственному языку (казахский язык) начинается с первого класса;

3) физиологическое, психологическое состояние и возраст ребенка; 4) выявление интерференции (то есть влияние родного языка на изучение второго и третьего

языка) и возможности их сравнения с родными и неродными языками; 5) учет возможностей и лексического наполнения в различных условиях проживания (столица, мегаполисы, сельская местность); 6) учет международного опыта и эноязыковой ситуации Казахстана: 7) знание графических основ языков (казахский в период перехода на латинскую графику, русский, основанный на кириллице и английский, основанный латинской графике). Учитывать рекомендации Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment, PISA) с целью повышения функциональной грамотности и читательских интересов. Учителю важно в процессе обучения с первых дней определить уровень владения языком каждого ученика в своем классе, при этом следует обращаться к диагностическому тесту и дескрипторам. Учителям требуется подготовка и переподготовка с учетом изменений в образовательной системе, и дипломированный молодым учителям следует особое внимание уделять на современные тренды и инновационные подходы, которые меняются в связи с ускоренным технологическим развитием общества. Рекомендуется развивать способность эффективно использовать языковые навыки учителя для формирования культурного, межличностного, социального, психологического, лингвокультурного, а также постоянного повышения своего уровня владения тремся языками. При этом необходимо обращать внимание на этику учителя: терпимость и менталитет учителя в процессе обучения основываются на языковом гостеприимстве, языковой толерантности и обязательного учета индивидуальных способностей и языковых навыков обучающегося; в обучении языкам, в первую очередь, рекомендуется разработать алгоритм работы. При этом уже на первых уроках требуется определить навыки, уровни владения языком (от A1 до В1); выявить индивидуальные особенности каждого обучающегося; выявить педагогические принципы работы и координировать свою работу с преподавателями целевых языков и предметников; Далее следует этап формирования межкультурного взаимодействия на основе лексико- грамматических минимумов: обогащение лексического запаса обучающегося и развития функциональной граммотности как основной модели и потребности обучающегося. Этот этап также включает необходимость осознания нового знания и новых навыков, умений с помощью инновационных педагогических технологий, знакомства с научно-методическими работами отечественных и зарубежных ученых и формирования образованной педагогической личности с профессиональными и практическими навыками и умениями; В процессе обучения второму и третьему языкам учителю следует использовать весь набор заданий для расширения словарного запаса, включения игровых методик обучения. Кроме того, важно учитывать методику предметно-языкового

интегрированного обучения (CLILL) – метод обучения, при котором часть предметов преподаѐтся на иностранных языках. Также необходимо использовать такие активные методов в процессе изучения языка (языков), как: прямой метод

/ естественный метод (альтернативный метод); аудиовизуальные методы; коммуникативный подход; методы суггестопедии, метод компьютерной лингводидактики и мн.др. Для успешной реализации трехъязычного обучения важно иметь дискуссионную площадку, на которой обсуждались успехи или неудачи педагогической практики. Подобной площадкой могло бы стать отдельное специализированное периодическое издание (либо портал) «Теория и практика преподавания казахского, русского и английского языков», что позволит специалистам-языковедам (обучающим казахскому, русскому, английскому языкам) обращаться к опыту других ученых (к примеру, опыт журнала «Мировая словесность»). Педагогическая общественность нуждается также в создании «Национального трехъязычного ресурсного центра» Республики Казахстан, целью которого является стратегия языкового развития и повышение квалификации специалистов со знанием трех языков, в том числе: в овладении социолингвистической компетенцией, проведении аналитических исследований, в изучении отечественного опыта и создания труда

«Казахстанская лингводидактика в лицах». Необходимо поддерживать и массово издавать методическую литературу, словари, энциклопедии и справочники с учетом трехязыковой парадигмы во избежание метаязыковой путаницы и терминологической несогласованности; создание терминологического указателя, который может быть также создан учителями-предметниками совместно с учителями казахского, русского, английского языков, что позволит прийти к единому метаязыковому единодушному согласию. Важной составляющей обучения трем языкам являются учебники, учебные материалы и учебные словари, которые апробируются и должны создаваться на основе инновационных технологий. При этом важную роль оказывают кафедры методики преподавания языков и литератур, целью которых является: а) поиск и поддержание междисциплинарного равновесия между методикой обучения языкам и литературам (также лингводидактикой) и лингвистическими аспектами изучения современного языка в едином поле научной проблематики, б) проецирование и активизация исследовательских инициатив молодых преподавателей в рамках научно-исследовательских проектов, в) поощрение творческой мотивации и интеллектуальной свободы обучающихся и преподавателей в ходе достижения общей цели – самообразования и развития казахстанской педагогической науки. Особо нуждается казахстанское образование во внимании переводчиков к процессам полиязычия – активное использование и включение произведений казахстанских писателей (переведенных на русский и английский языки),

нацеленных на укрепление ценностей независимости Казахстана, межэтнического и межконфессионального согласия в дорожную карту чтения, а также мировой классики на английский и русский языки.