

**МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО
СЕМИНАРА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ
С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ**

16 февраля 2018г.

сборник
Под общей ред. И.А. Пугачёва

**Москва
Российский университет дружбы народов
2018**

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена *И.П. Лысакова*
доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общей теории словесности филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова *В.В. Красных*

Под общей редакцией
И.А. Пугачёва

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат образования России, научный руководитель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Т.М. Балыхина*;
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова *М.С. Нетёсина*;
отличник Народного просвещения, заместитель декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.В. Хилькевич*;
кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.А. Юрманова*;
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *К.Р. Цолия*;
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Ю.М. Калинина*.

Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся : сборник / под общей ред. И. А. Пугачёва – Москва : РУДН, 2018. – 248 с. : ил.

В сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся, вошли материалы докладов участников семинара, проведенного в РУДН 16 февраля 2018г., собравшего участников из разных городов России и зарубежных стран.

Тематика семинара связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ и процессами, происходящими в последнее десятилетие в Российской Федерации.

Расположение материалов в сборнике повторяет порядок выступлений на семинаре: основополагающие доклады на Пленарном заседании; практико-ориентированные материалы Круглого стола, представленные учителями школ и колледжей Москвы, Тулы, Армавира, молодыми исследователями; Стендовые доклады сотрудников ФПКП РКИ РУДН.

Сборник материалов адресован широкому кругу специалистов.

Коллектив авторов, 2018
Российский университет дружбы народов, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ		5
ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ДЕКАНА ФПКП РКИ РУДН		7
МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ		
Дейкина А.В.	Соотношение традиционных и инновационных подходов и методов в преподавании русского языка в полиэтнических классах	9
Дощинский Р.А.	Актуальные вопросы культуры речи в практике преподавания русского языка	17
Дроздова О.Е.	Модель лингводидактического сопровождения разных школьных предметов	24
Железнякова Е.А.	Межкультурный диалог на уроке русского языка в полиэтническом классе	31
Коваленко А.Г.	О месте и задачах преподавания художественной литературы в иностранной аудитории на продвинутом этапе (на примере русской поэзии XX века)	39
Матевосян Л.Б.	Обучение детей мигрантов стереотипным “формулам” коммуникативной модели (на материале русского языка)	47
Романов Д.А.	Психолингвистические основы личностного включения в российский социум	56
Синёва О.В.	Учебник предметной области «Русский язык» и лингводидактические аспекты преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе	64
Смирнова Н.Л., Юшкова Н.А.	Диагностика двуязычных детей на наличие и уровень сбалансированности билингвизма в контексте формирования вторичной языковой личности	71
Хамраева Е.А.	Система диагностических измерителей по русскому языку и развитию речи для детей-билингвов	82
МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА		
Агапова Е.О.	О роли словообразовательного анализа в формировании орфографической компетенции обучающихся поликультурных классов	94
Баранова И.Г.	Особенности методики обучения грамоте билингвов и инофонов в общеобразовательном классе московской школы	98
Гольцева Е.А.	Когнитивные приемы изучения русского языка в полиэтническом классе (на примере обращения к чеховской прозе)	106
Гуреева Л.А.	Образовательная среда школьного музея как основа личностного включения в российский социум	110
Дорофеева О.А., Садовская И.С.	Работа по грамматике русского языка на материале мультипликации (мультфильм «Чуя»)»	113

Красовская Н.А.	Использование текстов рассказов Л.Н. Толстого при знакомстве учащихся старших классов с разными группами лексики русского языка	121
Ливенец И.С.	Комплексная работа с текстом как основа постижения русского языка для детей мигрантов	129
Мартиросова М.А.	Роль творческой деятельности на уроках русского языка и литературы в социокультурной адаптации детей мигрантов	132
Печурова Е.А.	Некоторые аспекты организации исследовательской деятельности младших школьников на уроках русского языка в полиэтническом классе	138
Старцева Н.М.	Визуально-графические символы и знаки как средство формирования пунктуационных навыков в полиэтнических классах	146
Цветкова Ю.А.	Особенности построения дидактического материала по синтаксису русского языка при обучении билингвов	154
Чернова Л.В.	Технология анализа ресурсности художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному	159
МАТЕРИАЛЫ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ		
Пугачёв И.А., Балыхина Т.М., Хилькевич С.В.	Инновации в преподавании русского языка как государственного в полиэтнической учебной аудитории	168
Аббасова А.А., Степанова К.А., Хилькевич С.В.	Роль педагога в формировании толерантной поликультурной среды	178
Ветер О.В., Соловьева Ю.С., Цюлия К.Р.	Педагогическое взаимодействие на уроке русского языка в условиях полиэтнического класса	183
Калинина Ю.М.	Типичные ошибки детей мигрантов из Узбекистана и Туркменистана в русском языке	192
Нетёсина М.С.	Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности	199
Юрманова С.А.	Методические основы эффективного использования русского языка для преподавания различных предметов в полиэтнической образовательной среде	209
Юрманова С.А., Кролевецкая И.В., Федоренков А.Д.	Алгеброй гармонию проверим: электронные тренажеры в обучении детей-билингвов русскому языку	218
ПОСТЕРНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ		234
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		241

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данный сборник вошли материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся, проведенного 16 февраля 2018 года факультетом повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН.

Тематика семинара не случайна. С одной стороны, она связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ. Так, ФПК отвечает на изменения в общественной жизни страны и социальный заказ, внедряя профессиональные программы не только русского языка как иностранного, но и русского языка как родного, как неродного/второго:

- Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности (<http://www.dpomos.ru/curs/894402/#card>), (<http://rusist24.ru/index.php/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detej-migrantov-sredstvami-russkogo-yazyka-v-urochnoj-deyatelnosti.html>);

- Особенности использования русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней (полной) общеобразовательной школы с полиэтническим составом (<http://rusist24.ru/index.php/obuchenie/kursi.html>).

С другой стороны, обращение к данной теме вызвано процессами, происходящими в Российской Федерации. В последнее десятилетие значительно усилился приток в Россию мигрантов – выходцев из стран ближнего и дальнего зарубежья. В связи с этим актуальной становится проблема преподавания в классах с полиэтническим составом учащихся. Особенность таких классов – одновременное обучение детей разных этнических групп. Основные трудности, возникающие у детей мигрантов в процессе обучения, связаны с языковым барьером. Ответственность за адаптацию таких детей ложится, как правило, на плечи учителя-словесника, ведь русский язык является не только учебным предметом, но и средством обучения, а главное – средством социализации ребёнка в новом для него коллективе, в обществе.

О проблемах преподавания русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся на семинаре говорили ученые, доктора и кандидаты наук, школьные учителя, кто непосредственно сталкивается с данной проблемой. В выступлениях участников семинара рассматриваются особенности работы учителя в классах с полиэтническим составом учащихся, даются рекомендации, как добиться, чтобы каждый из этих учеников в будущем стал действительным билингом, хорошо говорящим не только на своем родном языке, но и на государственном языке Российской Федерации.

В сборнике освещается опыт работы в классах с полиэтническим составом учащихся. Таким образом, эти материалы будут интересны не только русистам, но и учителям других школьных предметов.

В работе семинара приняли участие представители из разных регионов России: из Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Воронежа, Тулы, Армавира, Екатеринбурга, Оренбурга, зарубежные представители из Еревана, Душанбе.

Участники семинара обсудили ряд направлений.

- Подходы к преподаванию русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся: традиции и новации.

- Методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе.

- Условия успешной социокультурной адаптации билингвов, детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности.

- Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин как фактор формирования образовательной среды.

- Проблемы культурно-языковой адаптации детей мигрантов.

- Психологические основы личностного включения в российский социум.

- Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средству социализации.

Итак, в сборнике затронут весьма широкий круг вопросов, касающихся работы в классах с полиэтническим составом учащихся.

Расположение материалов в сборнике повторяет порядок выступлений на семинаре: основополагающие доклады на Пленарном заседании; практико-ориентированные материалы Круглого стола, представленные учителями школ и колледжей Москвы, Тулы, Армавира, молодыми исследователями; Стендовые доклады сотрудников ФПКП РКИ РУДН.

Надеемся, что сборник умножит число изданий, полезных учителям школ с полиэтническими классами.

Редакционная коллегия

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ДЕКАНА ФПКП РКИ РУДН

Дорогие коллеги!

Позвольте от имени ректора РУДН академика В.М. Филиппова и проректора по дополнительному образованию А.В. Должиковой поздравить вас с началом работы всероссийского научно-практического семинара для учителей образовательных организаций, работающих с полиэтническим составом учащихся и пожелать всем ее участникам интересной и плодотворной работы, профессионального азарта.

За 50 с лишним лет своего существования наш факультет зарекомендовал себя как форпост передовой методической мысли, сыграл значительную роль в развитии отечественной русистики.

Инновационные процессы, происходящие в российской системе образования, напрямую затрагивают и деятельность нашего факультета. Поэтому в контексте изменения образовательной парадигмы и становления новых подходов к преподаванию и обучению мы определяем свою научно-исследовательскую деятельность.

Сегодня на факультете идет поиск оптимальных методик обучения мигрантов, детей мигрантов (диссертационные исследования Е.Ю. Куликовой и М.С. Нетёсиной). В научно-методических работах сотрудников факультета:

- 1) определяются группы мигрантов в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и специфики этого знания;
- 2) описывается методика работы с мигрантами в курсе обучения фонетике;
- 3) анализируются пути и способы развития этнокультурной осведомленности билингвов и т.д.

В этой связи деятельность нашего факультета повышения квалификации преподавателей русского языка охватывает не только сферу обучения русскому языку как иностранному но, обучение русскому как родному и неродному. Анализ ситуации с преподаванием русского языка в билингвальных регионах России доказал целесообразность использования подходов и принципов методики РКИ при обучении детей-билингвов. А в области методики преподавания РКИ в нашем университете накоплен огромный опыт. Сегодня в нашем университете обучаются студенты из 165 стран мира. Это и иностранные студенты, и так называемые билингвы, и дети мигрантов.

В связи с этим методистами факультета разработано и направление, связанное с методикой обучения школьных учителей, которые работают с детьми мигрантов и новых соотечественников.

В частности на факультете разработана Дополнительная профессиональная программа по повышению квалификации «Особенности использования русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней общеобразовательной школы с полиэтническим составом». Предлагаемый нами курс построен с опорой на традиционные и инновационные научные и методические теории обучения и воспитания. Используются современные средства обучения.

Цель обучения – совершенствование профессиональных компетенций слушателей в контексте особенностей использования русского языка в преподавании иных учебных предметов учащимся средней общеобразовательной школы в поликультурной среде.

Сотрудниками факультета создаются интерактивные учебные пособия для мигрантов « Как научить языку быстро», «Тесты по звучащей речи» и т.д.

Важнейшим направлением нашей деятельности я считаю развитие дистанционного и электронного обучения русскому языку. На факультете активно ведется разработка электронных средств обучения русскому языку как родному, как второму, как иностранному. В этом направлении мы будем создавать и внедрять в практику электронные учебники, мобильные тренажеры, электронные тесты, методические пособия, электронные словари, обучающие электронные игры, мультимедийные учебные комплексы, обучающие видеофильмы по русскому языку для использования в электронном формате.

И всеми нашими наработками мы предполагаем делиться в вами на ежегодных международных научно-практических конференциях и семинарах по актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, как второго, как родного.

Наша цель – создавать условия для эффективного повышения квалификации педагога-русиста XXI века, сочетать в своей работе уважение к традициям с разработкой новаторских идей, а также готовность экспериментировать и всемерно способствовать решению задач просвещения, распространения и популяризации русского языка и культуры.

Желаю всем педагогам успехов!

*С уважением, доктор педагогических наук, профессор,
декан факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов
И.А. Пугачёв*

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Дейкина Алевтина Дмитриевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методики преподавания русского языка
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия
E-mail: adeykina@list.ru

Современная школа первой четверти XXI века стремится соответствовать по уровню и качеству образования требованиям, предъявляемым жизнью, новыми социально-экономическими условиями, наконец, стандартами. Изменилась сфера образовательной деятельности на более технологичную, и изменилась среда самой русской школы с появлением в ней учащихся с иной и притом разной этнической принадлежностью.

Наука XXI века концентрируется на системе научных и научно-методических взглядов и идей, отражающих действительность и прогнозирующих будущее.

Профессиональная компетентность педагога связана с усвоением нового содержания, новых технологий обучения на методологических основах, выработанных в процессе развития науки.

Учитель настоящего – учитель для будущего.

В эпицентре образовательных проблем оказался прежде всего учебный предмет русский язык и, конечно, учитель-словесник, для которого привычные методы обучения русскому языку оказались недостаточно действенными в полиэтническом классе.

Ключевыми вопросами настоящего времени являются следующие:

- полиэтнические классы и преподавание русского языка в полиэтнических классах как новая реальность в современном образовании,
- методология подходов к преподаванию как определение стратегических направлений в методике обучения русскому языку,
- соотношение традиционного и инновационного в методике преподавания русского языка в полиэтническом классе.

Базовые понятия, связанные с определением особенностей новых образовательных условий, – это:

- полиэтническая образовательная среда, в которой складывается специфическая форма человеческой практики получения образования и предполагается культура интереса к другому по этнической принадлежности человеку, движение личности, независимо от особенностей генетического и национального кода;

- полиэтническая школа, полиэтничный класс, в которых наличествует культурная представленность учащихся разных этнических групп,

- русский язык как предмет изучения и средство обучения для всех учащихся в классе, независимо от того, является ли он родным для каждого из школьников;

- русский язык как государственный, в силу статуса которого необходимо обеспечивается повышенная мотивация к его изучению.

Вопросы обеспечения профессиональной культуры преподавания русского языка в условиях полиэтнического класса остро прозвучали уже в начале 90-ых годов, и к настоящему моменту накоплен некоторый опыт как исследовательский – в теории методики, так и практический – в учёте такого положения в учебном процессе.

Потребовался пересмотр, а с ним и обновление методики преподавания русского языка. Такая аналитическая деятельность связана с обращением к методологии методической науки, т.е. к её базовым категориям – подходам, принципам, методам, без осознания и соотносительности которых не выстроить конструктивную методику.

Определимся с доминантными словами в дефинициях методологических категорий: подход – это стратегическое направление..., принцип – установка, позиция..., метод – способ достижения результата...

В настоящий момент идёт разработка стратегии, определяющей преподавание русского языка в условиях полиэтнического класса с учётом новых подходов, новых понятий, новых методов и новых совокупностей приёмов. В перспективе – динамичная активная работа класса даёт возможность инофонам познать русский язык и отвечать в полной мере критериям и уровню наряду со школьниками, изучающими родной русский язык. Идут поисковые исследования, выявляющие концептуально значимые, действенные пути обучения русскому языку в полиэтническом классе.

Первыми среди подходов назовём антропоцентрический (внимание к личности и её развитию: интеллектуальному, речевому, общекультурному); аксиологический (утверждение личности в её ценностных ориентациях); культурологический (опора на культурные реалии, артефакты).

Каждый из этих подходов в совокупности связан с формированием особого типа мышления школьника, суть которого в связи языка и мышления, языка и личности, языка и культуры. Об этом, как «отражении в языке всей жизни народа» (Ф.И.Буслаев), писали применительно к русскому языку в школе Ф.И.Буслаев и К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский, В.Г.Костомаров и А.Н.Щукин и многие другие. Недостаточное внимание к этим подходам в школе обедняет восприятие учащимися как своего, так и чужого языка, лишает чётких представлений о языковой картине мира, отражается на жизни общества и страны. Внимание методической науки к явлениям мировоззренческого характера, условно говоря «человеческому фактору в языке», усилилось в последнее время. Так, Ю.С.Язикова пишет: «Системность миропонимания, усваиваемая в процессе постижения родного языка на полуинтуитивном уровне, при изучении чужого языка, с опорой на установку антропного подхода к изучению языка, должно способствовать, в частности, использованию элементов контрастивной лингвистики при изучении двух языков, чужого и родного». [5, с. 122]. Аксиологический подход как ведущий называет Е.И.Пассов.

Для полиэтнического класса чрезвычайно важна ценностная составляющая школьного курса русского языка, содержащая ответы или подводящая к ответам на вопросы: «Зачем я изучаю русский язык? Какова его ценность для меня, знающего другой родной язык? В чём его привлекательность? Почему он государственный язык и один из мировых?». Этот посыл содержится в аксиологическом подходе и поддерживается на протяжении всего учебного процесса. Инновационность данного подхода состоит в том, чтобы обеспечить устойчивое положительное отношение к русскому языку как феномену русской языковой картины, как языку великой русской литературы, как выразителю гуманистического мировоззрения русского народа и всех народов, населяющих Россию. Реализация аксиологического подхода требует своих методов, среди которых являются особенно важными метод сопоставительного анализа, метод опоры на родную культуру и родной язык, метод обращения к национально-культурной семантике пословиц, фразеологизмов, концептов в русском языке и языке учащихся, разных по этносу. Сопоставление фактов разных национальных языков – не единичный эпизод, а целенаправленный метод, отражённый в разных приёмах, например, приём отбора нужных языковых единиц в тематическую группу глаголов с определённой семантикой, допустим, перемещения, покажет семантическую и морфологическую палитру этого класса слов в разных языках. Важно с педагогико-методической точки

зрения вовлечь учащихся в процесс, а форма деятельности может быть любая: индивидуальная, в паре, групповая, путём эстафеты и т.д.

Сложность состоит в том, что состав учащихся, включённых в классную среду носителей русского языка как родного, часто неоднороден и по своей этнической принадлежности, и по мотивации к изучению русского языка. Учащиеся – дети из нерусских семей – по-разному мотивированы на изучение русского языка. Для определённого числа инофонов русский язык не является при этом государственным.

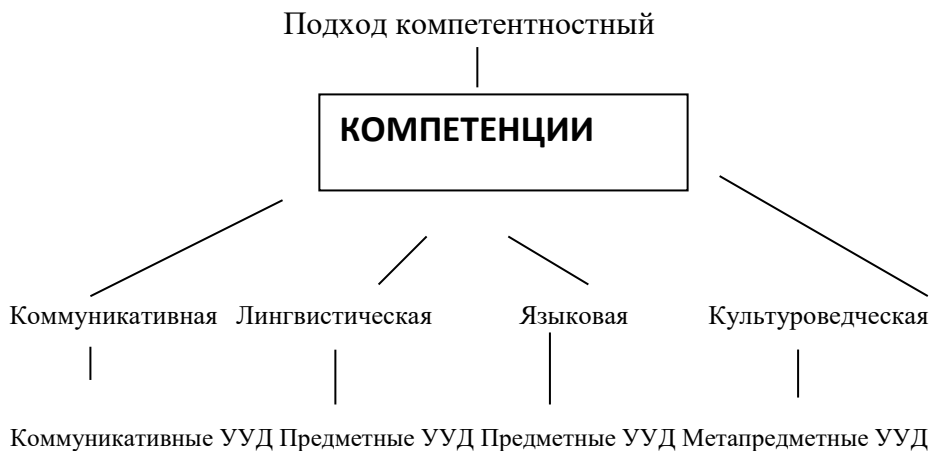
У школьника-инофона, включённого в языковую среду носителей русского языка, не должно быть психологического барьера в отношении к русскому языку как учебному предмету и к русской культуре в целом: выбор сделан семьёй, родителями, им самим. А главное – в Российской Федерации давно сложилась языковая общность, проявляющаяся в устойчивом дву- и многоязычии и в добровольном выборе русского языка в качестве общего средства межнационального общения. Русский язык является государственным языком РФ, объединяющим народы РФ. Он является и одним из мировых языков. Существует ряд конкретно-исторических факторов, выдвинувших русский язык на мировую арену (один из них – русская классическая литература).

Такая черта, как сознательность в принятии другой языковой культуры, – основа образовательной полиэтнической среды. То, как воспринимает среду русского языка и сам язык инофон, сказывается на его самопрезентации, которая может стать «лакмусовой бумажкой» ценностных ориентаций личности. О приёмах и формах самопрезентации можно прочесть в статье Н.А.Ипполитовой, Л.В.Прохоренко [1].

Учитель сталкивается с проблемами обучения русскому языку в полиэтническом классе прежде всего в силу дифференцированности уровней учащихся в знаниях и умениях по русскому языку и необходимости решения задачи их выравнивания (относительного), в силу необходимости преодолеть издержки социолингвистической ситуации, в силу возникших с появлением мигрантов новых функций словесника – помочь инофону адаптироваться в новой среде, естественной для русских учащихся, но недостаточно освоенной или просто новой среде для школьников с другим родным языком.

Требования к результатам обучения определены одинаково для всех учащихся образовательными стандартами. Перед учителем в полиэтническом классе стоит задача достижения позитивных результатов, уровень которых проверяется итоговыми и аттестационными мероприятиями. Одновременно с изучением лингвистической теории русского языка идёт усвоение и развитие русской речи в соответствии с

обозначенными на выходе компетенциями путём реализации компетентностного подхода.



Каждая из компетенций имеет свой объём содержания, включающего владение знаниями (лингвистической теорией), умениями и навыками (разнообразной практикой), обеспечивающего применение необходимых действий универсального характера.

Для того, чтобы обеспечить такую сложную систему организации учебного курса по русскому языку, необходимо постоянно учитывать системный подход и его методы системного изучения русского языка. Для современного состояния преподавания русского языка он традиционен: в русском языке изучаются все уровни лингвистики (от звука до текста), все лингвистические разделы (от фонетики до синтаксиса). Но это не только система изучения языка, это ещё и система развития речи, и система правописания.

В программно-методическом и содержательном обеспечении тактик преподавания русского языка важно с самого начала установить содержание возможных трудностей для двуязычных детей в русском языке. Так, Т.Б.Михеева выделяет следующее:

в лексике – различение разнокорневых слов, близких по значению и однокорневых слов с общей семантикой,

в морфологии – определение рода имён существительных, изменение прилагательных по родам и числам, различение семантики глаголов 3 лица и неопределённой формы, различение видов глагола и др.,

в синтаксисе – выделение главных членов, различение подлежащего и обращения, подлежащего и прямого дополнения и др. [2, с. 33-34].

Назовём ряд подходов, определяющих собственно стратегию обучения:

компетентностный (формирование компетенций учащихся в предметной области «русский язык») – когнитивный (формирование осознанных знаний и действий, умений и навыков) – коммуникативно-деятельностный (учебный процесс – коммуникация «ученик действует, учитель организует»).

Целенаправленная работа словесника в классе с полиэтническим контингентом учащихся состоит

в учёте степени владения русским языком,

в поддержании сознательности выбора – сознательности принятия русского языка,

в опоре на билингвальное сознание учащихся с другим родным языком (изучение русского языка не предполагает вытеснения какого-либо другого),

в уважении к эмоциям и чувствам изучающих русский язык и воспринимающих его как второй родной.

Коммуникативно-деятельностный подход отражает речевую направленность школьного курса. Разговорная практика в полиэтническом классе, очевидно, должна быть значительно шире, чем это делается в привычных условиях обучения с русскоговорящими учениками. Чтобы «разговорить» учащихся, трудно входящих в русскую речевую среду, «разговорные» уроки могут представлять собой блок с учётом разных тем и строиться по одной модели, например, такой: игра в помощь изучению русского языка, отбор словника для обсуждения темы, текстовый мини-диктант в зависимости от темы (пушкинский, географический, исторический, биографический и т.п.), обсуждение содержания текста диктанта, свободные высказывания учащихся (конкурс на лучшего ратора или другие конкурсные задания), рефлексия. Такие уроки помогут овладеть сущностью процесса речи, понять закономерности коммуникации, занять своё место в полиэтнической среде класса. «Речь – канал развития интеллекта, т.е. логического мышления», – писал М.Р.Львов. «Разговорные» уроки конструктивны в том случае, если они будут показывать образцы русской речевой культуры общения [3, с. 29]. При моделировании «разговорных» уроков в них могут быть включены другие, кроме названных, этапы, например, инсценирование диалогов с вниманием к поведенческим тактикам участников, чтение стихотворных произведений с повышенным вниманием к рифме. В качестве упражнения на усвоение произносительной нормы можно использовать приём – «читать только рифмы стихотворений» (так делали в семинаре поэта Бориса Слуцкого, по воспоминаниям Е.Степанова «Люди истории. Истории людей». – «Знамя», 2017, №12, с. 144). Такие уроки соответствуют задачам

реализации не только коммуникативного, но и культуроведческого подходов.

Возможна установка на запоминание образцовых текстов, их заучивание наизусть. Может быть интересным приём игры со словом и даже приём игры слов, т.е. каламбуров, для того чтобы развить чувство языка и обогатить лексикон учащихся.

Следует подчеркнуть, на наш взгляд, говоря о реализации подходов, лингводидактический потенциал среды. Именно в среде изучаемого языка приобретается не столько рациональное, сколько эмоциональное знание. Среда обладает сильной энергетической функцией, в среде человек, будучи существом социальным, восприимчив и к нюансам поведения, и к языковым средствам, и к эмоциональным проявлениям. Поэтому так важно использовать ситуативную методику, моделируя различные ситуации общения, требующие разных средств языка и совершенствующие опыт общения на русском языке, опыт совместной учебной деятельности. Речь идёт о новом средовом подходе, в силу которого максимально учитывается окружающая среда, в первую очередь обучающая.

Подчеркнём значение средового подхода, например, роль одноклассников с русским родным языком в создании благоприятной среды для тех сверстников, которые влились в среду русского языка. Школьники должны понимать свою ответственность за речевое поведение в среде, в которой его сверстники призваны осваивать нормы языка, а не сленг и хуже того – сниженную лексику. Психолого-педагогическое сопровождение детей полиэтнического контингента как на уроках, так и вне уроков должно помогать снять барьеры в общении (зажатость, стеснительность, робость и т.д.). Положительные моменты «вращения» школьника в русскую языковую среду – потребность в русском языке, налаживание контактов с русскими сверстниками, общение на русском языке, изучение всех школьных предметов на русском языке.

Подходы соотносимы по критериям

- гуманистической ценности в стратегии подхода к изучаемому языку,
- культуросообразного взаимодействия траекторий в отборе содержания,
- способности к интеграции внутри систем преподавания,
- сочетаемости на одной аккумулирующей основе,
- адекватности в диалогическом учебном процессе,
- совокупности методов, реализующих разные подходы.

Разнообразие подходов диктует более широкий методический арсенал с учётом обучения русскому языку двуязычных детей.

В методическом арсенале – множественность приёмов как частных по отношению к методам. Методика обучения в полиэтническом классе связана с их переосмыслением и поиском оптимального соответствия условиям реализации профессиональной компетенции учителя.

Современные технологии – это технологии:

- социализации учащихся,
- диалогичности учебного процесса,
- моделирования проектно-исследовательской деятельности,
- когнитивности в познании.

Современны концепции – это концепции развития языковой личности, антропологической лингвистики и методики; языка как феномена культуры народа; диалогового обучения; рефлексивной деятельности (учёта внутренних смыслов в образовательной деятельности) и др.

Современные концепции и технологии, отражающие ведущие подходы и основные методы, вполне обеспечивают возникшую ситуацию полиэтнической среды в образовании. Во многом этому способствует интегративный подход как направление на «достижение целостности, внутреннего единства, целесообразности взаимодействия всех подсистем» [4, с. 258]. Тенденция современной лингвометодики – повышение эффективности обучения путём оптимизации и модификации существующих подходов и методов в условиях полиэтнической школы.

Список литературы

1. Ипполитова Н.А., Прохоренко Л.В. Самопрезентация в учебной деятельности школьников. – Русский язык в школе, 2017. №12. – С. 3-8.
2. Михеева Т.Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы. – Автореферат ... доктора педагогических наук. – М., 2009. – 45 с.
3. Русский язык в полиэтнической образовательной среде: проблемы преподавания и функционирования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 18-19 мая 2007 г.). / Науч.ред. Г.И.Банщикова. – СПб, 2007. – 358 с.
4. Традиционные и инновационные подходы к преподаванию филологических дисциплин в поликультурном коммуникативном пространстве: сб.материалов III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (29-30 ноября 2012 г., г.Саранск) / Под науч.ред. Н.А.Беловой; ред.колл.: Н.А.Белова, Е.А.Кашкарёва; Мордов. гос. пед. институт – Саранск, 2013. – 330 с.

5. Язикова Ю.С. Проблема языковой картины мира в школьном обучении. – Проблемы языковой картины мира на современном этапе. Сб. статей по материалам региональной научной конференции молодых учёных. Вып.2 19-20 марта 2003 г. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2003 – 132 с. – С. 120-122.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дощинский Роман Анатольевич

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой гуманитарного образования
Московского института открытого образования,
Москва, Россия*

E-mail: doshchinskyra@mioo.ru

Специалисты в области русского языка сегодня, как никогда, испытывают особую потребность в профессиональном общении по вопросам функционирования русского языка. Русского языка как языка изучения, русского языка как языка обучения и русского языка как языка, которому обучают. Для рядового учителя русского языка в общеобразовательной российской школе в первую очередь актуализируются именно данные аспекты. Знания в сфере русского языка как языка изучения учителю-словеснику нужны для того, чтобы понимать, что происходит в современном русском языке и каковы причины происходящего (условно назовем это «русский язык вне школы»). Сфера русского языка как языка обучения – это не что иное, как «русский язык для всех школьных предметов». Напомним, что в свое время всерьез предлагалось провести лингвистическую экспертизу учебников по всем предметам. Правда, идея так и осталась нереализованной. Наконец, русский язык как язык, которому обучают, предполагает профессиональную компетентность учителя русского языка именно как учителя русского языка. В целом, данная классификация в несколько видоизмененной форме отражена в трехчастной структуре предложенной модели диагностики учителей русского языка: исследование предметной компетентности (часть 1: задания 1–10); исследование методической компетентности (часть 2: задания 11–12); исследование профессиональной компетентности в оценочной деятельности (часть 3: задание 13) [1].

Конкретизируя последний тезис о русском языке как предмете, нельзя не подчеркнуть того факта, что на территории Российской Федерации в школах изучается только один предмет – русский язык как государственный. Разумеется, исключительно поэтому штатная единица учителя русского языка как иностранного не предполагается. В целом, не отроем секрета, если скажем, что специалисты в области русского языка как иностранного в полной мере реализуют свою профессиональную компетентность прежде всего в условиях зарубежья, поскольку даже пребывающие в России иностранцы (не туристы!) изучают русский язык в русскоязычной среде, что делает вариант изучения русского языка как иностранного не то чтобы облегченным, но совершенно точно – другим, не в чистом виде «русский язык как иностранный». При этом очень важно сохранять непрерывающимся взаимодействие российских специалистов в области русского языка как иностранного и зарубежных. Самыми удачными учебниками русского языка как иностранного, по мнению ведущих экспертов, являются учебники, созданные в соавторстве российских и зарубежных специалистов. На том простом основании, что в них в наибольшей мере учтена специфика родного языка и/или зарубежный вариант русского языка. Российская теория и практика русского языка как иностранного и зарубежная – это как два сообщающихся сосуда. Но главную роль выполняют именно наши зарубежные партнеры.

Что же побуждает школьную методику преподавания русского языка как государственного обратиться к опыту русского языка как родного (как известно, это вариант использования русского языка в иноязычном окружении, например, в условиях наших мононациональных республик), русского языка как второго родного (например, в случае, когда человек проживает в национальной республике, но при этом одинаково хорошо владеет сразу двумя языками и считает их своими родными), русского языка как неродного (при условии тесного взаимодействия с русскоговорящими, например, в странах СНГ) и даже русского языка как иностранного (в ситуации изучения русского языка «с нуля» в иноязычном окружении)? В России появляется все большее количество полиэтнических – а правильнее все-таки говорить полиязыковых – классов. Несмотря на то что такие классы являются вполне органичными для российской цивилизации, динамизм процессов их формирования в настоящее время носит иной характер. В связи с постоянной миграцией граждан и не-граждан проблема на сегодняшний день заключается в наличии разноразовного с точки зрения владения русским языком контингента обучающихся. Более того, если несколько лет назад полиэтнические классы были представлены в основном в мегаполисах и

других крупных городах, то теперь подобные классы имеются и в районных центрах, и в малых городах, и, что показательно, в сельских школах. При этом меняется не только контингент обучающихся. Педагогический состав в современной российской школе становится также полиэтническим.

Языковая политика Российской Федерации на данный момент категорична в вопросах сегрегации и герметизации групп школьников по национальному и языковому принципу. Как отмечает исследователь Т.В. Милевская, «безусловно, овладение учителем основами методики преподавания русского языка как неродного позволит избежать сегрегации и герметизации групп школьников по национальному и языковому признаку и будет способствовать адаптации детей мигрантов» [3, с. 583]. В то же время нет никаких юридических оснований для того, чтобы в систему учебных часов, распределяемых образовательной организацией, в систему внеурочной деятельности и дополнительного образования не включать практику русского языка как иностранного. Если этого требует сама образовательная ситуация, то, не разрушая инклюзивные условия обучения (наравне с другими обучаемыми) человека, плохо владеющего русским языком по причине его длительного нахождения в иноязычной среде, можно повышать уровень владения русским языком конкретного ученика в режиме «довода». Для этого со стороны государства требуется предпринять ряд шагов:

1) предоставить возможность делать «скидку» в контроле и оценивании данного ученика в адаптационный период;

2) ввести дополнительное финансирование школы в зависимости от количества учеников, не владеющих русским языком в полном объеме в силу их происхождения, жизненных обстоятельств и пр.;

3) ввести как обязательную штатную единицу учителя русского языка как иностранного, что позволит на высоком профессиональном уровне не только проводить специальную работу с соответствующим контингентом детей, но и внутрикорпоративно обучать школьные педагогические коллективы правильной организации учебного процесса в среде «инофонов».

Представляется важным осветить вопрос положительного влияния методики преподавания русского языка как иностранного на профессиональное развитие российского учителя словесности. Имеющийся у нас опыт взаимодействия со специалистами в области русского языка как иностранного показывает, что эта область может существенно обогатить и оптимизировать методику преподавания русского языка как государственного, особенно в части методики формирования культуры речи обучающихся.

Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» (ст. 1, п. 6) [5] гласит, что при использовании русского языка как государственного не допускается использование слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке. Остается лишь уточнить – что такое использование русского языка как государственного. Федеральный закон отмечает: это использование русского языка в государственном документообороте, в продукции средств массовой информации, в иных определенных федеральными законами сферах – образовании, культуре и пр. Таким образом, за пределами использования государственного языка остается частная (непубличная) жизнь человека. Следовательно, российская школа должна транслировать нормы современного русского литературного языка, а также в должной мере контролировать и оценивать их. Широкое понятие «культура речи», как минимум, складывается из понятий «правильная речь» и «хорошая речь» [2].

В области литературного языка есть два кита: словарь и грамматика. До недавнего времени таковыми у нас были «Словарь современного русского литературного языка» в 17 томах (БАС) и академическая грамматика. Но в эпоху рыночных отношений все изменилось. На определенном этапе в стране начался настоящий лексикографический бум. Только ленивый в наши дни не создает словари. В результате разбалансированных действий в настоящее время мы имеем в полном смысле слова нормативный беспредел.

Хоть как-то справиться с ситуацией хаоса помог утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации в 2009 году перечень нормативных словарей и справочников [4], в который вошли: 1) Орфографический словарь русского языка. Букчина Б.З., Сазонова И.К., Чельцова Л.К. – М.: АСТ-Пресс, 2008; 2) Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Зализняк А.А. – М.: АСТ-Пресс, 2008; 3) Словарь ударений русского языка. Резниченко И.Л. – М.: АСТ-Пресс, 2008; 4) Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. Телия В.Н. – М.: АСТ-Пресс, 2008. Отметим, что в числе утвержденных не было толкового словаря, являющегося самым главным среди словарей. Кроме того, орфография и пунктуация на уровне правил также оказалась вне закона.

В этих условиях и приходится действовать современному учителю-словеснику. Он находится будто на передовой. Как может, защищает нормы литературного языка. Подчас в одиночку бьется с невидимым врагом. Словари и справочники ему отныне не в помощь. Наоборот,

создают только дополнительные преграды в объяснении. Как это странно ни звучит, но они действительно мешают в работе. А ведь литературный язык соединяет поколения людей, и поэтому его нормы должны быть как можно более устойчивыми. Нам же сегодня активно навязывается динамическая теория нормы в ее самом вульгарном истолковании. Как известно, возможны три степени соотношения «норма – вариант»: а) норма обязательна, а вариант запрещен; б) норма обязательна, а вариант допустим, хотя и нежелателен; в) норма и вариант равноправны. Что у нас в современных словарях начинает преобладать, судите сами. При доминировании в словарях вариативности, естественно, происходит отказ от нормированности. Но это примета нашего времени.

Результаты раскодификации не заставили себя ждать. Напомним, что по итогам экзаменационной кампании 2017 года [6] от 25% до 40% экзаменуемых не справились с заданиями на проверку уровня владения речевыми (лексическими) нормами. Это бывшие задания № 5, № 22, а также критерии К10 и К6 в бывшем задании № 25 (в сочинении). Причем 40% экзаменуемых получили 0 баллов за речь именно в сочинении, то есть в работе, в которой необходимо было составить собственный текст. Такое положение дел вызвало обеспокоенность у разработчиков контрольно-измерительных материалов и привело к появлению в демоверсии 2018 года нового задания – задания № 20 на проверку навыков редактирования, а именно исправления ошибок, связанных с тавтологией, плеоназмом, лексической несочетаемостью.

Приведем конкретные примеры – типичные речевые ошибки наших выпускников.

1) Непонимание значения слов: автор хотел сказать, что; я хочу сказать, что; натолкнуться на мысль; затрагивать вопрос; в течение всей пьесы; героиня проживала в деревне, никогда не была на светских мероприятиях; поднять тему; поднять проблему; раскрыть (описать) проблему; описать события; ставить оценку; автор признается в том, что; число детей в классе; привести в качестве примера; привести в пример; примеры подтверждают позицию; в данном тексте; в предложенном для анализа тексте...

2) Плеоназмы: период времени; включает в себя; особо подчеркнуть; это всегда неизбежно; несколько различных свойств; классические образцы; конечный результат; составная часть; отличительная (специфическая) особенность; вынужденная необходимость; подавляющее большинство; молодая девушка; разные варианты; заново переосмыслить; краткая аннотация; гипотетически предположить; учебная дисциплина; по его собственной оценке; автор в своем произведении; лично для меня; в моей личной жизни; актуальна до сих

пор; но тем не менее (но однако, но в то же время); очень счастлив; очень прекрасно; очень увлекаться...

3) Вторжение разговорных слов и конструкций: под конец отмечу; ему было все равно на; автор описал ситуацию, где; также мы видим; ведь, достаточно, довольно, буквально...

4) Лексическая несочетаемость: качество жизни увеличивается; героиня текста; произошла (случилась) ситуация (факт); на примере... рассказывает; рассказывает о влиянии; обращение с природой; персонажи доверяют друг другу; произведение сделано; у человека богатый язык; впитать качества...

Причем в отношении некоторых из указанных речевых ошибок в профессиональном сообществе уже нет единого мнения. В последние годы мы вообще стремимся различать две роли – учительскую и экспертную. Мы говорим, что как учитель вы обязаны идентифицировать это как ошибки, а как эксперты – относиться к ним более лояльно, переводя в статус речевых недочетов. Причиной тому стало бездоказательная основа предъявления большинства речевых ошибок в процедуре апелляции. Типичным является такой диалог апеллянта и эксперта:

Апеллянт. Я не вижу здесь ошибки.

Эксперт. Да вот же она.

Апеллянт. Хорошо. Тогда скажите, а как правильно.

Эксперт. Правильно вот так...

Апеллянт (в недоумении). А у меня то же самое, но другими словами. Не понимаю, почему вы считаете недопустимым такое употребление слов.

Эксперт (в недоумении). Просто так не говорят по-русски! (предъявить эксперту больше нечего).

Каким же образом опыт русского языка как иностранного поможет нам в формировании культуры правильной речи? Остановимся лишь на одном аспекте – введении лексики в речевой оборот «инофона». Общеизвестны приемы отработки нового слова через разнообразные контексты его употребления. При этом очень часто практикуется бинарное (парное) введение лексем. Предлагаем взять на вооружение следующие варианты демонстрации лексического материала:

Язык – речь. Долгая, быстрая, тихая речь. Древний, мировой, национальный язык.

Цель – задача. Цель ставится, но достигается. Задача тоже ставится, но решается.

Мечта – желание – идея. Мечта сбывается. Желание исполняется. Идея осуществляется, реализуется, воплощается.

Тема – проблема – вопрос. Тема раскрывается. Проблема ставится. Вопрос и ставится, и поднимается.

Значение – роль. Имеет значение. Играет роль.

Оценка – отметка. Оценка дается. Отметка ставится.

Стоимость (цена) – товар (услуга). Стоимость (цена) высокая (низкая), повышается (понижается). Товар (услуга) дорогой (дешевый).

Число – количество – цифра. Число пострадавших (каждый в отдельности). Количество сахара в крови (в целом). Цифры в документах (данные).

Герой – персонаж – образ – характер. Герой любит, говорит. Персонаж представлен, введен. Образ раскрывается, воспринимается. Характер развивается, изменяется.

Текст – произведение. В тексте есть структура, у текста есть оригинал. В произведении есть герои, у произведения есть замысел.

Пример (иллюстрация) – аргумент. Пример (иллюстрация) поясняет. Аргумент подтверждает, доказывает.

То же самое касается других частей речи.

Большое (мероприятие) – высокое (здание) – великое (событие).

Едет (водитель) – идет (автобус). Жить (в городе) – проживать (в квартире). Принять (меры) – предпринять (шаги). Произойти (о событии) – случиться (о неприятности). Наступить (о поре) – начаться (о войне). Производить (впечатление) – оказывать (влияние). Проявлять (заботу) – оказывать (внимание). Увеличивать (размер) – повышать (уровень) – улучшать (условия).

Много (о количестве) – множество (о разнообразии). Очень – весьма – слишком – сильно – хорошо...

Если ранее такого рода сочетательные возможности слов усваивались естественным образом, а языковая интуиция в нужный момент подсказывала, намекала говорящему (пишущему) на правильный подбор контекста, то в нынешних условиях только помощь со стороны учителя способна выправить ситуацию.

Полагаем, что описанная практика обучения русскому языку как иностранному может стать эффективной и в практике обучения русскому языку как государственному. Необходимо пересмотреть с этой точки зрения современные учебно-методические комплексы по русскому языку, ввести в них материал так называемого языкового расширения (слово + его семантическая, лексическая и синтаксическая валентности). Данный материал может быть представлен в виде наглядных схем, таблиц, «солнышек». Только такой открытый подход к работе по профилактике речевых ошибок является основанием для выставления тех или иных

требований в плане культуры речи к выпускнику современной российской школы.

Список литературы

1. Андреева О.С. Диагностика профессиональной компетентности учителя русского языка и литературы – основа развития региональной системы образования Ростовской области / О.С. Андреева, Т.И. Павлова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – 2016. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 4 (9). – С. 65–71. – ISSN 2411-8117.

2. Головин Б.Н. Основы культуры речи. Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с. – ISBN 5-06-001165-8.

3. Милевская Т.В. основы миграционного менеджмента в программе повышения квалификации учителя-словесника // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16–17 октября 2017 года) [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. – СПб.: РОПРЯЛ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-9500626-3-6.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2009 г. № 195 «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации».

5. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». Принят Государственной Думой 20 мая 2005 года, одобрен Советом Федерации 25 мая 2005 года.

6. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy>.

МОДЕЛЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗНЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Дроздова Ольга Евгеньевна

*доктор педагогических наук, заведующая лабораторией
междисциплинарных филологических проектов в образовании,
доцент кафедры методики преподавания русского языка
Московского педагогического государственного университета,*

Полномасштабная реализация метапредметной роли русского языка в школьном образовательном процессе требует использования учителями разных предметов специально разработанной методической системы. Социальный заказ на осуществление системной работы по русскому языку в рамках всего образовательного процесса содержится в положениях федерального государственного стандарта и примерных программах общего образования. Среди важнейших результатов образовательного процесса указывается целый ряд умений, непосредственно связанных с языком и формируемых прежде всего на материале родного языка, например, определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач [8, с. 9]. В примерной основной образовательной программе 2015 г. выделим такие результаты: владеть навыками работы с учебной книгой, словарями и другими информационными источниками, включая СМИ и ресурсы Интернета; владеть навыками различных видов чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым) и информационной переработки прочитанного материала; адекватно понимать, интерпретировать и комментировать тексты [5].

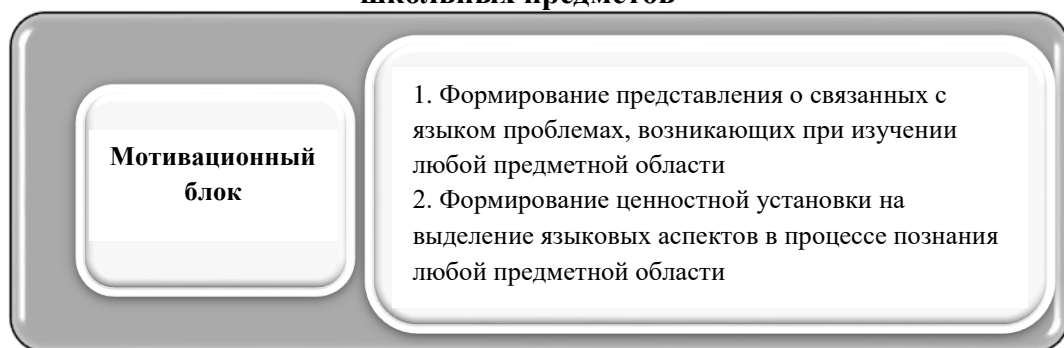
Надо отметить, что некоторые формы работы учителей всех предметов, нацеленные на развитие устной и письменной речи учащихся, были предусмотрены еще в 1950-1980-е годы в рамках формирования так называемого единого речевого режима школы [3]. В постсоветский период к вариантам реализации языковой работы в рамках метапредметного подхода в школьном образовании можно отнести риторизацию, под которой подразумевается организация образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики [например, 7], а также процессы, связанные со смысловым чтением: осмысление цели и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из текстов различных жанров и др. [например, 4]. В современной «Глоссарии методических терминов и понятий (русский язык, литература)», при описании метапредметной роли русского языка прежде всего выделяются метапредметные умения, приобретаемые на уроках этого предмета: восприятие, поиск и обработка текстовой информации, создание текста по заданным параметрам, регулирование речевого поведения в различных условиях речевой коммуникации и т.д. [1, с. 14].

Полагаем, что реализация метапредметной роли русского языка должна быть делом школьных учителей разных предметов и опираться на единую методическую систему. Мы назвали ее метапредметным обучением русскому языку, т.е. обучением, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними, являются все области образовательного процесса [2]. Если рассматривать метапредметное обучение русскому языку в контексте деятельности учителей неязыковых предметов, то целесообразно подчеркнуть дополнительный характер такой работы по отношению к их основным задачам: для учителя математики это обучение математике, для учителя биологии – обучение биологии и т.д. Думается, что название «лингводидактическое сопровождение школьного предмета», под которым подразумевается реализация метапредметного обучения русскому языку в рамках той или иной предметной области, в полной мере соответствует такому требованию. Отметим также, что лингводидактическое сопровождение может рассматриваться как вид педагогического сопровождения – «педагогически целесообразной системы мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающей снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [9, с. 47].

Была разработана следующая модель реализации лингводидактического сопровождения школьных предметов (см. рисунок 1, на рисунке название «метапредметное обучение русскому языку» дано в сокращенном варианте «МП-обучение РЯ»).

Рисунок 1

Модель реализации лингводидактического сопровождения школьных предметов



Организационный блок

1. Ознакомление с понятийной базой и механизмами реализации МП-обучения РЯ
2. Выбор/разработка варианта адаптации МП-обучения РЯ к условиям данной школы

Содержательно-деятельностный блок

1. Освоение/актуализация лингвистического минимума терминов и понятий
2. Освоение методического инструментария для работы с языком предмета
3. Работа с учащимися в соответствии с технологической картой МП-обучения РЯ

Дадим некоторые комментарии к содержанию данной модели.

Первый из блоков модели мы назвали мотивационным. Ключевым моментом в реализации лингводидактического сопровождения разных школьных предметов является внутренняя мотивация учителей всех школьных дисциплин. Важным фактором мотивации педагогов является осознание ими проблем, связанных с языком, которые возникают у школьников при изучении любой предметной области. Перечислим эти проблемы: 1) неполное понимание учебно-научных текстов и встречающихся в них терминов (в некоторых случаях –

общеупотребительных слов и выражений); 2) неумение передавать один и тот же смысл разными языковыми средствами (на уровне слов – подбор синонимов, на уровне предложений – перефразирование, на уровне текста – пересказ); 3) трудности запоминания смысла учебно-научных текстов, терминов, определений и т.д. (в некоторых случаях – необходимость использования приемов мнемотехники); 4) нарушение школьниками языковых норм в разных ситуациях образовательного процесса.

Второй блок модели – организационный. В каждой школе внедрение предлагаемой методической системы может осуществляться с учетом специфики конкретного образовательного учреждения. Инициаторами внедрения должны быть учителя-словесники при поддержке учителей иностранных языков, в дальнейшем именно педагоги языковых дисциплин становятся консультантами для учителей других предметов. Важным этапом развития механизма внедрения является создание совместного методического объединения учителей языковых предметов, что подразумевает: 1) взаимоучет программ по русскому и иностранным языкам (и национальному языку региона, если речь идет об обучении в национальной школе); 2) регулярные взаимные консультации по сопоставлению аналогичных языковых явлений в русском и иностранных языках; 3) совместное участие в руководстве учебно-исследовательской деятельностью школьников; 4) совместную подготовку внеклассных мероприятий лингвистической направленности. В дальнейшем к деятельности учителей языковых предметов присоединяются педагоги других дисциплин. Создается методическое объединение учителей-предметников, реализующих лингводидактическое сопровождение уроков своих дисциплин, а также внеклассных мероприятий.

Высшей ступенью организации в школе метапредметного обучения русскому языку является внесение соответствующих изменений в управленческие и стратегические программные документы (образовательную программу, программу развития школы).

Третий блок модели – содержательно-деятельностный. Перед освоением методического инструментария для работы с языком предмета учителю необходимо убедиться в том, что его уровень лингвистической компетенции позволяет правильно понимать встречающиеся в предлагаемых разработках лингвистические термины и названия видов деятельности с языковым материалом. Чтобы выявить этот «лингвистический минимум», было проанализировано тематическое планирование по русскому языку, представленное в примерных программах [6] и выбраны те виды деятельности, которые могут быть предложены для освоения в пространстве всего школьного образовательного процесса. Соответствующие лингвистические понятия

должны быть известны учителю любого предмета со времен обучения в школе, однако необходимо все же акцентировать внимание на правильном понимании терминов, например: лексика, лексическое значение слова, морфема, словообразование, однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значения слова, тематические группы, фразеологизмы, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, научный стиль, языковые нормы, орфографические и орфоэпические словари и некоторые другие.

При осуществлении лингводидактического сопровождения разных школьных предметов учителям необходимо иметь в активном словарном запасе около 30 специальных понятий, в число которых, кроме терминов из примерных программ по русскому языку, надо ввести такие, как этимологическая справка, языковая игра, перефразирование, мнемотехника (необходимость подтверждения понимания терминов из последней группы была выявлена на основе анализа практики работы с учителями-предметниками).

Овладение учителями-предметниками методическим инструментарием лингводидактического сопровождения обеспечивает разные направления деятельности со школьниками, например: работа, связанная с освоением предметной терминологии (понимание, запоминание терминов, перефразирование определений и т.д.); выполнение заданий, направленных на активизацию работы как с терминами, так и с общеупотребительными словами в контексте содержания определенного предмета (в том числе соотношение значений слов в науке и бытовой жизни), а также с языковыми конструкциями и фрагментами текстов и т.д.

Как уже было сказано выше, возможно лингводидактическое сопровождение не только уроков, но и внеклассных мероприятий. Покажем на примере классных часов, какой лингвистический компонент внеклассных мероприятий может считаться их лингводидактическим сопровождением (см. таблицу 1).

Таблица 1

Классные часы с компонентом лингвистической направленности

Цель классного часа	Возможные традиционные темы классного часа	Возможное содержание лингвистического компонента
Воспитание любви к родному краю (городу)	«Наш край» (5–6 класс), «Наш город» (5–7 класс), «Москва и москвичи» (7–9 класс), «Москва и С.-Петербург — две российские столицы» (7–9 класс)	Особенности речи жителей нашего города (например, сопоставление региональной лексики Москвы и С.-Петербурга); этимология названий улиц родного города

<p>Воспитание любви и уважения к матери, родителям, семье</p>	<p>«Наши мамы» (5–6 класс), «День матери» (7–8 класс), «Семейные традиции» (7–9 класс)</p>	<p>Названия мамы, папы и других родственников в разных языках; система названий близких и дальних родственников в русской традиции; особые семейные словечки, прозвища</p>
<p>Воспитание патриотизма</p>	<p>«День защитника отечества» (5–9 класс), «День Победы» (5–9 класс), «Российская воинская слава» (8–9 класс)</p>	<p>История названий орденов и воинских званий (возможно, в сопоставлении с названиями из других языков); песни Великой Отечественной войны (все ли слова сегодня понятны)</p>

Итак, лингводидактическое сопровождение школьных предметов, которое было кратко представлено в настоящей статье, способствует, с одной стороны, освоению школьниками языка изучаемых предметных областей, а также повышает общий уровень овладения русским языком, а с другой стороны, эта система работы помогает сделать более эффективным процесс освоения учащимися содержания общеобразовательных дисциплин. Внедрение описанной выше методической системы строится на взаимодействии учителей разных предметов и является ответом на запрос, содержащийся в положениях современных нормативных документов школьного образования.

Список литературы

1. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с.
2. Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография / О.Е. Дроздова. – М.: Издательский дом «Международные отношения». – 2016. – 316 с.
3. Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 01.09.1980 № 364-М «О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей». [Электронный ресурс]. URL: zakon.edu.ru/attach/8/570.doc
4. Пранцова Г.В. Современные стратегии чтения: Теория и практика. Смысловое чтение в работе с текстом: Учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2016. – 368 с.
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15 федерального

учебно-методического объединения по общему образованию).
[Электронный ресурс] – URL:
<http://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovaniya.pdf>

6. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.

7. Сальникова О.А. Модель риторизации учебного задания / О.А. Сальникова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №2. – С. 1-5.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

9. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ (Серия «Образование. Педагогические науки», вып. 15). – 2012. – №4. – С. 46-49.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Железнякова Елена Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры межкультурной коммуникации

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

Обучение детей мигрантов русскому языку является актуальной методической задачей. Современную российскую школу называют поликультурной, поскольку в одном классе могут учиться дети-представители разных культур. В ситуации активной трудовой миграции классы пополняются учениками, которые не только представляют разные национальные культуры, но и являются носителями разных языков, причем владение государственным языком Российской Федерации – русским – часто оказывается на очень низком уровне. Такая ситуация, с одной стороны, создает дополнительные трудности для учителя русского языка, а с другой стороны – предоставляет возможность эффективно использовать потенциал поликультурного и полиязычного класса для организации диалога культур на уроке.

«Диалог культур определяется как взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение

представителей разных лингвокультурных общностей» [5, с. 65]. Очевидно, что в условиях поликультурного класса диалог культур актуален не только в связи с изучением русского языка детьми мигрантов, но и с точки зрения необходимости организации толерантной коммуникации между представителями разных культур. Таким образом, диалог культур необходим как детям, плохо говорящим по-русски и нуждающимся в аккультурации, так и русскоязычным школьникам – участникам межкультурной коммуникации.

Исследователи обращаются к проблеме диалога культур в российской школе, однако преимущественно такие методические разработки предназначены для русскоязычных школьников, которым необходимо познакомиться с другими культурами, или для учеников национальных школ Российской Федерации [1]. В связи с этим важно рассмотреть проблему диалога культур в контексте обучения русскому языку в поликультурном классе. Поскольку язык является отражением когнитивного опыта народа, ребёнок, сталкиваясь с неродным языком, соприкасается с новым для него когнитивным опытом (в той части языковой системы, которая не является универсальной, а существование универсальной части само по себе спорно). Для того чтобы овладеть неродным языком в полной мере, стать билингом, необходимо присвоить когнитивный опыт другого народа, отражённый в языке. Ребёнок овладевает когнитивной базой конкретного лингвокультурного сообщества. В этом смысле когнитивный подход к обучению близок к лингвокультурологическому подходу. Если при лингвокультурологическом подходе рассматривается культурная специфика языковых явлений, то при когнитивном подходе языковые единицы анализируются с точки зрения содержащегося в них опыта конкретного народа – носителя языка.

По данным Росстата, в настоящее время наибольшее число мигрантов прибывает в Россию из Украины, Узбекистана, Казахстана, Таджикистана и Армении [4]. Такое разнообразие родных культур и языков учащихся делает организацию диалога культур на уроке особенно сложной и интересной. Соответствующая работа может осуществляться как непосредственно на уроках русского языка, так и на уроках литературы, а также на внеурочных занятиях.

Рассмотрим некоторые возможные направления организации диалога культур в поликультурной аудитории современной российской школы. При этом важно обращать внимание не только и не столько на сопоставительные аспекты, сколько на взаимодействие языков и культур.

Одно из проявлений диалога культур – это лексические заимствования. В русском языке немало заимствований из языков

этносов, чьи представители приезжают в Россию на достаточно длительное время:

– из украинского: *борщ, бублик, гопак, детвора* (вопрос о заимствовании из украинского языка является спорным, так как приведенные слова пришли в современный русский язык из южнорусского наречия древнерусского языка через украинский, однако в учебных целях мы считаем возможным подобное допущение);

– из тюркских языков: *ишак, чебурек, колпак, камыш, беркут, кумыс, камзол, айран, джейран* и др.

Очевидно, что большинство приведенных слов – это экзотизмы, называющие реалии тех стран, из которых приехали учащиеся-инофоны. Обращение к таким лексическим единицам русского языка в процессе обучения позволит продемонстрировать взаимодействие языков и подчеркнет связи между культурами.

Заимствований в рассматриваемых языках гораздо больше, так как во время существования СССР эти языки находились под большим влиянием русского. Их лексическая система пополнилась многочисленными словами русского языка:

- украинская: *вертолет, телевидение, спутник, отличник*;
- узбекская: *поезд, вагон, аппарат, галерея, футбол, волейбол*;
- казахская: *коньки, цирк, юбка, экскаватор*;
- таджикская: *электричество, лампочка, машина, театр*;
- армянская: *автобус, банка, завтрак, колготки*.

Конечно, это лишь малая часть заимствований из русского, и часто эти слова не являются русскими по происхождению, однако в перечисленные языки они попали именно через русский. Работа с такими лексическими единицами важна как с точки зрения диалога культур, так и потому, что слова русского языка могут подвергаться значительным изменениям в процессе заимствования. Так, в таджикском языке может меняться ударение (*картошкá*), выпадает мягкий знак (*апрел*), звук *а* заменяется на *о* (*чойник*) и т.д. [3, с. 93].

Приведем примеры заданий, основанных на заимствованной лексике. При их выполнении целесообразно учить школьников обращаться к словарю иноязычных слов.

1. Поставьте ударение в словах *казан, кишимши, шах*. Эти слова пришли в русский язык из тюркских языков. Попробуйте объяснить их значения своими словами. В случае затруднений обращайтесь к словарю.

2. Переведите на узбекский язык слова *ишак, чебурек, колпак, камыш, беркут*. Все эти слова заимствованы русским языком из тюркских языков. Скажите, что эти слова обозначают в узбекском языке.

Как вы думаете, совпадают ли эти значения со значениями слов русского языка? Проверьте по словарю. Составьте предложения с этими словами.

3. Вчера я зашла в кафе с моей подружкой Машей. Я заказала борщ, а моя подружка – щи. Как вы думаете, чем отличаются наши блюда?

4. Из тюркских языков в русский пришло слово *кишмиш*. Что оно означает? Почему русскому языку понадобилось это слово, если в нем уже есть слово *виноград*?

5. Представьте, что к вам в гости пришел русский друг. Вы предлагаете ему напитки: кумыс и айран. Как вы объясните ему, что это за напитки?

6. Подготовьте рассказ о словах, которые пришли в ваш родной язык из русского.

Важно подвести итог такого занятия, подчеркнув ценность взаимодействия языков, показав, как они обогатились в результате заимствования.

Еще одно направление рассмотрения диалога культур на уроке – это обращение к художественным произведениям русских авторов на темы природы, культуры и истории другой страны. Это могут быть как литературные, так и музыкальные, архитектурные произведения, картины.

Например, в качестве материала для уроков развития речи, предполагающих описание картины, могут использоваться произведения, изображающие пейзажи родных стран учащихся. Так, картина В.Е. Маковского «Украинский пейзаж с хатами» позволит рассказать о том, как многие русские художники путешествовали по Украине и изображали ее природу. Отвечая на вопрос «Как мы можем понять, что перед нами именно украинский пейзаж?», ученики вспомнят особенности украинской природы и употребят заимствование *хата* – все это обеспечивает процесс взаимодействия двух культур на уроке русского языка.

Для учащихся средних и старших классов возможно включать работу с произведениями русских писателей и поэтов о родных странах учащихся. Например, в классе, в котором присутствуют учащиеся-армяне, целесообразно обратиться к стихотворению С.М. Городецкого «Армения». Рассмотрение этого произведения можно организовать вокруг таких вопросов и заданий:

– Почему русский поэт решил посвятить свое стихотворение Армении?

– Найдите в тексте причастные обороты, относящиеся к слову *Армения*. Почему автор выбрал именно такие слова для характеристики страны? (*Армения, звенящая огнем и кровью, / Армения, не побежденная судьбой* [2, с. 461])

– Найдите в произведении метафоры, связанные с Арменией. Объясните их (*страна-кремень, страна-алмаз, страна-мечта*).

– Разделите предложения текста на две группы в зависимости от интонации: восклицательные и невосклицательные. Каких предложений больше? Почему?

Один из основных приемов организации диалога культур на уроке русского языка в полиэтнической аудитории – это анализ слова. Прежде всего в таком анализе нуждаются слова, значимые для носителей языка: *солнце, луна, душа, совесть, судьба* и подобные. Анализ слова должен включать как выявление его лексического и грамматического значений, его сочетаемости, так и характеристику лексического фона слова. При этом знание соотношения значений и лексического фона слов русского и родного языков позволит избежать ошибок в словоупотреблении.

Примером лексической единицы, обладающей значительным культурным своеобразием, является слово *солнце*. Соответствующий концепт занимает значительное место в картине мира любого народа, однако отношение к нему различно. В связи с этим на занятиях по русскому языку в полиэтнической аудитории важно как проанализировать лексическую единицу *солнце*, так и познакомиться с представлениями о солнце в русской культуре, формировать знание о смысле связанной с солнцем символики в русском фольклоре, путем сопоставления определить сходства и различия в отношении к солнцу у русского и родного народов. Подробное рассмотрение этих вопросов в научном аспекте может стать предметом отдельного исследования. Тем не менее, можно выделить некоторые ключевые моменты, важные для организации диалога культур на основе работы с этим словом. В отличие от культур многих южных народов, в частности, узбекской и таджикской культур, солнце для русского человека – это позитивное явление, в русском фольклоре солнце – это прежде всего *красно солнышко*. Приведем примеры некоторых заданий, связанных с этой лексической единицей.

1. В русских народных сказках, песнях, пословицах солнце обычно называют *солнышко*. Как вы думаете, почему? Какая часть слова подсказала вам, как русские люди относятся к солнцу?

2. Переведите на свой родной язык слово *солнце*. А можно ли перевести на него слово *солнышко*? Как вы думаете, почему такого слова нет в вашем родном языке? Сравните отношение к луне в вашей культуре с отношением к солнцу в русской культуре.

3. Как вы понимаете русскую пословицу *Что мне золото – светило бы солнышко*? Есть ли пословицы о солнце в вашем родном языке?

4. В русских народных сказках часто встречается словосочетание *красно солнышко*. Как вы его понимаете?

5. В произведениях о богатырях – сильных, умных и добрых людях, которые защищали русскую землю, одного из героев звали Владимир Красное Солнышко. Это был князь, который управлял Русью. Как вы думаете, почему к его имени добавляли слова *Красное Солнышко*?

6. Составьте рассказ о солнце в русской и в вашей родной культуре.

Еще одним возможным направлением организации диалога культур на уроке русского языка являются задания на перевод. Как известно, в методике иностранных языков нет однозначного мнения относительно целесообразности использования на занятиях родного языка учащихся и, в частности, перевода. В полиязычном классе проблема взаимодействия и взаимовлияния языков становится особенно актуальной. Учебный перевод обладает широкими обучающими и развивающими возможностями и в то же время способствует формированию познавательного интереса детей на занятиях по русскому языку. Уместность включения перевода в обучение детей мигрантов связана с тем, что у ребенка-инофона необходимо формировать способность поддерживать две одноязычные коммуникации, а в случаях необходимости – и двуязычную коммуникацию (например, при одновременном общении с нерусскоязычными и русскоязычными друзьями). Соответствующие задания позволят ребенку осознать свою билингвальность, что необходимо для предотвращения интерференции, поддержки стремления к чистой речи и сознательного преодоления ошибок. Это могут быть как собственно задания на перевод, так и организация двуязычных полилогов, «прикрепление» к однокласснику, хуже владеющему русским языком, с поручением помогать ему в овладении предметом. Целесообразно использовать задания, которые предполагают сопоставительный анализ языковых явлений: слов, словообразовательных элементов, грамматических структур. Кроме того, при наличии возможности необходимо привлекать родителей к такой работе. Например, попросив их дома поощрять пересказ на родном языке текстов, с которыми ребенок познакомился на уроках по литературному чтению.

Приведем примеры заданий, связанных с переводом.

1. Образуйте названия профессий от русских глаголов *летать*, *писать*. Как вы это сделали? Переведите названия этих профессий на узбекский язык. Какой суффикс используется в узбекских именах существительных? В узбекских именах существительных большинство наименований профессий образуется при помощи суффикса *-чи*, в

отличие от русского языка, в котором суффиксы со значением профессии более разнообразны.

2. Прочитайте на узбекском языке сказку «Тутунган ака-ука». Найдите в тексте узбекские слова – эквиваленты русских слов *побратим, хан, визирь, невод, рыбак*. Переведите на русский язык предложения с этими словами.

3. Расскажите эту сказку своим русским одноклассникам.

4. Дома сделайте письменный перевод сказки.

В подобной работе важно уделять достаточное внимание формированию навыка использования словаря. Поскольку многие двуязычные словари (например, русско-узбекский) могут быть труднодоступными, необходимо учить школьников обращаться к электронным словарям и переводчикам, предварительно проверив качество предлагаемого ресурса.

Использование родного языка детей мигрантов в процессе обучения в российской школе, как правило, носит однонаправленный характер: учителя не владеют родными языками инофонов, поэтому не имеют возможности с помощью перевода объяснить новый материал, проверить понимание пройденного, осуществить семантизацию и пр. Однако поощрение использования учеником родного языка в учебных целях может стать одним из путей к «осознанию билингвальности». Источником материала для подобных заданий могут стать сопоставительные исследования лингвистов. В таких случаях реализуется не просто сопоставление, а именно диалог культур, субъектами которого являются педагог – носитель русской культуры, и ученик – носитель своей родной культуры.

Диалог культур на занятиях по русскому языку в поликультурном классе может быть также организован как диалог текстов на одну тему, созданных разными народами. Это могут быть как малые фольклорные формы, например, пословицы и поговорки, так и сказки или авторские литературные произведения.

Мысль о том, что плохое и хорошее всегда идут рядом, выражена в русской пословице *Нет худа без добра* и узбекской *Гуруч курмаксиз бўлмайди* (рис без ежовника не бывает), однако направление мысли противоположно: для русской культуры – от плохого к хорошему, для узбекской – от хорошего к плохому. Кроме того, растение, называемое в узбекской пословице, не достаточно узнаваемо для русского человека, оно мало распространено в России, так как ежовник растет преимущественно среди побегов риса. Такие различия в выражении одной и той же мысли дают материал для организации диалога культур на уроке русского языка, например:

1. Прочитайте русскую пословицу и найдите в ней слова, противоположные по значению. Как вы понимаете ее смысл?

2. Назовите узбекскую пословицу с похожим значением. Переведите ее на русский язык.

3. Сравните русскую и узбекскую пословицы. Чем они похожи и чем различаются? Как вы думаете, в чем причины различий?

4. Подберите узбекские аналоги для русских пословиц *За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*, *Поспешишь – людей насмешишь*, *Правда глаза колет*.

Сопоставление сказок или авторских литературных произведений – это более объемная работа, которая требует рассмотрения специфических для каждой культуры реалий, особенностей композиции, специфики раскрытия сходной темы. Так, можно сравнить русскую сказку «Вершки и корешки» и казахскую сказку «Алдар-Косе и дьявол». Тема того, как человек хитростью добивается своего, раскрыта при помощи разных образов: в русской сказке мужик обманывает медведя, в казахской – популярный фольклорный персонаж Алдар-Косе обманывает дьявола. Человек и медведь, человек и дьявол – постоянные антагонисты в сказках двух народов, однако если в русской сказке медведь выступает скорее как глупое, простодушное существо, то в казахской сказке дьявол наказан прежде всего за свою жадность. Возможны следующие задания, направленные на сравнение сказок на одну тему:

1. Прочитайте русскую сказку «Вершки и корешки» и казахскую сказку «Алдар-Косе и дьявол». Что общего в этих сказках?

2. Назовите героев.

3. Есть ли похожие события? Назовите их.

4. Выпишите глаголы из сказки «Вершки и корешки». Найдите среди них синонимы – слова, близкие по значению (*надуть*, *провести*). Переведите эти слова на казахский язык.

5. Составьте таблицу сходств и различий в русской и казахской сказках.

6. Как вы думаете, почему у разных народов появились похожие сказки?

7. В каких еще русских сказках один из героев – медведь?

8. Какие казахские сказки об Алдар-Косе вы знаете? Расскажите об этом герое.

Подобное сопоставление может быть проведено на материале русской народной сказки «Лиса и Журавль» и украинской народной сказки «Лисичка та Журавель», русской народной сказки «Иван-царевич и серый волк» и узбекской народной сказки «Царевич Хасан-паша» и других.

Таким образом, диалог культур на уроках русского языка в полиэтнической аудитории может быть организован на материале лексических заимствований, художественных произведений русских авторов на темы природы, культуры и истории другой страны. Целесообразен анализ слов, имеющих особое значение для носителей русского языка, а также текстов на одну тему, созданных разными народами.

Список литературы

1. Воробьев В.В., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур: учеб. пособие. М.: Ладомир, 2006. – 286 с.
2. Городецкий С. Армения // Избранные произведения. Т. 1. М.: Худ. лит-ра, 1987. – 574 с.
3. Исмаилова Х.Э., Арсеньева И.А.: Русскоязычные заимствования в таджикском языке // «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность». 2013. № 1. – С. 91-95.
4. Международная миграция // Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 12.02.2018).
5. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 320 с.

О МЕСТЕ И ЗАДАЧАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (на примере русской поэзии XX века)

Коваленко Александр Георгиевич
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы
филологического факультета Российского университета дружбы народа,
Москва, Россия
E-mail: ak-taurus@mail.ru

В системе преподавания РКИ художественная литература занимает особое место. Оно чаще всего позиционируется как служебное, так как считается, что тексты художественной литературы служат вспомогательным материалом для изучения русского языка. И с этим

трудно поспорить. В практике РКИ используются классические тексты Пушкина, Лермонтова, Гоголя, а также тексты литературы XX века – Платонова, Булгакова, Солженицына, других русских писателей.

Однако вопрос заключается в том, что представление о литературе только как о «материале», только как об источнике для речевых образцов является не совсем правильным, так как противоречит самой сущности и природе художественного текста. Художественный текст это «модель мира», созданная не только средствами русского языка, но и с помощью особого «культурного кода», или с помощью специфического языка искусства. Это тот же русский язык, но кроме того это еще и особый вид эстетической коммуникации, который включает знание культурных, эстетических, философских, психологических тем, являющихся содержанием художественного текста. Иными словами, художественный текст это созданная средствами языка виртуальная («образная» реальность), или «вторичная моделирующая система», или культурная «долгосрочная память коллектива» [3, с. 488]. В методике РКИ **литература должна выступать не только как средство обучения, но и как цель обучения.** Чтению художественной литературы нужно обучать, так же как обучают основам музыки, театра, архитектуры и других видов искусства. Не понимать этого значит игнорировать специфику этой дисциплины в ряду других учебных дисциплин. Это значит лишать литературу ее важнейшего содержания, лишать понимания смысла окружающего нас мира.

В методике РКИ литература должна стать целью обучения даже на ранних этапах обучения. Необходимо при этом отдавать отчет в том, что нас не только интересует язык литературы как ресурс образцов русской речи, или как лексика и грамматика. Важно понимать, что изучения русского языка имеет целью не только обучение практическому общению на этом языке. Важно понимать, что русский язык мы изучаем для того, чтобы читать русскую художественную литературу. Мы часто говорим, что РКИ имеет коммуникативную направленность. С нашей точки зрения коммуникация на русском языке имеет целью **коммуницирование с русским культурным миром, зафиксированным в образцах русской классической и современной литературы.**

Что же является главным в литературной коммуникации? Современная методика обучения литературе считает важным научить ученика читать художественный текст и «проживать» его, сопоставляя свой жизненный опыт с опытом, аккумулированным писателем в тексте. Механизм взаимоотношений читателя, текста и учителя описан в классическом труде В.Ф.Асмуса «Чтение как труд и творчество [2]. В процессе взаимодействия учащегося с текстом с помощью учителя

происходит поиск смысла. Смысл текста есть главная цель обучения чтению, когда «обучение пониманию текста может идти только на уровне смыслов, а не значений» [4, с. 120]. Смысл зафиксирован с помощью «культурного кода», то есть с помощью «выразительных и изобразительных художественных средств».

Научить иностранного учащегося читать русскую литературу означает научить его «русскому культурному коду», извлечению и пониманию смысла (социального, психологического, философского), заключенного в образцах русской поэзии и прозы.

Для иллюстрации того, как «расставляются акценты» в «литературоцентричной методике», обратимся к поэзии. Разберем одно из наиболее ярких стихотворений.

Предварительно выскажем несколько методических соображений. При анализе лирического произведения нужно помнить о том, что его текст, в отличие, например, от прозаического текста, является воплощением того или иного *концепта*, то есть важного смысла, воплощенного в словесной форме в виде образа, обладающего своими пространственными и временными параметрами [1, с. 267-279]. В литературе в целом таких концептов, или важных смыслов, наберется около двух десятков, но среди них есть несколько универсальных, таких как *Жизнь, Свобода, Судьба, Красота, Любовь*.

Разумеется, в литературе создание таких смыслов происходит с помощью целого набора языковых «инструментов», создающих выразительный и изобразительный аспект художественного образа. Иными словами, в стихотворении всегда есть тот или иной доминантный художественный образ, в котором благодаря набору выразительно-изобразительных средств происходит «созревание» и «произрастание» **концепта-смысла**. И задача педагога на уроке проделать совместную с учащимися работы по выявлению этого смысла.

В качестве дидактической модели, возьмем стихотворение Л. Мартынова «*Вода*» (1946) [4, с. 176]

ВОДА

Вода

Благоволила

Литься!

Она

Блистала

Столь чиста,

Что - ни напиток,

Ни умыться,

И это было неспроста.

Ей

Не хватало

Ивы, тала

И горечи цветущих лоз.

Ей

водорослей не хватало

И рыбы, жирной от стрекоз.

Ей

Не хватало быть волнистой,

Ей не хватало течь везде.

Ей жизни не хватало -

Чистой,

Дистиллированной

Воде!

1946

Прежде всего, обратим внимание учащихся на «внешний вид» текста, который представляет из себя своеобразную «лесенку», похожую на лесенку В. Маяковского. Эта графическая форма не является случайностью, так как поэт Л. Мартынов в молодые годы увлекался футуризмом и считал себя учеником великого поэта. Для большей дидактической наглядности можно попросить учащихся «вернуть» строки стихотворения к традиционной форме строфы, и тогда она будет выглядеть следующим образом:

Вода благоволила литься!

Она блистала столь чиста,

Что - ни напиться, ни умыться,

И это было неспроста.

Ей не хватало ивы, тала

И горечи цветущих лоз.

Ей водорослей не хватало

И рыбы, жирной от стрекоз.

Ей не хватало быть волнистой,

Ей не хватало течь везде.

Ей жизни не хватало - хистой,

Дистиллированной воде!

В чем разница между двумя вариантами? Прежде всего, в том, что доминантный образ *воды* приобретает в «лесенке» сильный выразительный и смысловой акцент, особенно заметный тогда, когда мы попробуем прочитать стихотворение вслух. В случае «лесенки» каждое слово выделяется при чтении, отделяется от остальных многозначительными и многозначными *паузами*, служащими для акцентуации олицетворения воды как особы *царственной*. Вода, словно царица, «*снисходит*» до своего окружения, до свиты, до подданных. И этот смысловой оттенок дополнительно подчеркивается графически: слово «*вода*» стоит в строке отдельно, как и местоимению «*Ей*».

Кроме того, обратим внимание учащихся на то, что в словах *-литься*, *блистала* в «лесенке» явственно ощутим звуковой смысловыразительный акцент: обилие сонорного звука «л» в сочетании с гласными о, и, а – все это в совокупности создает выразительный **аллитерированный** образ льющегося сверху вниз потока. Звуковая инструментовка создает впечатление льющейся воды. Ученик, попробовавший «на язык» слова «*благоволила*», «*литься*», «*хватало*», «*дистиллированной*» совершенно очевидно почти физически ощущает поток струящейся воды.

Обратим также внимание на два восклицательных знака, в начале и конце текста. «Попробовав» их на звучание, мы обнаруживаем, что они звучат по-разному (!), с разными смысловыми оттенками. Почему? Просто они – восклицательные знаки - относятся к разной (!) воде. Дело в том, что вода в начале стихотворения и в конце стихотворений это две разные (!) воды. И в тексте явственно ощущается это изменение оттенков.

Если в начале стихотворения вода – это царственная особа ввиду своей чистоты и призрачности, то в конце – вода иная, она теряет свою царственность и приобретает «естественность» и «органичность».

Указанное изменение значения слова можно обнаружить при изучении композиционного строения текста. Внутренний сюжет текста построен на том, что в какой- то момент (в какой? – вопрос учащимся) происходит его смысловой «поворот». Для того, чтобы это понимать, следует задаться вопросом на какие две композиционно противоположные части можно делить текст? Изучение **композиции** помогает приблизиться к смыслу текста в целом. Оказывается, что таким «водоразделом сюжета» является граница между второй и третьей строфой, на которой происходит «превращение воды «царственной» и «блестящей» к воде «мутной» и «органичной». Именно здесь зарождается **антитеза**, которая составляет сердцевину смысла текста.

Ответ на вопрос, в чем заключается указанная антитеза, приводит учащихся вместе с учителем к ответу – вода «чистая»

противопоставляется воде «мутной». Но и этим не ограничивается наполнение антитезы, она в смыслообразовании стихотворения опирается на принцип **парадокса** – *вода чистая, но бесполезная – вода мутная, но полезная*. Подобный антитетический парадокс мы называем антиномией, где антитеза, или противоречие, противопоставление приобретают многозначный и многополярный смысл.

Дальнейшее внимательное изучение текста вместе с учащимися приводит нас к мысли о том, что антитеза и парадокс является здесь смыслообразующими «инструментами». Дальнейшее внимательное рассмотрение текста приводит к пониманию образа воды как **аллегории**. Оказывается, вода «чистая, но бесполезная символизирует пустоту, ложь, неправду. А вода «органическая» – является знаком «естественности» и жизненности.

Рассмотрение аллегии, заключенной в тексте и опирающейся на антитетический парадокс, позволяет сделать вывод о ее многозначности и многоголосности. Во-первых, в тексте созревает и вырастает противопоставление **вода живая-вода мертвая**, уходящей своими корнями к фольклору, к волшебной сказке. Во-вторых, аллегорический аспект текста дает основание говорить о **жизни и смерти** как важнейшей смыслообразующей антитезе данного стихотворного текста.

Обратим внимание учащихся на год написания этого стихотворения – 1946 год. О чем оно нам наговорит? Важно ли знание этой детали? Конечно важно, «если иметь ввиду следующее. Аллегория – это часто и **глубоко скрытый смысл**. Дистиллированная вода безусловно чиста, но безжизненна. Природная вода мутна, но в ней есть жизнь и свобода. И слово **Свобода** вдруг становится ключевым в поиске смысла на уровне историко-культурного контекста произведения. Оказывается, стихотворений посвящено теме Свободы, которой нет в условиях сталинских «сумеречных» 40-х годов. Оказывается, стихотворение является предтечей послесталинской оттепели, которая наступит лишь через несколько лет. В середине 1950-х годов. Л.Мартынов своим стихотворением предвосхитил ее. Свобода является главным концептуально значимым смыслом шедевра Л. Мартынова. Основной конфликт, выраженный благодаря антитетической парадоксальной метафоре и системе изобразительно-выразительных инструментов, позволяет указать на другое произведение – роман-эпопею В. Гроссмана «Жизнь и Судьба», в которой также заключена парадоксальная антитеза – Свобода и Рабство.

Другим примером того, как в аудитории обучающихся «взращивается» смысл концепта-образа лирического произведения, является стихотворение Б.Слуцкого «Лошади в океане» (1950) [6, с. 76].

Также, как и предыдущее, оно написано до оттепели. Но содержание и смысл его имеют прямое отношение к проблемам, который активно затрагивались уже в поэзии оттепели.

Лошади умеют плавать,
Но — не хорошо. Недалеко.

«Глория» — по-русски — значит «Слава», -
Это вам запомнится легко.

Шёл корабль, своим названьем гордый,
Океан стараясь превозмочь.

В трюме, добрыми мотая мордами,
Тыща лошадей топталась день и ночь.

Тыща лошадей! Подков четыре тыщи!
Счастья все ж они не принесли.

Мина кораблю пробила днище
Далеко-далёко от земли.

Люди сели в лодки, в шлюпки влезли.
Лошади поплыли просто так.

Что ж им было делать, бедным, если
Нету мест на лодках и плотах?

Плыл по океану рыжий остров.
В море в синем остров плыл гнедой.

И сперва казалось — плавать просто,
Океан казался им рекой.

Но не видно у реки той края,
На исходе лошадиных сил

Вдруг заржали кони, возражая
Тем, кто в океане их топил.

Кони шли на дно и ржали, ржали,

Все на дно покуда не пошли.

Вот и всё. А всё-таки мне жаль их —
Рыжих, не увидевших земли.

В этом стихотворении мы проделаем примерно тот же путь, следуя алгоритму поиска концепта-смысла и отталкиваясь от формы стихотворения. В отличие от стихотворения «Вода» сюжет здесь присутствует более очевидно и отчетливо. Весьма драматическая коллизия насыщена многочисленными художественными деталями, что приближает этот текст к жанру поэтической **новеллы** о гибели лошадей. Б.Слуцкому вообще свойственна прозаизация традиционного стиха. Поиск **смыслообразующей антитезы** следует начать с нахождения учащимися слов, которые имеет наиболее важное значение. Ими оказываются два слова – погибающие «*лошади*» и название парохода «*Глория*». Именно в противопоставлении этих двух лексических элементов текста заключен импульс развития антитезы. Гибель животных бессмысленна в контексте тех событий и обстоятельств, в которых они оказались заложниками и жертвами. В данном случае они оказались заложниками исторических обстоятельств, в основании которых лежат человеческие амбиции.

Антитеза Жизни и Смерти наполнена аллегорическим смыслом, который не выявляется поначалу, но становится более отчетливой, когда мы пытаемся ответить на вопрос, «кто же в океане их топил»? В этом контексте аллегорическими становятся и образы лошадей. «Лошади» – это те же «Люди», причиной гибели которых становится неотвратимая Судьба. Далее, все более расширяя круги контекстов – от локального, к историческому и наконец, экзистенциальному, – мы приходим к конфликту – Жизни и противопоставленной ей Судьбы. Фоном изображения становится образ океана, который также наполняется в сознании читателя аллегорическим подтекстом, усиливая трагическое звучание стихотворной новеллы.

Показательно, что в каждой аудитории аллегория Б.Слуцкого наполняется особыми «болезненными» контекстами. Так, в одном случае, она прочитывается как «массовая депортация» народов северного Кавказа, в другом случае, слово «рыжий» дает основание на трактовку текста как трагедии Холокоста. В третьем, аллгорию видят в раскрытии темы исторической жертвы, которую понесли народы в ходе реализации «славных» и «благородных» целей во имя великого социалистического будущего.

Таким образом, изучение художественного текста в учебной аудитории, имеет не только лингводидактические, но гораздо более значимые цели – эстетические, воспитательные. Изучение литературы как самостоятельного учебного предмета, имеет свои собственные задачи, отвечающие природе литературы как вида искусства, опирающиеся на специфические закономерности и «инструменты» анализа художественной литературы.

Список литературы

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под общей редакцией доктора филологических наук, профессора В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997.
2. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург, Искусство, 2000.
4. Мартынов Л. Собрание сочинений в 3-х тт. Т. 1. М., Художественная литература, 1976.
5. Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе. М., Флинта, Наука, 2012.
6. Слущкий Б.А. Собрание сочинений в 3-х тт. Т. 1. М. Художественная литература. 1991.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СТЕРЕОТИПНЫМ “ФОРМУЛАМ” КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ (на материале русского языка)

Матевосян Лианна Бениаминовна
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языкознания, типологии и
теории коммуникации факультета русской филологии
Ереванского государственного университета,
Ереван, Армения
E-mail: lianna.matevosyan@ysu.am
lianna.matev@gmail.com

Общеизвестно, что современная лингвистика из описательной стала объяснительной (В.М. Лейчик, Е.Ф. Тарасов) и закономерно эволюционировала в сторону того, что сегодня называется **теорией коммуникации**.

Общеизвестно также, что «... богатство сознания каждого конкретного человека зависит от объема присвоенной культуры...» [15, с. 9]. Стереотипный пласт лингвокультурного сознания – составляющая этой культуры.

Языковое, или лингвокультурное, сознание многопластово. Стереотипный пласт, представленный стереотипными высказываниями, или стационарными предложениями, (А.М. Пешковский, Н.В. Черемисина, Л.Б. Матевосян) – в лингвистической литературе их называют также предложениями-формулами (О. Есперсен), шаблонными фразами (Л.П. Якубинский), устойчивыми формулами общения (Н.И. Формановская), фразеологизированными (П.А. Лекант), нечленимыми предложениями (В.Ю. Меликян) – один из пластов и часть коммуникативной модели [см. наши работы: 8; 9; 10; 11; 12].

Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров называют XXI век в лингвистике веком «обостренного внимания к стереотипам». «Ведь стереотип, – пишут они, – облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать словосочетание или высказывание. <...> Стереотипы, наконец, исчислимы. "Стереотипно" – не значит плохо. "Стереотипно" означает – быстро. Цель реализации стереотипов – затратив минимум языковых и поведенческих усилий, достигнуть нужного коммуникативного эффекта» [2, с. 5].

Стереотипны те высказывания, которые воспроизводятся в речи целиком и полностью, высказывания, которые имеются в виде готовых "речений" в мышлении и в лексике, в языковом запасе всех или большинства носителей языка. Отметим, что многие из высказываний, которые сегодня пока оригинальны, завтра могут войти в "стереотипный" фонд русского языка, регулятором же выступают частотность и повторяемость тех или иных высказываний в речи.

Все рождается, конечно, в речи. Противопоставлять речи язык сегодня уже неразумно, потому что это диалектическое единство. Уже в недрах Пражского лингвистического кружка была высказана мысль, что сосюровское противопоставление языка и речи слишком жесткое, так же как и противопоставление синхронии и диахронии, – в реальной практике очень много переходных случаев, так что не следует это противопоставление абсолютизировать. Где начало? Очевидно, в речи.

Как только в процессе общения возникают стереотипные ситуации, сразу же из уст говорящего "выскакивают" стереотипные высказывания: *Здравствуйте, я Ваша тетя; Ну да; Конечно; Нужны мне Ваши советы.* Основная особенность (дифференциальный признак) стереотипных высказываний – ч а с т о т н о с т ь их употребления в речи. Таким образом, наступает момент, когда количество "вынуждено" перейти в

качество, когда данные коммуникативные единицы попадают в "словарь" – в систему, такую же как язык, – и речевые явления становятся фактом языка.

Язык функционирует в социальной среде, и социальные факторы влияют на функционирование и развитие языка. Частотность – фактор социальный. Частотность той или иной конструкции, формы слова – это факт социального предпочтения. Именно частотность употребления в речи готовых воспроизводимых единиц языка в их постоянной комбинаторике и постоянном значении привела к образованию речевого стереотипа/стандарта.

Стереотипные высказывания живут в сознании носителей языка в виде готового, заранее (до общения) данного набора, из которого говорящий делает выбор в зависимости от задач, условий, ситуации общения. Иначе говоря, стереотип-ситуация предопределяет стереотип поведения и стереотип представления, то есть речевой стереотип, который хранится в сознании человека. Так, стереотип-ситуация «транспорт – билет» рождает стереотип поведения: «обращение к ближайшему пассажиру» с устойчивой фразой *Пробейте/Прокомпостируйте/Передайте, пожалуйста,...* [см.: 6, с. 270]. Заметим, что данные высказывания могут не восприниматься как стереотипные в тех городах России, где билеты компостируются при посадке.

Сегодня стереотипные высказывания получили психологическое объяснение и обоснование в так называемой стереолингвистике, основоположником которой является французский лингвист Ж. Дюрен. Стереолингвистический подход – это такой подход к языковым явлениям, который основан на идее восприятия высказывания слушающим в зависимости от близости высказывания к телу/семе говорящего.

Согласно стереолингвистическому подходу, человек живет в четырех концентрических сферах, которые Ж. Дюрен называет **сферами когниции** или **когнитивными подмирами**. Сфера первая – сфера единичного, или актуального. Сфера вторая – сфера частного, а также неактуального, обычного. Этот когнитивный подмир характеризуется привычным, каждодневным поведением говорящего. Сфера третья – сфера общего. Данный подмир, огромный по своим размерам, "претендует" на универсальность. Четвертую, нолевую сферу, самую близкую к телу человека, Ж. Дюрен называет **ситуационной** [см.: 5, с. 275-276].

Именно стереотипные высказывания (*Вот как?! Не ломай голову!*), не поддающиеся членению, привели Ж. Дюрена к открытию четвертой, нолевой сферы, самой близкой к телу человека: «Время-пространство

сферы нолевой сужено почти до точки; пространство – это место, занятое данной сущностью или носителем данного свойства, и непосредственная его близость; время – это данное мгновение, без всякого осознаваемого прошлого или будущего. Человек, только что наступивший на кнопку босой ногой и испустивший крик или громкое ругательство, дает представление о речевом (и неречевом) поведении в рамках сферы нолевой» [5, с. 275].

При выделении нолевой сферы когниции Ж. Дюрен опирается на идеи французского психолога А. Валлона, который противопоставляет уму дискурсивному/речевому практический ум [17, с. 264-265] и в качестве его (практического ума) иллюстрации приводит следующий пример: шимпанзе видит висящий банан, кричит, жестикулирует – и вдруг подтаскивает ящик, вскарабкивается на него и хватает банан, однако, если банан и ящик не оказываются одновременно в поле зрения шимпанзе, он не находит правильного решения. Встречаются особи, которые вообще не умеют находить его.

Стереотипные высказывания имеются в виде готовых фраз в ассортименте словарного мышления человека, но всплывают в памяти в определенной конкретной ситуации (ситуация выполняет функцию ящика в примере А. Валлона), а у некоторых людей не возникают в голове вообще, так как объем оперативной памяти человека невелик и у разных людей различен.

Стереотипные высказывания являются произвольной реакцией на внешний раздражитель – с и т у а ц и ю. Ситуация выполняет роль условного рефлекса.

В условиях массовой коммуникации выявление и описание повторяющихся жизненных (бытовых и эмоциональных), а следовательно, речевых ситуаций (ибо каждая жизненная ситуация сопровождается речевым оформлением) важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка коммуникативных единиц, обслуживающих данные ситуации, поможет преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному/неродному, а значит, и при обучении русскому языку детей мигрантов.

Сравним, например, выражения приветствия в славянских, армянском, английском и японском языках. В славянских, армянском, английском языках обнаруживается практически полное соответствие: приветствие охватывает широкую ситуацию (рус. *Здравствуй(-те), Привет*; арм. *Բարև՝ ձեզ* [*barev (dzez)*], *Վոքի՛ն՝յո՛ւ* [*vokhtʃuin*]; англ. *How do you do? Hello*) и временную ситуацию (рус. *Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер*; укр. *Доброго ранку, Добри день, Добри вечір*; белорус. *Добрай ранняы, Добры дзень, Добры вечар*; словац. *Dobré ráno, dobré*

popoludnie, dobrý večer; чеш. *Dobré ráno, dobré odpoledne, dobrý večer*; болгар. *Добро утро, добър ден, добър вечер*; арм. *Բարձր լույս [bari luis], Բարձր օր [bari or], Բարձր երեկո [bari ereko]*; англ. *Good morning, Good afternoon, Good evening*). Японские приветствия, по наблюдениям А.А. Акишиной и К. Камогавы [см.: 1, с. 9-24], отличаются большей ситуативной дробностью: они связаны с ситуациями местоположения собеседников – особые приветствия при входе в помещение, при выходе из помещения и т.п.

В русском, армянском, английском языках приветствия дифференцируются по стилям – официальный, нейтральный, дружеский. В японском языке – по степени вежливости (начиная с дружеских, фамильярных и кончая почтительными).

У каждого народа в силу национальных и культурных особенностей свое видение, своя модель мира, которая, в свою очередь, имеет «свой языковой каркас» [3, с. 163]. «Так, например, у кавказских народов, – пишет Р.Б. Сабаткоев, – существуют строго регламентированные формы обращения, приветствия, прощания, выражения сочувствия и т.д., служащие для выражения доброжелательства, уважения и сочувствия к человеку. Некоторые из них в определенной мере отличаются от соответствующих речевых формул русского языка» [14, с. 472]. «В корейском языке, – отмечает Н.Б. Мечковская, – категория вежливости насчитывает семь ступеней: 1) почтительная, 2) уважительная, 3) форма вежливости, характерная для женской речи, 4) учтивая, 5) интимная, 6) фамильярная, 7) покровительственная. Для каждой формы вежливости характерен свой набор грамматических, словообразовательных, лексических показателей. Существуют также грамматические и лексические синонимы, основное различие между которыми состоит в том, что они сигнализируют разную степень вежливости» [13, с. 60-61].

Эти два "лингвокультурных типа" (понятие, предложенное Б.М. Гаспаровым, – западно- и восточноевропейский стандарт [4, с. 28]; в памяти же всплывают строки из Р. Кипплинга: «*Запад есть Запад – Восток есть Восток, И вместе им не сойтись*») – в духе терминологии Б. Уорфа – можно назвать европейским и восточным стандартом.

Среди стереотипных высказываний обширный и употребительный класс составляют единицы, которые не структурируются, так как не имеют лексических вариантов. Это так называемые междометные высказывания: *Эх! Ух ты! Ни-ни-ни!* и др. Они многозначны и многоситуативны. Русская разговорная речь вообще пестрит “многозначными” стереотипными высказываниями. Многозначность высказывания, как правило, развивается на базе эмоционального

переосмысления высказывания говорящим, что возможно, по образному выражению А.Н.Леонтьева, из-за «двойной жизни значений» [7, с. 136].

Значения высказывания дифференцируются благодаря различиям в ситуациях и с помощью интонации. Так, русское стереотипное высказывание *Не до тебя (вас)* указывает прежде всего на занятость. Его значение может быть интерпретировано тремя, по крайней мере, способами:

1) *'Я сейчас очень занят'*,

2) *'У меня сейчас тяжело на душе'*, с общей частью: *'... и поэтому я не могу уделить тебе/вам внимания (поговорить с тобой/вами, заняться твоим/вашим делом и т.д.)'* и

3) *'Ты/Вы мне мешаешь(-ете)*, иначе говоря, выражать 'недовольство'.

Или **Подумаешь** в первую очередь выражает 'отношение к чему-то как не заслуживающему, с точки зрения говорящего, серьезного внимания'. Ср.:

– У него травма! – **Подумаешь**, небольшой ушиб.

– Мне часы подарили! – **Подумаешь**, часы! А у меня магнитофон есть.

Подумаешь! выражает также "несогласие с мнением собеседника". В определенной конситуации может выражать "недовольство". Ср.:

[Виктор:] *Старик, опять звонила Ирина Сергеевна. Просила передать, что она ждет твоего звонка.* [Туманский:] *Хорошо. А? Ирина Сергеевна? (Резко.) Не лезь не в свое дело!* [Виктор:] **Подумаешь!** *То сам просил, а то – "не лезь".* (А.Афиногенов, Машенька)

Такие стереотипные высказывания, как *Здравствуйте; Здравствуйте, я ваша тетя; Очень нужны они мне! Хрен я ей верну*, в повседневной речи русских употребляются как в буквальном, так и в "переносном" значениях (*Здравствуйте* – как "приветствие" и как "удивление"; *Здравствуйте, я ваша тетя* – в буквальном смысле и как "удивление-возражение"; *Очень нужны они мне!* – как "необходимость" и наоборот; *Хрен я вам верну* – в прямом значении – ИК-1 и в значении "ничего не верну" – ИК-3).

Омонимия данных высказываний – это результат их эмоционального переосмысления говорящим. Задача лингвистов-практиков – уделить

серьезное внимание описанию омонимичных высказываний при обучении, в данном случае, русскому языку как иностранному/неродному, ибо они нередко затрудняют процесс общения и в ряде случаев даже представляют опасность: возникает возможность неверного осмысления реплики.

Неправильное понимание подобных стереотипных высказываний инофоном (если исключить фактор "интонационной глухоты" инофона) свидетельствует об отсутствии у него знаний о существовании в русском языке их переносного употребления, то есть аккумулятивная функция языка, или функция накопления общественного опыта и знаний, низведена до нуля. Другая причина – отсутствие данных значений в родном языке.

Умение чувствовать и распознавать эмоционально-экспрессивные оттенки значений высказывания, выбирать нужную реплику в той или иной ситуации, находить правильную интонацию облегчает общение, взаимопонимание, ибо реплика задает тон, определяет тональность диалога, от правильного выбора зависит судьба диалога.

Имплицитные значения легко воспринимаются носителями языка. Иностранцам же такие значения часто представляются непонятными, неожиданными, поэтому этот аспект должен занять определенное место в обучении детей мигрантов живой русской речи. Обладая смысловой самостоятельностью, эти высказывания не могут быть правильно истолкованы вне соотнесения с фактами культуры, что подтверждает мысль, высказанную В.Н. Телия: «...**"чужая культура – это идиома"**, поскольку ее содержание не мотивировано для непосвященного в нее, а потому не прозрачно для него и **не отрефлектировано**» [16, с. 226; выделено нами – Л.М.].

Необходимо помнить также, что тенденции к стереотипности мышления и речи (возможно, и из-за боязни остаться в изоляции) противопоставлено стремление говорящего выразить в речи свойственные только ему индивидуальные чувства. А значит, стандарту противостоит конкурирующая тенденция – тенденция к увеличению разнообразия, тенденция к дифференциации, тенденция к экспрессии. Например, *Детей боятся – в лес не ходить* (ср.: **Волков бояться – в лес не ходить**); *Ученье свет, а неученых – тьма* (*Ученье – свет, а неученье – тьма*).

Под влиянием тенденции к экспрессии, к увеличению разнообразия происходит устаревание стандартных единиц данного времени, на что тоже следует обратить внимание обучающихся нерусского происхождения.

Язык динамичен, а следовательно, он должен быть таковым во всех своих проявлениях. Отсюда и динамизм стандарта, то есть стереотипных высказываний, или стационарных предложений. Динамизм этот проявляется в их многообразном варьировании. Ср.: *Спасибо за приглашение; Спасибо за дом, за хлеб; Спасибо за прямоту.*

Человек, опираясь на стандарт как на ядро языковой системы в ряде стереотипных ситуаций, часто не только преобразует, но и разрушает стандарт, создавая новое. Стимулом является желание быть неповторимым, уникальным, не исчезнуть, не раствориться в рамках стереотипа, не потерять собственного лица. И тогда побеждает тенденция к экспрессии, к динамизму, так что стереотипные высказывания – феномен, который постоянно изменяется.

Итак, стереотипные высказывания значатся в структуре сознания, то есть представляют стереотипный пласт лингвокультурного сознания людей, и в конкретной стереотипной ситуации, рефлেকторно всплывая в памяти, целиком и полностью воспроизводятся в речи. Вот почему обучение языку как иностранному/неродному следует начинать со стереотипных высказываний, или стационарных предложений.

Объем стереотипных высказываний сравнительно невелик. Это обстоятельство позволяет запомнить их лексико-синтаксическую организацию и воспроизвести в полном объеме в той или иной разговорной ситуации. Следует помнить, что количество стереотипных высказываний ограничено объемом оперативной памяти человека.

Таким образом, постижение разговорного стандарта того или иного языка становится своеобразным постижением словаря как Вселенной, расположенной не в алфавитном порядке, а в упорядоченности, отражающей "картину мира" и общения в ее социо- и психолингвистических значениях.

Список литературы

1. Акишина А.А., Камогава К. Сравнительный анализ русского и японского речевого этикета // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Московского университета, 1974.

2. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве – лингвометодический аспект // Русский язык в Армении. – 2003. – № 3.

3. Василевич А.П. Описание фигуры человека в лексике семи знаков: универсалии и различия // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания, 1993.

4. Гаспаров Б.М. Введение в социограмматику // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 425 // Труды по русской и славянской филологии XXIX. Серия лингвистическая. Проблемы языковой системы и ее функционирования. – Тарту: Тартуский государственный университет, 1977.

5. Дюрэн Ж. О стереолингвистике // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.

6. Красных В.В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. – 1972. – № 12.

8. Матевосян Л.Б. Стационарные предложения в современном русском языке. – Ер.: Изд-во Ереванского университета, 1992.

9. Матевосян Л.Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. – М.-Ер.: Ин-т языкознания РАН; Изд-во Ереванского университета, 2005.

10. Матевосян Л.Б. Языковое сознание. Стереотипный пласт. – Ер.-М.: Авторское издание; Ин-т языкознания РАН, 2007.

11. Матевосян Л.Б. Стереотипный пласт языкового сознания: от стандартного к оригинальному. Saarbrücken: LAP-Lambert Academic Publishing, 2012.

12. Матевосян Л.Б. Стереотипный пласт лингвокультурного сознания: рефлекс, или неосознанная необходимость. Saarbrücken: LAP-Lambert Academic Publishing, 2012.

13. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект Пресс, 2000.

14. Сабаткоев Р.Б. Речевой этикет как важное средство воспитания культуры общения // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

15. Тарасов Е.Ф. Введение. Методологические проблемы сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания, 1993.

16. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа: Языки русской культуры, 1996.

17. Wallon H. La vie mentale. – Paris: Editions sociales, collection Essentiel, 1982.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ В РОССИЙСКИЙ СОЦИУМ

Романов Дмитрий Анатольевич

доктор филологических наук, профессор,

руководитель Центра русского языка и региональных лингвистических
исследований Тульского государственного педагогического

университета им. Л.Н. Толстого,

Тула, Россия

E-mail: kafrus@rambler.ru

Главной проблемой любого обучения является проблема овладения предметом той или иной науки, отрасли знаний, дисциплины. В объем понятия *овладение языком*, по мнению А.А. Леонтьева, входит три разных, пересекающихся, но не совпадающих понятия. Во-первых, это начальное овладение родным языком (language acquisition, mother tongue acquisition). Во-вторых, это осознание родного языка, осуществляемое через обучение в школе. В-третьих, это овладение (learning) тем или иным неродным языком. Последнее может быть спонтанным, например, в двуязычной семье и вообще в двуязычной или многоязычной среде, т.е. second language (*естественный билингвизм и полилингвизм*), либо специально спланированным, контролируемым и управляемым – овладение вторым языком в школе, foreign language (*учебный билингвизм*). Именно в этом случае обычно говорят об обучении второму языку или преподавании такого языка. И в связи с этим рассматривают психолингвистические основы включения обучающегося в российский социум.

Родной язык неправильно именовать «врожденным», «генетическим» языком. Такого феномена не может быть (многokrатно описаны случаи, когда дети одной национальности воспитывались в семьях другой национальности и с самого начала начинали говорить на языке семьи). Но это и не язык родителей, тем более если семья смешанная. *Родной язык* – это тот язык, на котором ребенок произнес свои первые слова. Его следует отличать от *доминантного языка* – языка, в данный период возрастного и вообще психического развития наиболее тесно связанного с развитием личности и психических процессов у ребенка (особенно мышлением). Эти языки могут не совпадать.

Неродной язык, которым овладевает ребенок может быть двух видов. Если это язык, употребительный в той общности, в которой развивается ребенок, то обычно говорят о втором языке (*second language*). Это язык национально-языкового меньшинства, государственный или официальный язык (для тех, для кого он не является родным), язык

межэтнического общения. Если же носителей данного языка в языковой среде нет или практически нет, то это язык рассматривается как иностранный язык (*foreign language*).

Психолингвистические вопросы спонтанного овладения вторым языком (равно как и иностранным, когда учащийся попадает в языковую среду и не получает систематического обучения) разработаны недостаточно. Гораздо лучше исследовано управляемое овладение иностранным языком в условиях систематического (школьного, вузовского) обучения. Преимущественно о нем мы и будем говорить далее.

Об обучении второму языку имеет смысл рассуждать в первую очередь как об обучении речевой деятельности. Этот подход был впервые сформулирован А.А. Леонтьевым и И.А. Зимней еще в 1969 г. Обучение второму языку есть не что иное как обучение речевой деятельности при помощи этого языка в социуме. Точнее говорить об овладении языком как обучении речевому общению в иноязычной среде при помощи этого языка: это и обучение деятельности, и обучение общению.

Что имеется под этим в виду?

Любая деятельность, в том числе и речевая (независимо от языка) в психологическом плане «устроена» одинаково. Чем же отличается речь на втором языке от речи на родном? Во-первых, своим ориентировочным звеном. Чтобы построить речевое высказывание, носители разных языков должны проделать различный анализ ситуации, целей, условий речевого общения и проч. Во-вторых, и это главное, операционным составом высказывания (речевого действия), теми речевыми операциями, которые должен проделать говорящий, чтобы построить высказывание с одним и тем же содержанием и одной и той же направленностью.

То, что в общей психологии называется операцией и действием, в психологии обучения, дидактике и методике получает названия соответственно навыка и умения. В овладении языком, следовательно, это *речевые навыки* и *речевые умения*. Речевой навык – это речевая операция, осуществляемая по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях. Если по этим критериям (параметрам) речевая операция нас удовлетворяет, значит, учащийся ее совершает правильно – речевой навык сформирован. В социальном плане главное условие формирования и реализации речевого навыка является социальный комфорт (спокойная, доброжелательная обстановка и отзывчивое реактивное коммуникативное окружение, которые постепенно становятся привычными, что очень

важно).

Речевое умение – это речевое действие, также осуществляемое по оптимальным параметрам (хотя они другие, чем в случае речевого навыка; см. в этой связи работы И.А. Зимней и Е.И. Пассова). Сформировать речевой навык – это значит обеспечить условия, чтобы учащийся правильно построил и реализовал высказывание. Но для полноценного общения нужно, чтобы мы, во-первых, умели использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; в противном случае речевая деятельность оказывается сформированной только частично, в звене ее реализации. Нужно, во-вторых, чтобы мы могли произвольно, а может быть, и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, мы и говорим, что у него сформировано соответствующее речевое (коммуникативное, коммуникативно-речевое) умение. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (и неязыковые) средства.

Речевые навыки по своей природе – стереотипные, механические. А коммуникативно-речевые умения носят творческий характер: ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые стратегии. А значит, приемы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам.

Переход с одного языка на другой с психолингвистической точки зрения есть – в наиболее общем случае – смена правил перехода от программы к ее реализации. Эта смена не может быть, конечно, осуществлена сразу фундаментальным образом, т.е. путем одномоментного переключения старых правил на новые: человек не может сразу заговорить на новом языке. Он должен пройти через ступень *опосредствованного владения* иностранным языком; опосредствующим звеном здесь выступает «родная» система правил реализации программы. В дальнейшем эта опосредствующая система правил все больше редуцируется. Конечным звеном этого процесса редукции (и одновременно автоматизации «новых» правил) является установление прямой связи между программой и системой правил первого и второго языка.

Преподавателю постоянно приходится считаться с этой *опосредствующей системой* правил, задача сводится к установлению

алгоритма действий, обеспечивающих оптимальный путь переноса навыков (и умений) на новый язык, редукции «старых» правил и автоматизации «новых». В этой связи целесообразно строить для целей ориентировки и опоры при порождении высказываний межъязыковую сопоставительную модель, подчеркивающую то общее, что есть в родном и неродном языке и то, что есть общего в порождении высказываний на этих языках, а также то, что их различает.

Считается, что, если кроме родного языка, которым мы овладеваем в детстве, мы можем выучить еще и второй язык, от этого будет только польза. Однако в последнее время появилось мнение, что обучение второму языку в раннем возрасте приносит (или может принести) вред. Видимо, причиной этого стали факты культурного слома, сопровождающие массовые миграционные процессы. Эти процессы имеют место во всем мире. В нашей многонациональной стране, которая некогда была Советским Союзом, они оказались весьма болезненными. Раннее двуязычие, появляющееся как следствие вынужденной миграции, может ощущаться и как естественное, и как принудительное. Поэтому часть оценок этого феномена несет следы эмоций и не сопровождается анализом. Во всех случаях для успешного формирования двуязычия нужна социальная адаптация говорящего.

Психолингвисты предупреждают, что плохо организованное раннее обучение неродному языку вместо двуязычия, т.е. нормативного билингвизма, может привести к *полуязычию*. Полуязычие – это такое положение вещей, когда человек, вроде бы владеющий обоими языками, фактически не владеет ни одним: столкнувшись с чуть более сложным смыслом, он не способен точно выразить его ни на одном из тех языков, которыми он якобы «владеет».

Поскольку раннее двуязычие возникает там, где есть контакт двух или нескольких культур, то на формирование личности, живущей в этих условиях, в первую очередь влияет именно сложность социальной среды в целом. Двуязычие поэтому существенно не как таковое, а как *один из компонентов культурной сложности и одновременно самое явное ее отражение*. Двуязычие наблюдаемо, тогда как выделение прочих факторов из всей совокупности того, что образует социальную среду, – несравненно более сложная задача. Поэтому социальные психологи и философы время от времени поднимали вопрос о том, что раннее двуязычие сопутствует конфликту внутри личности, поскольку отражает культурные конфликты.

Однако более важно отношение общества к речевому поведению двуязычных индивидов. Обычно все-таки один из двух языков проявляет тенденцию к доминированию. Если социум относится терпимо к акценту,

включению слов из «второго родного» языка и тому подобным особенностям речевого поведения у лиц с ранним билингвизмом, это не порождает конфликтов.

Наиболее благоприятной для развития раннего двуязычия считается ситуация, когда соблюдается принцип «одно лицо – один язык». Например: с бабушкой ребенок говорит на одном языке, а с матерью и отцом – на другом языке. Соблюдение принципа «одно лицо – один язык» – это строгая обусловленность выбора языка общения старшим участником коммуникации.

По наблюдениям Р.М. Фрумкиной, этот принцип благоприятствует возникновению естественного билингвизма, предупреждая те ситуации, когда в одном и том же высказывании беспорядочно смешиваются два языка. Ребенок со временем почти автоматически переключается с одного языка на другой, не стесняясь незнания отдельных слов и не вставляя слова одного языка в высказывания на другом. Ею выделены фазы, *стадии в становлении реальной двуязычной системы*: 1) стадия смешения двух языков: в одном высказывании возможно употребление слов, принадлежащих разным языкам, или повторное употребление на двух языках эквивалентов одного и того же понятия. Наблюдается также активная интерференция грамматических форм и конструкций; 2) стадия полной лексической и грамматической дифференциации двух языков.

Между стадиями 1 и 2 пролегает процесс постепенного дифференцирования языковых систем в речи ребенка. В результате достигается такое размежевание систем, что необходимость высказывания на одном языке вызывает полное вытеснение второго. При этом семантически эквивалентные грамматические категории двух языков не всегда осваиваются ребенком одновременно.

Теперь обратимся к учебному билингвизму. Психолингвистикой доказано, что безусловным заблуждением является распространенное мнение, что игровой метод автоматически результативен при формировании учебного билингвизма. Ребенок нередко с удовольствием играет со вторым языком, если ему нравятся группа и преподаватель. Но через год обнаруживается, что никаких сдвигов в познании языка не произошло. Да, ребенок выучил какие-то слова, песенки и стихи, он даже может сказать несколько заученных фраз. Но он не научился ни строить новые фразы, ни понимать фразы, которых он прежде не слышал, не говоря уже о чтении.

По мнению Р.М. Фрумкиной, одна из главных причин того, почему ребенок не выучивает второй язык в «игровой» группе, – это отсутствие подлинного *мотива*. И в самом деле. Обычный современный ребенок пяти-шести лет не ощущает никакой жизненной необходимости в

изучении второго языка.

Качественно иная ситуация возникает при наличии подлинного, жизненно важного мотива. Оказавшись в иноязычной среде, ребенок обнаруживает, что у него по существу нет выбора: либо он выучивает язык и оказывается включенным в круг сверстников, либо он вынужден будет оставаться чужаком. Но переоценивать этот мотив сам по себе нельзя, – он должен опираться на социальную поддержку, постепенную и поэтапную адаптацию в иноязычном социуме. В идеале такой социум должен быть повернут в сторону обучающегося.

Второй язык должен формироваться с *опорой на грамматику и на текстовой основе*. Понимание текста кардинально зависит от знания грамматики (включая, разумеется, синтаксис) и в куда меньшей мере – от знания значений слов. Это, казалось бы, входит в противоречие с главной трудностью, на которую постоянно жалуются изучающие второй язык, – утомительной необходимостью запоминать слова, неспособностью запомнить много слов и т.п. Распространено даже мнение, что для понимания иноязычного текста нужно прежде всего иметь отличную память. А это не верно.

Оптимальный способ введения грамматики при обучении второму языку менее всего связан с переводом. Психолингвистикой предлагается следующая *последовательность учебных действий*:

- а) функциональный грамматический анализ родного языка и вычленение основных грамматических значений;
- б) введение словоформ иностранного языка и их функционально-грамматический анализ;
- в) сопоставление схем порождения слова в родном и иностранном языке с опорой на систему грамматических значений;
- г) переход к простейшим синтаксическим моделям.

Отсюда следует необходимость опоры в обучении на родной язык учащегося, т. е. дифференциальный принцип. Для такого языка, как русский, с его высокоразвитой флективностью, проблема обучения морфологии стоит гораздо более остро, чем, например, для английского языка.

Главный метод формирования учебного билингвизма можно назвать *операционно-коммуникативным*. Ориентация на речевую деятельность здесь предельно важна.

Одним из показателей складывания языковых компетенций билингва являются операции с текстом. Они могут осуществляться в двух каналах коммуникативной связи: *вокально-аудиальном и графически-визуальном*. Остановимся на последнем как требующем больше методических затрат.

Умение понимать прочитанный текст, выявлять его содержательные

и формальные характеристики, на его основе или независимо от него продуцировать собственные тексты – таковы важнейшие учебные навыки, которые должны быть сформированы.

Можно предположить, что языковые компетенции в ходе овладения родным языком, в процессе изучения второго языка и в естественной билингвальной ситуации в определенных чертах идентичны друг другу.

Понимание содержательных категорий исходного текста должно измеряться в системе координат, включающей основные смысловые параметры – тематику, проблематику, идейное наполнение. Навык формальной организации текста формируется и контролируется с учетом основных грамматических показателей родного языка.

Промежуточным этапом в освоении языковых компетенций является оперирование с исходным текстом, которое рассматривается в системе, предложенной Л.В. Сахарным и состоящей в смысловой компрессии текста. *Видами компрессии являются (по нарастанию степени компрессии):* 1) пересказ словами, близкими к тексту; 2) простой пересказ содержания; 3) реферат или краткий конспект содержания; 4) оглавление; 5) краткая аннотация; 6) предметная рубрика или набор ключевых слов. На среднем этапе лингвистической дидактики (5-7 классы) навыки компрессии принципиально важны.

Степень сформированности языковой компетенции проверяется способностью продуцировать собственные тексты: 1) идентичные образцу; 2) независимые от образца.

Ряд исследователей ставит своей задачей выяснение того, какие именно *факторы затрудняют чтение на втором языке*. Обычно высказываются три версии причин трудностей овладения чтением на втором языке: а) читатели не владеют такими универсальными стратегиями чтения, как концентрация на смысле, а не на деталях, угадывание или пропуск незнакомых слов и т.п., или не могут перенести эти стратегии из первого языка; б) читатели владеют вторым языком в недостаточной степени; в) читатели страдают от недостатка как языковых навыков, так и навыков чтения.

Наряду с представлениями о процессе чтения для психолингвистики, занимающейся проблемами билингвизма, чрезвычайно актуальны вопросы *объема и пополнения лексикона двуязычного индивида*. Во-первых, типичный носитель языка имеет в своем лексиконе десятки тысяч слов, а в некоторых случаях словарный запас взрослых включает более ста тысяч единиц. Во-вторых, объем словаря индивида служит точным предсказателем, если не определителем, уровня понимания текста. В-третьих, словарный запас является, возможно, наилучшим показателем общего интеллектуального уровня человека.

По мнению А.А. Залевской, большинство новых слов усваивается билингом с помощью контекста. Ею были выделены три основные составляющие усвоения слов из контекста, которые сводятся к следующим трем: *избирательному кодированию* (выделению из общего объема информации ее важной части, помогающей прийти к дефиниции нового слова); *избирательному комбинированию* (совмещению важных опор для выработки дефиниции слова); *избирательному сравнению* (сопоставлению новой информации о слове с информацией, уже хранящейся в памяти).

Как показывают исследования, посвященные стратегиям усвоения лексики второго языка, здесь нет строгой альтернативы: или обучение словам в классе, или самостоятельное усвоение слов в процессе чтения. Любой подход должен включать активную роль самих обучающихся. И здесь задачи билингвального образования смыкаются с задачами любого языкового образования: учитель стремится к пополнению словаря ученика, внутренний лексикон которого не может полностью являться предметом школьного обучения, но дополнительно расширяется сознательным или бессознательным применением стратегий самообучения, сформированных под руководством педагога. Трудно переоценить то значение, которое имеют в этом процессе социокультурные установки принимающей языковой среды. Расширение объема индивидуального лексикона носителя второго языка происходит активнее и успешнее, когда он вовлекается в культурное пространство доминирующего языка: принимает участие в культурных акциях, знакомится (даже пассивно) с высокими языковыми образцами, предпринимает (на первых этапах весьма скромные) попытки языкового творчества.

Список литературы

1. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
3. Богин Г.И. О трудностях употребления иноязычной лексики и их преодоления // Психология в обучении иностранному языку. М, 1967. – С. 122-136.
4. Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой (на примере парадигматической лексико-семантической интерференции): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. М, 1995.
5. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности

высказывания. Харьков, 1990.

6. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. Киев, 1974.
7. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь, 2001.
8. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
9. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979.
10. Исаев М.К. Лингво-контрастивное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1992.
11. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата, 1990.
12. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2000.
13. Кузнецова Т.Д. Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1982.
14. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М., 1970.
15. Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы функционирования лексики неродного языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 1999.
16. Поливанов Е.Д. Чтение и произношение на уроках русского языка в связи с навыками родного языка // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М, 1971. – С.49-66.
17. Привалова И.В. Понимание иноязычного текста. Саратов, 2001.
18. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.

**УЧЕБНИК ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК» И
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНОУРОВНЕВОМ
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ**

Синёва Ольга Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
кафедры поликультурного образования
Московского института открытого образования,
Москва, Россия
E-mail: olga_synyova@mail.ru

Современные учебно-методические комплекты предметной области «Русский язык» обладают множеством позитивных черт: яркая визуализация (цветные плашки, схемы, картинки, активное применение электронной формы иллюстрации), использование аудиозаписей, включение в тексты и задания современных реалий (компьютер, мобильный телефон). Всё это мотивирует обучающихся общеобразовательных классов, оптимизирует временные и энергетические затраты педагога и, на первый взгляд, сближает цели обучения детей-инофонов, билингвов русскому языку и освоения системы знаний о языке как науке, чему и посвящена предметная область «Русский язык». Можно сколько угодно выстраивать метапредметные уроки, но успех будет достигнут, если сам учебник служит образцом научного мышления для обучающихся независимо от уровня владения ими русским языком. Такой учебник предполагает наблюдение над живым русским словом, над его проявлением в различных контекстах и коммуникативных ситуациях, соблюдение тонкой грани между логичностью, ёмкостью формулировок научных дефиниций и простотой изложения. Малопривлекательным оказывается такой принцип подачи научного знания, когда вначале предъявляются готовые теоретические сведения (правила) в той форме, какая закрепилась в течение многих десятилетий и кочует из учебника в учебник, а затем выполняются задания с применением заученных (но понятых ли?) классификаций и дефиниций.

Что же может сблизить цели обучения живому русскому языку и освоения научной информации о системе языка в условиях разноуровневого по владению языком образовательного коллектива? Функциональный подход к обучению предметной области «Русский язык», учёт принципов функциональной грамматики. Соединить знание о языке с имеющимся у учеников знанием языка на определенном уровне владения им, если мы говорим об инофоне и билингве, можно в том случае, когда авторы учебных материалов предполагают опору на самостоятельные наблюдения учеников в учебном процессе. Бесспорно: важно движение обучающихся к научному знанию, путь от наблюдения над языковым материалом (в том числе над целостными текстами) к теоретическим обобщениям в виде схем и таблиц, текстов для аналитического чтения.

Тем весомее требования к содержательной, лингводидактической составляющей учебника: тексты, рассчитанные на увлекательное чтение, или расширяющие энциклопедический кругозор, или на лингвистические темы и связанные с определенными лингвистическими явлениями, а также целесообразно построенные задания.

Рассмотрим примеры возможного совмещения потребностей в освоении государственного русского языка инофонами и билингвов и познавательных потребностей носителей русского языка как родного, обучающихся в одном коллективе. В рамках данной статьи обозначу лишь некоторые участки.

Лексика. Освоение новых слов инофонами и билингвами для носителей русского родного языка соотносится с проявлением слова 1) в системе лексических отношений, 2) в контексте и, как следствие, 3) с анализом лексического значения. Предъявить на уроке словарную статью, готовое толкование – не самый эффективный путь. Даже для носителей русского языка как родного полезна предметная иллюстрация (картинка) к словам, особенно если слова обладают культурологическим содержанием (*решето, калач, кулич*). Однако составить толкование, предварительно встроив слово в систему лексических отношений (род-вид, предмет-признак, часть-целое, действие-орудие и т.д.), что само по себе позволяет выделить элементы значений (семы), а затем сверить с существующими словарными статьями различных словарей – это задача для работы в парах или мини-группах и вполне соотносится с заданием олимпиадного уровня, а также проектной деятельностью. Такая организация познавательной языковой деятельности позволяет выстроить планомерные задания на лексическую сочетаемость, в том числе в тексте.

Виды заданий по лексике соотносятся со своеобразным алгоритмом освоения слова инофонами или билингвами, проделывающими больше шагов, чем носители русского родного языка, например: 1) употребить слово по аналогии (по образцу) в словосочетаниях, иллюстрирующих лексические отношения (*мягкий калач и тёртый калач, кусок калача, жевать калач* и т.д.); 2) употребить слово в требуемой грамматической форме а) в минимальном контексте (словосочетании), б) в расширенном контексте – предложении (высказывании) и во фрагменте текста; 3) создать текст или диалог со словами из определенной лексико-семантической группы (ЛСГ предлагается учителем).

Словарики в учебниках по каждому году обучения совершенно необходимы. Компьютерная обработка текста позволяет создавать такие словари. Принципы построения и системности распределения лексики в таких словарях требуют тщательной проработки. Очевидно, что отбор лексики с учетом обучения инофонов потребует соответствующего объема, и без информационных технологий здесь не обойтись, но распределение лексики по тематическим группам весьма целесообразно.

Фразеологизмы, поговорки, пословицы, – казалось бы, выигрышный материал, который даёт возможность сопоставить картины мира, подключить культурологический компонент в обучении. Однако,

как правило, в учебниках и дидактических материалах к урокам фразеологизмы предлагаются отдельными примерами с комментариями или для анализа смысла. Показательно, что привычное задание сравнить русскую поговорку с подобной в родном языке чаще всего неэффективно в поликультурных классах мегаполисов: дети не владеют в достаточной мере родным языком (например, ребенок родился в г. Москве, говорит в семье на родном языке, то есть осваивает только разговорную его разновидность). Между тем, для понимания и освоения фразеологизмов, поговорок необходимо контекстное окружение. Проиллюстрируем два задания. В первом случае в самой формулировке задания заключен смысл поговорки, и ученикам необходимо подобрать нужный вариант, проанализировав смысл каждого образца народной мудрости.... при условии, что освоены все слова. См. задание:

1. Как вы думаете, что надо делать, чтобы овладеть профессией, о которой вы мечтаете?

Выберите одну из поговорок.

1) *Ученье – свет, а неученье – тьма.* 2) *Ум да разум надоумят сразу.*
3) *Чтоб умельцем стать, надо грамоту знать.* 4) *Грамоте учиться всегда пригодится.* 5) *Не учишь безделью, учишь рукоделью.* 6) *Знания границ не знают.*

2. В другом примере употребление поговорок коммуникативно обусловлено, а двуплановость высказывания – соотнесение прямого обозначения события, явления, состояния и обобщенного значения в контексте – позволяет постичь смысл, опять-таки при условии предварительного разъяснения непонятных, стилистически окрашенных слов (*рыскать, разевать, удирать, гонять*):

Пуночка и ворон

— Скажи, Ворон, мудрая птица, отчего это Кулик над болотом кричит?

— «Каждый кулик своё болото хвалит!»

— А Горностай отчего с утра до вечера рыщет?

— «Голод не тётка!»

— А Чайки поморника от гнезда отгоняют?

— «На чужой каравай рот не разевай!» <...>

— До чего же ты мудрый, Ворон, всё-то ты в тундре знаешь!

— «Век живи — век учишься», Пуночка. Вот я сто лет в тундре прожил и научился!

(по Н.Сладкову)

Задание к тексту. Приведите примеры из своей жизни, когда вы могли бы ответить так, как мудрая птица Ворон.

Схемы. Увлечение схемами к словам, предложениям во многих учебниках удручает, особенно в УМК на уровне начального образования. Строить слово или предложение по схеме становится самоцелью, в то время, как и для детей с русским родным языком актуальна работа с живым словом, реальным высказыванием (предложением), а схема — инструмент для анализа или подсказка для продуцирования аналогичного примера. Для того, чтобы придумать слово по схеме, необходимо, как минимум, обладать достаточным словарным запасом, сформированными произносительными навыками и освоенными словообразовательными моделями, что не сразу дается инофонам и билингвам.

Интонация. Современные учебники уделяют внимание интонации русского языка. При этом акцент делается на том, что одно и то же предложение можно произнести с разными интонациями и в соответствии с этим поставить знак пунктуации. Но это не равно обучению русскому интонированию, интонационным конструкциям русского языка: с целью выразить утверждение, предложение произносится с понижением голоса на интонационном центре, с целью задать вопрос без вопросительного слова тон повышается и т.п.

Орфография. В условиях разноуровневого поликультурного класса, в котором обучаются дети-инофоны и билингвы, оказывается совершенно неэффективным следование таким традиционно формулируемым положениям программы, как «роль пунктуационной и орфографической компетенций в становлении грамотности. Теоретические основы орфографии и пунктуации. Принципы русской орфографии и пунктуации. Понятие орфографической и пунктуационной нормы. Орфографическая норма и вариантность (разведение понятий «варианты орфограмм» и «варианты трудностей орфограммы»). Понятия «орфограмма», «пунктограмма», «опознавательные признаки орфограммы и пунктограммы», «орфографическая и пунктуационная зоркость...». Наиболее актуально такое положение: «Связь орфографии и фонологии, орфографии и морфологии. Связь пунктуации с морфологией и синтаксисом». Это и должно стать точкой отсчета в отборе тренировочного материала и при конструировании заданий.

Рассмотрим виды заданий. Малоэффективны задания распределить предложенную совокупность слов в колонки по тому или иному орфографическому признаку, подобрать проверочные слова, вставить пропущенную букву. Например: «*Прочитайте слова. Найдите в них орфограммы...*» при том, что в перечне слов есть такие, как *домишко, домовой, водяной, храбрец, пощадить, заморозки, ширь* ... Объяснение инофону, что слово надо изменить так, чтобы гласный оказался под ударением бесполезно, потому что он должен понимать значение слова,

знать все формы слов и ознакомиться с соответствующей словообразовательной моделью. При этом словообразованию необходимо уделять внимание на каждом уроке, но анализ строения слова не самоцель, не анализ ради анализа. Необходимо продемонстрировать природу образования новых слов, что помогает в осмыслении значения слова. Важно не подменять проблемные вопросы ученикам о том, как и с помощью каких средств образовано слово, наблюдением над морфемным строением слова (выделением приставки, корня, суффикса, окончания в структуре слова).

Сравним два задания. Очевидно, что эффективность заданий в правой колонке значительно выше. Это пример грамматического подхода к обучению орфографии.

<p>Подберите проверочные слова: 1. Повар, сторожит, печёт, водитель</p>	<p>1. К словам из первой группы подбери родственные слова из второй группы. Составь и запиши предложения с любыми двумя-тремя парами слов. Образец. <i>Пастух пасёт коров.</i> 1) Повар, учитель, сторож, продавец, пекарь, водитель. 2) Учит, сторожит, продаёт, печёт, варит, водит.</p>
<p>2. Окно, моря, лиса, сады, стена, стрижи, трава, места, пятно, мячи.</p>	<p>2. Определи в словах ударные слоги. Измени слова так, чтобы безударный гласный оказался под ударением. Запиши пары слов. Окно – окна Моря – море лиса – сады – стена – стрижи – трава – места – пятно – мячи –</p>
<p>3. Суп – ..., гриб - ..., абрикос — ... , книжка - ..., морковь - ..., сливки - ..., грядка - ..., хлеб — , творог - ..., виноград - ... , ложка -....</p>	<p>3.1 Образуйте новые слова, которые означают ‘много’ (один / не один). Образец: <i>дуб-дубы</i> • суп – ..., гриб - ..., абрикос – ... , баобаб-, удав - 3.2. (вариант 1) Употребите данные слова со словом <i>нет</i>: Образец: <i>дуб – нет дуба</i> • хлеб – , творог – ..., виноград – ..., морковь - ..., • грядки – ..., сливки – ..., книжки – ...,</p>

	<p>ложки —.... . (вариант 2) Назовите ласково. Можно использовать такие части слов (суффиксы): -очк, -ечк, -ушек, -ок, -ик. Образец: дуб - дубок гриб — ..., морковь — ..., сливки — ..., грядка — ..., ложка —.... книжка — ..., хлеб — ..., творог — ..., виноград —</p>
--	---

В данном случае удачно соотносятся цели практического овладения языком и получение теоретических знаний о языке, точнее, подведение к теоретическим знаниям о языке. Сама по себе задача образования форм множественного числа для носителей русского родного языка — пройденный этап еще в дошкольный период, однако в этих упражнениях выводится в ясную точку сознания учеников механизм подбора проверочных слов.

Темы «безударные падежные окончания имен существительных»; «безударные падежные окончания имен прилагательных» соотносятся с изучением падежных форм, значений падежей (чему мало уделяется внимания), согласования прилагательного и существительного, состава слова...

Текст. Задания «найдите в тексте», «выпишите из текста» сами по себе не способствуют освоению языка, формированию лингвистического мышления. Текст становится всего лишь источником примеров, материалом для создания таблиц, не учитывается смысл текста, в то время как совершенно необходим анализ его художественной ткани, раскрывающий эстетический потенциал слова. Очевидно, такие формальные задания обусловлены необходимостью подготовки учеников к диагностическим работам. Вот пример из Всероссийской проверочной работы: «Выпиши из 7-ого предложения все имена существительные в той форме, в которой они стоят в предложении, укажи морфологические признаки одной из форм имени существительного (на выбор)... Таким образом, круг замыкается. Получается, что подобные формулировки в диагностических работах и проверка их по «ключам» диктуют формы заданий в учебниках?»

Грамматика. Сохраняется проблема формулировок и корректности представления сведений о русской грамматике. По-прежнему существует разногласия в представлении инфинитива: *-ть, -ти* — окончание и суффикс. В разделе, посвященном имени существительному, категория одушевленности/неодушевленности даётся весьма бегло, но очень

подробно изучаются имена собственные/нарицательные. При объяснении категории рода часто отождествляются функции личных местоимений *он, она, оно* и притяжательных *мой, моя, моё*, в то время как первые могут заменять существительные, а вторые согласуются с ним. В разделе, посвященном прилагательному, не отрабатывается понятие «признак предмета», хотя дефиниция прилагательного опирается именно на признак предмета, о котором мы узнаем из нашего опыта или из характеристики предмета в высказывании (предложении). Осознанному восприятию дефиниции прилагательного способствует представление, что признак – это то, что выделяет предмет в ряду подобных и отличает один предмет от другого: признак *большой* понятен, когда есть предмет маленький, *высокий*, когда есть *низкий*. Признаки, которые принадлежат самому предмету, есть качества или свойства предмета: *белый снег, добрая бабушка*. Слово называет признак предмета. Отсюда следует и более точная дефиниция: имя прилагательное – самостоятельная часть речи, которая объединяет слова, называющие признак предмета. Прилагательное можно определить по вопросам какой? и чей?.

Как это ни парадоксально, а необходимость обучать в одном классе детей с русским родным и неродным языком, да еще и с разным уровнем владения им, вынуждает авторов учебников и педагога преодолевать методические штампы, пересмотреть методы и формы преподавания предметной области «Русский язык». При этом совсем не нарушаются требования ФГОСа. По-прежнему актуальна задача перераспределения тем учебной программы с целью максимально ёмко представить фонетический, словообразовательный, грамматический материал в текстовых заданиях и упражнениях и коммуникативной деятельности (от ролевых игр к коммуникативным ситуациям в жизни).

ДИАГНОСТИКА ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ НА НАЛИЧИЕ И УРОВЕНЬ СБАЛАНСИРОВАННОСТИ БИЛИНГВИЗМА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Смирнова Наталья Леонидовна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры филологического образования
Института развития образования Свердловской области,
Екатеринбург, Россия
E-mail: iro-kfo@mail.ru

Юшкова Наталья Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры филологического образования

Института развития образования Свердловской области,

доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи

Уральского государственного юридического университета,

Екатеринбург, Россия

E-mail: yushkova-n@yandex.ru

Современные геополитические и социокультурные реалии, отражающие общемировые процессы глобализации, характеризуются все более активным включением в образовательный процесс обучающихся, для которых русский язык не является родным. Необходимость выстраивания межкультурной коммуникации, создание поликультурной образовательной среды приводит к актуализации вопросов формирования вторичной языковой личности (И.И.Халеева, Е.А.Филонова, Е.А.Седова и др.). Психолого-педагогические, методические, лингводидактические аспекты изучения вторичной языковой личности становятся не только предметом теоретического обсуждения, но и основанием для практической организации эффективного обучения, позволяющего ребенку преодолеть языковой и, как следствие, цивилизационно-культурный барьер (Т.М.Балыхина, Е.В.Кокорина, Н.Н.Нечаев и др.).

Современной системе образования нужны методики, позволяющие диагностировать у детей наличие и уровень сбалансированности билингвизма, поскольку в общеобразовательной школе практически не представлены моноэтнические группы учащихся. Дети, представители народов Российской Федерации, могут и не являться билингвами, так как многие из них воспитываются в монолингвальной среде, вследствие чего являются носителями только одного – русского – языка. Родным (нерусским) языком такие дети владеют чаще всего на бытовом уровне. Это приводит в последнее время к изменениям в российской языковой политике, предполагающим «возрождение языков коренных народов национальных меньшинств. Многие территории России выбирают в качестве нормы общения двуязычие, а это значит, что и национальный, и русский языки должны быть развиты в высокой степени...» [4, с. 5]

Диагностические процедуры необходимы и в отношении особой группы обучающихся, которую составляют дети мигрантов, прибывших из бывших республик СССР на постоянное или временное проживание в Россию. Это дети в возрасте от 7 до 15 лет, поступающие в общеобразовательные организации, но не владеющие или слабо владеющие русским языком как государственным, на котором ведется обучение.

Работа учителя с детьми-билингвами или детьми, не владеющими русским языком, предполагает предварительную разработку образовательного маршрута, который бы учитывал, с одной стороны, уровень владения русским языком – языком обучения, с другой стороны, наличие и степень сбалансированности билингвизма. Образовательные маршруты, или дорожные карты, необходимы для «отслеживания образовательного ценза ребенка, корректировки индивидуального подхода с учетом его личных и национальных особенностей с целью предупреждения возможных проблем» [3, с. 140].

Такие разработки должны опираться на результаты комплексной диагностики, учитывающей ряд значимых параметров:

- *является ли ребенок естественным билингвом* (овладевал двумя языками с раннего дошкольного возраста, какие языки – русский и другой родной – являются языками ближайшего социума, семейного окружения);

- *воспринимает ли русский язык как неродной* (каков уровень владения русским и другим родным языком в письменной и устной формах);

- *является ли ребенок монолингвом с русским как иностранным* (каков уровень владения русским языком);

- *каковы истоки этнолингвокультурной компетенции ребенка* (возможности дальнейшего ее развития с учетом истории семьи);

- *каков образовательный потенциал и интересы ребенка* (с учетом психолого-физиологической составляющей).

Важно в полной мере учитывать теоретические идеи, высказанные Л.С. Выготским в работе «К вопросу о многоязычии в детском возрасте», в частности, о том, что «все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, далее, все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие – все это отражает непосредственное влияние речи» [1, с. 23].

Комплексный подход при проведении диагностики позволяет определить уровень готовности ребенка к обучению на русском языке, его способность к восприятию учебного материала, предъявляемого письменно и устно, а также своевременно выявить существующие лакуны, усугубленные наличием билингвальной составляющей.

Диагностика двуязычных детей на наличие и уровень сбалансированности билингвизма в рамках пилотного зондажного исследования была проведена в 2017 году в трех городах Свердловской области: г. Екатеринбурге, г. Каменск-Уральском, г. Нижнем Тагиле. В диагностике приняло участие более 200 школьников в возрасте от 7 до 14 лет. Среди участников диагностики были дети таджиков, киргизов,

узбеков, азербайджанцев, армян (прибывшие в Россию или родившиеся здесь), дети беженцев с Украины, а также цыган, татар, мордвин.

В ходе диагностики использовались комплексные диагностические тесты для билингвов 3-14 лет, разработанные международной сетевой лабораторией "Инновационные технологии в сфере поликультурного образования" Елабужского института Казанского федерального университета.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что 45% опрошенных не готовы к обучению в российских школах, так как владеют русским языком на элементарном уровне, позволяющем обслуживать исключительно бытовые потребности ребенка. Заметим, что уровень владения языком и длительность проживания в России напрямую не связаны. В число названных выше 45 % вошли граждане Российской Федерации, в т. ч. представители коренных народов России (цыган, татар, мордвин), и дети мигрантов, родившиеся в России. И, наоборот, среди 55% детей, владеющих русским языком на Базовом уровне, достаточном для обучения в общеобразовательной школе на русском языке, есть дети мигрантов, прибывших в Россию менее года назад.

Основные трудности, характерные для большинства участников диагностики (даже у тех, кто несколько лет обучался в школе):

- 1) плохое знание букв русского алфавита;
- 2) несформированность навыков письма и чтения;
- 3) трудности в восприятии звучащей речи – распознавание ориентировано на отдельные слова в речевом потоке, по которым дети догадываются о смысле высказывания;
- 4) ограниченный словарный запас в отношении предметов, строение и функции которых изучаются в школе (деревья, животные, птицы, рыбы, геометрические фигуры и т.п.);
- 5) неумение использовать грамматические модели, необходимые для создания ответов на учебные темы;
- 6) отсутствие фоновых знаний о стране проживания.

Известно, что в период школьного детства человек утрачивает способность к естественному усвоению языков. Это значит, что посещение уроков без специального обучения русскому языку не позволит ребенку овладеть языком на уровне, необходимом для обучения. С каждым днем будет нарастать отставание такого ребенка от школьной программы, более того, через некоторое время могут появиться признаки вторичной задержки психического развития. Последнее обусловлено невозможностью ребенка развиваться, поскольку родной язык используется исключительно в бытовых целях, книг на родном языке дома обычно не читают, обучение основам наук на родном языке не

происходит, а новый – русский – язык свободно не используется за пределами бытовых тем.

Проведение комплексной диагностики позволяет получить объективные данные как в отношении отдельных учеников, слабо владеющих русским языком, так и в отношении классных коллективов, включающих группы таких детей.

Обобщим результаты диагностики класса, в котором большую часть составляют дети мигрантов – 17 учеников в возрасте 10-12 лет. В классе обучаются кумычка, армянин, азербайджанец, памирка, таджики, киргизы. Все участники диагностики являются билингвами, дома говорят на двух языках. 60% из них родились в России, тем не менее, на начало учебного года готовность к обучению на русском языке отмечалась только у одного ученика. На предпороговом уровне (необходимость коррекции какого-либо одного вида речевой деятельности) находились 4 человека. Фактически можно говорить о том, что поступившие в школу дети мигрантов не были готовы к обучению.

С учетом образовательной ситуации педагог выбрала правильную стратегию, включающую 1) ориентацию на эффективные приемы обучения чтению, мониторинг качества чтения; 2) профессионально грамотное использование речи на уроке (оптимальный темп говорения, тщательная артикуляция, использование коротких, прозрачных по структуре фраз-инструкций, которые помогают детям понимать речь учителя и развивают навыки рецепции речи).

Комплексная диагностика проводилась после шести месяцев обучения и учитывала все виды речевой деятельности.

Первое задание на аудирование включало повествовательный текст объемом 155 слов. После текста следовали вопросы тестового характера и вопросы открытого типа. 100% обучающихся допустили ошибки в заданиях, связанных с пониманием фактуальной информации текста. Например, Д. не понял разницу в вариантах ответов *«остановилось время»* и *«встали часы»*, К. не поняла сути задания. Большинство ответов на вопрос открытого типа *«Что в любом деле главное?»* представляли собой цитату из текста: *«Сотня советов не заменит пары опытных рук»*, *«не по словам суди, а по делам»* или пересказ данных суждений.

При выполнении второго задания на аудирование дети должны были прослушать и записать три варианта высказывания *«Хорошая у вас собака»*, используя в конце предложения нужный знак: восклицательный, вопросительный или точку. Большинство учеников верно выполняет задание, три ученика не распознают интонационные особенности высказывания.

Таким образом, все обучающиеся нуждаются в дальнейшем интенсивном развитии навыков аудирования, но только трое из них демонстрируют элементарный уровень, недостаточный для обучения.

Для чтения детям был предложен повествовательный текст объемом 198 слов, содержательно связанный с типичной школьной ситуацией. После текста следовали вопросы с выбором вариантов ответов и вопросы открытого типа. 35% опрошенных допустили ошибки в тестовой части, проверяющей понимание фактуальной информации текста. Все обучающиеся дали ответ на вопрос открытого типа: «Какой вывод ты сделал для себя из этого текста?», однако только один ответ отражает понимание ситуации: *«Даже если тебе мешали ты должен не обращать на них внимания, а если ты и не услышал то все равно надо было подойти к учителю и спросит какое домашнее задание»* (Прим. авт.: Здесь и далее сохранены особенности письма участников диагностики). Остальные ответы отражают усвоенные в школе правила поведения, а не понимание сюжета: *«Надо слушать учительницу; надо всегда делать д/з; надо делать что говорят; не надо плакать следующий раз получишь пятерку»*.

По результатам диагностики очевидно, что в коррекции чтения нуждаются все дети, однако только три ученика из семнадцати не преодолели пороговый уровень, необходимый для обучения на русском языке.

В рамках комплексной диагностики предлагались также задания, проверяющие навыки письма. 100% обучающихся верно указали информацию о себе: имя, фамилию, возраст, имена родителей. 100% опрошенных ответили на вопрос о том, родились они в России или приехали в страну, в каком году.

100% выполнили задание на продолжение фразы по модели *«Если я в Германии, то я немец. Если я в России/ во Франции / во дворе/ в школе, то я...»* Все ответы можно считать адекватными. В них отразились комфортные или напряженные взаимоотношения ребенка с социумом: «если я в школе, то я русская», «если я с друзьями, то я милая», «если я в России, то я гость», «если я один, то я боязливый». У пяти опрошенных наблюдается напряженность по самоидентификации (по национальному признаку), которая может проявиться в поведении в возрасте 14-15 лет.

Смогли написать домашний адрес одиннадцать учеников из семнадцати (при этом часто забывали указать номер квартиры, в некоторых случаях указывали этаж). Четыре ученика не приступили к выполнению задания, два вместо домашнего адреса написали письмо. Не справился с заданием один человек: *«Для мамы от города Екатеринбург до Киргизии. улица восток 5»*.

Задания на диагностику понятийного мышления в целом выполняются успешно. 95% обучающихся предприняли попытку ответить на вопрос, что такое продукты, выходные, погода. В качестве ответа были названы видовые признаки понятий (продукты – *что мы едим*; выходные – *суббота, воскресенье и праздники*) или ассоциации (погода – *изменения / облако*). В отдельных работах встречается попытка дать определение: *растения – это такое неодушевленное природный организм; растения – это культура леса*. Освоение мира в понятиях является процессом и результатом обучения и представляет для билингов особую сложность, поскольку объемы понятий в разных языках не совпадают.

Шестеро учеников (35%) смогли рассказать о происхождении своей фамилии: *Сатторов – сат это означает сто, тор – это вешалка; Моя фамилия Бекзатова Айназик. Моя фамилия Киргизкая. А моя имя означает луну и улыбку; Моя фамилия Тавакалова. эта фамилия в честь моего умершего деда Тавакаль. Он так назвал меня перед смертью; Пулодова – означает озорная, смешная. У меня если к чему то появится интерес то я добыюсь своего. Я люблю учиться. Я не люблю когда другие расстроины и др.*

Восемь учеников (47%) предприняли попытку перевести предложенный текст на свой родной язык, из них 1 ученик ограничился двумя предложениями, 1 ученик зачеркнул написанное, сомневаясь в правильности выполнения задания. 53% не приступали к выполнению задания.

Все попытки обучающихся разделить поток речи на фрагменты содержат ошибки: *Если бы Маша пришла вовремя все было бы хорошо она опоздала да нет она просто не пришла испугалась нет конечно наверно забыла жалко*. 11 человек (76% опрошенных) смогли выделить в потоке отдельные предложения. 2 обучающихся (12%) не приступили к выполнению задания. 1 ученица переписала предложенный текст без изменений. 1 ученик разделил поток речи частично правильно, но переписал текст с ошибками.

Задание на объяснение значений пословиц и поговорок вызвало трудности. Дали верное объяснение: *сделал дело – гуляй смело* (7 человек); *цыплят по осени считают* (1 человек); *без труда не выловишь и рыбки из пруда* (1 человек); *душа ушла в пятки* (6 человек). 5 учеников (29%) не выполнили задание, в т.ч. 1 ученица дала неправильное объяснение: *труд помогает ловить рыбу, осенью дождь много бывает, испугалась от самого себя*.

83% опрошенных подобрали к предложенным существительным прилагательные, которые характеризуют предмет, выражают отношение к

нему. 16 учеников смогли из букв слова «колбаса» составить новые слова. Один ученик предложил шесть слов, в том числе из узбекского языка: *кола, бас, сало, кол, лоб, асал* (узб. «мёд»).

Обобщим результаты выполнения заданий, определяющих навыки письма. Лучше всего обучающихся справились с заданиями, которые направлены на диагностику умения называть свои имя и фамилию, имя родителей, свой возраст, место рождения, время переезда в Россию, а также названия стран на карте мира и наименование жителей городов.

На втором месте по качеству выполнения задания на определение понятий и игру в слова, что свидетельствует об определенной подвижности понятийной сферы и словарного запаса обучающихся.

Ошибки в заданиях на членение потока речи на фрагменты и на согласование прилагательного с существительным свидетельствует о необходимости продолжить коррекционную работу по усвоению грамматики русского языка. Особую трудность составили задания на рассказ о фамилии и перевод текста на родной язык, что свидетельствует о постепенной утрате родного языка и неразвитости его этнокомпонента.

Диагностика навыков говорения свидетельствует о том, что только два ученика владеют говорением на уровне, необходимом для обучения. У трех учеников отмечается критический уровень. Кроме того, в целом у всех не сформирован этнокультурный компонент, что проявляется в незнании значений пословиц и поговорок, героев сказок, российских и советских мультфильмов, содержащих ключевые коды русской культуры.

Обобщим результаты комплексной диагностики класса, в котором большую часть составляют дети-билингвы. Билингвизм детей не является сбалансированным, у шести учеников отмечается полуязычие. Наиболее успешно участники справились с заданиями на диагностику чтения и аудирования. Умение читать и распознавать на слух информацию, поступающую от учителя, обеспечивает тестируемым возможность учиться, несмотря на низкий уровень развития навыков письма и говорения.

В перспективе педагогам, работающим в таком классе, необходимо в процессе обучения опираться на более развитые виды речевой деятельности (чтение и аудирование), и целенаправленно формировать навыки говорения и письма.

Кроме того, в контексте формирования вторичной языковой личности потребуются актуализация этнокультурных смыслов изучаемого предметного содержания, в том числе дополнительное включение лингвистического материала с этно- и социокультурным компонентом. Понимание педагогами причин трудностей детей, использование эффективных методов обучения, выстраивание образовательной

траектории с учетом необходимости сбалансированности билингвизма позволяет детям-билингвам продолжать обучение в обычном классе по общеобразовательной программе.

Однако отставание ребенка от школьной программы вследствие недостаточного знания русского языка как языка обучения часто становится причиной перевода ученика в класс коррекции. Такой сценарий только на первый взгляд кажется продуктивным, поскольку программа обучения в коррекционных классах проще, меньше наполняемость классов, что может рассматриваться как благоприятный фактор для обучения детей, слабо владеющих русским языком. Но, с другой стороны, в этих классах обучаются дети с задержкой психического развития, здесь не преподается русский язык как неродной / иностранный, и учителя не владеют методиками обучения иноязычных детей. Таким образом, перевод в класс коррекции не решает проблему, не становится толчком для развития ребенка.

Кратко проиллюстрируем типовую ситуацию перевода детей мигрантов в коррекционный класс результатами индивидуальной диагностики мальчика 10 лет, приехавшего в Россию три года назад из Таджикистана (подробное описание дано в [5, с. 41-52]). Ребенок говорит по-русски бегло и без акцента, нередко выступает в качестве переводчика для мамы и сестры.

Тестируемый является билингвом: с рождения говорит по-таджикски, с переездом в Россию осваивает новый язык. В настоящее время таджикский язык используется ребенком только в сфере семейно-бытового общения.

Билингвизм тестируемого не является сбалансированным. С одной стороны, тестируемый не испытывает комплексов, связанных с собственной идентичностью: в различных коммуникативных ситуациях (*я в России, я во дворе, я в школе* и т.д.) обозначает свою принадлежность к таджикскому этносу. С другой стороны, не справляется с заданиями по переводу текста на таджикский язык. Однако с большим удовольствием и подробно мальчик рассказывает по-русски про национальные таджикские традиции, в частности свадебные. Ученик сумел верно воспроизвести домашний адрес, знает некоторые русские фразеологизмы (*устал как собака, худой как спичка, повторять как попугай, хитрый как лиса*), пословицы и поговорки (*сделал дело – гуляй смело; цыплят по осени считают; без труда не выловишь и рыбки из пруда; душа ушла в пятки*).

В процессе диагностики ученик проявляет интерес к предложенным заданиям, некоторые задания ребенку оказываются знакомы, потому что учитель использует их в работе с детьми (например, «Сколько новых слов скрывается в слове», поиск предметов в «зашумленной» картинке, игра в

слова и др.). Ученик с желанием участвует в эксперименте, с удовольствием выполняет задания, хотя некоторые из них потребовали помощи учителя (подбор прилагательных к существительным, установление соответствия между текстом и картинкой и др.).

Задания на диагностику понятийного мышления ребенок выполняет успешно. Сформированные навыки чтения позволяют тестируемому использовать чтение как инструмент обучения: ученик в целом понимает фактуальную информацию, представленную в тексте, может установить истинность утверждений, связанных с содержанием предложенного текста, владеет навыками поискового чтения.

Ребенок знаком с тестовой формой предъявления заданий и не допускает ошибок, которые нередко встречаются у обучающихся коррекционных классов: списывание заданий и вариантов ответов вместо установления соответствия между буквой и цифрой.

На вопрос открытого типа тестируемый отвечает правильно по содержанию, но не оформляет развернутое письменное высказывание: отмечаются попытки фиксации фрагментов внутренней речи, что свидетельствует о недостаточном обучении языку. Тестируемый владеет письмом на уровне, достаточном для обучения на русском языке, однако данный вид речевой деятельности нуждается в коррекции по следующим причинам: низкая скорость письма; поток письменной речи с помощью знаков препинания членит с трудом; в процессе письма тестируемый допускает орфографические ошибки (заметим, что ошибки возникали в словах, написание которых специально не изучалось).

Результаты индивидуальной диагностики свидетельствуют о достижении ребенком базового уровня владения языком по трем видам речевой деятельности (необходимый для обучения базовый уровень начинается с 60%): чтение – 68%, аудирование – 65%, письмо – 60%, и предпорогового уровня в отношении говорения – 57%.

Таким образом, перед нами ребенок из семьи международных мигрантов, который в целом готов к обучению на русском языке (хотя необходима коррекция ряда навыков), однако он обучается в классе с детьми с задержкой психического развития и не получает педагогической поддержки, соответствующей его потребностям. В последнее время наметилось снижение познавательной активности ребенка, что объясняется влиянием речевой среды и отсутствием мотивации к изучению учебной программы коррекционного класса.

Для погружения ребенка в иную речевую среду важно рассмотреть вопрос о переводе ученика из коррекционного класса в обычный при условии сохранения внимания педагогов к развитию всех видов речевой деятельности на русском языке.

Сопоставление двух подходов к обучению билингвов, слабо владеющих русским языком, среди которых дети граждан России и дети международных мигрантов, – в обычном классе и в классе коррекции – с учетом результатов диагностики на наличие и уровень сбалансированности билингвизма показывает, с одной стороны, методическую и психолого-педагогическую несостоятельность перевода детей в классы коррекции, с другой стороны, актуальность проблемы подготовки педагогических кадров.

В связи с этим важно помнить высказанные в свое время Л.С. Выготским положения относительно детского многоязычия: «...педагогическое воздействие, направляющая роль воспитания нигде не приобретает такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случаях двуязычия и многоязычия детского населения. Отсюда ясно, что постановка специальных исследований относительно влияния этого фактора во всем многообразии его значений, а не только в смысле торможения двух языковых систем в сознании ребенка является необходимой предпосылкой для разработки научной методики, по-видимому, чрезвычайно сложной, согласованной с психическими данными о речевом развитии такого ребенка» [1, 23].

Обучение детей мигрантов в современной ситуации можно соотнести с традиционным обучением русскому языку как неродному в специально создаваемых группах. К сожалению, этот подход в настоящее время менее всего востребован в общеобразовательных организациях в силу кадровых и финансовых причин, однако он в большей степени соответствует потребностям обучающихся.

Результаты проведенной комплексной диагностики на наличие и уровень сбалансированности билингвизма еще раз подтверждают, что существует острая необходимость введения в школах, где учатся дети, не владеющие или слабо владеющие русским языком, сопроводительного курса по русскому языку как неродному. На программах дополнительного профессионального образования ИРО Свердловской области с учетом адресности аудитории рассматривается, в частности, потенциал программы Е.В. Какориной, Т.В. Савченко, а также методического пособия Е.В.Какориной «Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного. Лексика и грамматика. Работа с текстом» [2], ставшего дипломантом Международного конкурса научных и методических изданий по русскому языку как иностранному (Чаньчунь – Екатеринбург, 2016 год).

Цель сопроводительного курса ориентирована на развитие навыков говорения, чтения, письма, слушания школьников до базового уровня,

позволяющего осваивать Основную образовательную программу образовательной организации на общих основаниях. Кроме того, сопроводительный курс позволяет формировать этнокультурную составляющую изучаемого языка, корректно учитывать различия картин мира детей мигрантов и детей, родившихся в России, оказывает методически грамотное воздействие на формирование и развитие вторичной языковой личности детей-билингвов.

Список литературы

1. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Выготский Л.С. Мышление и речь. – URL: <https://psy.wikireading.ru/61984>
2. Какорина Е.В. Методика преподавания русского языка как неродного/инострannого. Лексика и грамматика. Работа с текстом: методическое пособие. – Екатеринбург, 2016. – 208 с.
3. Кудрявцева Е.Л. Road card bilingual: интегративный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 4. – С. 138-141.
4. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст. 2005. – URL: https://bookz.ru/authors/ekaterina-protasova/mnogoazi_328/1-mnogoazi_328.html
5. Смирнова Н.Л. О первых результатах диагностики двуязычных детей на наличие и уровень сбалансированности билингвизма (из опыта Свердловской области) // Создание развивающей речевой среды в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург, 13-14 апреля 2017 г.– Екатеринбург, ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – С. 41-52.

СИСТЕМА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИЗМЕРИТЕЛЕЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Хамраева Елизавета Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка как иностранного довузовского обучения
Подготовительного факультета для иностранных граждан
Московского педагогического государственного университета (МПГУ),
Москва, Россия
E-mail: Elizaveta.hamraeva@gmail.com

Воспитание и образование билингвальной личности — человека третьего тысячелетия — основано на понимании перспективы обоих языков в жизни и будущем человека: языка социализации и первого языка в жизни ребёнка, условно называемого нами «языком первой эмоции» (то есть первого языка, в раннем детстве вызвавшего первые положительные эмоции и ставшего отправной точкой развития). В настоящее время практически в каждой стране мира изменилась привычная социолингвистическая ситуация, чему способствовали различные обстоятельства: миграционные процессы, необходимость раннего овладения международным языком, межэтнические браки и появление детей-естественных билингвов, государственные установки на би- и полилингвизм. Все чаще возникает необходимость обеспечения процесса билингвального образования, которое тоже решается разными способами: в одних странах через систему дополнительного образования, в других через необходимость овладения языком в ситуации предметно-языкового интегрированного обучения. С развитием методик диагностики детей тезис о когнитивном преимуществе билингвов подтверждается, что делает билингвальное образование более привлекательным не только с точки зрения освоения ребенком второго языка в сензитивный период, но и с точки зрения создания условий для его интеллектуального развития. В этой связи возникла потребность в серьёзных лингводидактических исследованиях, достаточно точно определяющих адресата обучения, комплекс применяемых мер и учитывающих особенности методических систем дву- или полиязыкового содержания.

Современная система преподавания русского языка в разных странах мира и в нашей стране испытывает потребность в формировании КИМов (контрольно-измерительных диагностических материалов) для обеспечения диагностики речевых умений ребёнка-билингва и детей, изучающих русский язык как неродной или иностранный. Существуют разные диагностические системы, позволяющие определить уровни владения языками у двуязычного индивидуума, например, европейский языковой портфель [3], национальные системы диагностических замеров, двуязычные тестовые материалы. Для того, чтобы очертить круг их применения и определить валидность, необходима четкая дифференциация терминов.

Итак, *ребёнок-билингв* в современном понимании — это человек, владеющий двумя языками, у которого оба языка усвоены в детстве, либо в естественных условиях (в семье и, как правило, это языки его родителей), либо путем раннего включения в иную языковую среду и социальной потребностью самореализации в ней (например, обучение или общение со сверстниками). Часто «второй язык» для билингва — это

язык, выученный позже, хотя учёт социолингвистической ситуации в определении доминирующего языка является в этом вопросе определяющим. Достаточным показателем для классификации ребёнка в качестве билингва является гармоничность и сбалансированность уровней его *языковой* и *речевой* компетенции в обоих языках. Хотя не исключена ситуация, когда либо речевая, либо языковая компетенция в области одного из языков более низкая. В работе с детьми-билингвами, проживающими за пределами Российской Федерации, за основу берётся методика русского языка как родного, однако адаптированная для ребёнка, находящегося в условиях ограниченной языковой среды. В такой методической системе присутствуют коммуникативные модели и дополнительные речевые блоки, обеспечивающие становление качественной коммуникативной компетенции в пределах возрастной нормы монолингва. Можно утверждать, что это реализация **онтолингвистического** подхода к обучению. Под *онтолингвистическим подходом* (*онтолингвистика, основатель С.Н. Цейтлин[5]*) в лингводидактике мы понимаем общую стратегию обучения родному языку (или родным языкам), определяющую выбор методов обучения в детском возрасте, способствующих когнитивному развитию ребёнка, становлению его речезыковых способностей, процессов познания и совершенствования вербального мышления. В целом, онтолингвистический подход определяется нами в русле познавательного и деятельностного подходов, что позволяет выделять его в качестве основы раннего обучения второму языку или самостоятельного освоения двух (или более) языков в детском возрасте.

Несколько иначе в этой системе, но максимально близко к РКИ стоит методика преподавания русского языка, которую можно было бы назвать *Heritage Language* (термин появился в Канаде, в настоящее время широко исследуется в Стэнфорде. Распространен синоним — не очень удачная калька — «семейный язык»). Различие методик РКИ и *Heritage Language* мыслится в первую очередь в том, что наследный язык предполагает применение методики, выравнивающей достаточно узкий и отчасти маргинализированный язык человека, как правило, не читающего и не пишущего на данном языке. Согласно общепринятой терминологии, *Heritage Language* обозначает любой язык, который ребенок слышал или на котором говорил в детстве, однако уровни его языковой и речевой компетенций существенно отличаются от сверстников-носителей языка и сформированы только фрагментарно. У представителей *Heritage Language* «наследный» язык существует в предельно бытовом варианте, коммуникативная компетенция потребует специальной работы по ее формированию (методика РКИ).

Методика *Heritage Language* распространена в странах принимающей миграции и целиком построена на реалиях межкультурной коммуникации. Как правило, русский язык в этих семьях не воспринимается языком когнитивного развития. Именно поэтому таким детям категорически не подходят учебники для носителей языка: их возрастные и коммуникативные показатели коррелируют с содержанием таких учебных книг. Очень часто наследным носителям не подходят и учебники РКИ, потому что *Heritage*-дети хорошо говорят на бытовые темы, но не умеют читать и писать и не стремятся к освоению других предметов на русском языке. Отличает данную методику ещё и реальная возможность получать русский язык как *heritage language* в школе страны пребывания, обычно в количестве двух часов в неделю (школы Израиля, некоторые школы США и др.). Данное явление очень неоднородно, потому что в классах основной школы могут оказаться и дети, только что приехавшие в страну и ещё достаточно активно пользующиеся русским языком, и дети, владеющие только бытовой его формой.

Итак, лингводидактика в отношении этих групп учащихся будет основана на разных исходных данных и дифференцированных итоговых результатах. Существенные отличия внедрения разных методических систем заключаются еще и в том, что билингвы используют оба языка попеременно и «функционально первым» для них может быть либо первый, либо второй язык. Представители же *Heritage Language* в функционально пользуются только одним языком. Пожалуй, это является важнейшим показателем для дифференциации данных понятий.

Ребёнок-инофон – это еще один термин, находящийся в сфере внимания в связи с процессами миграции и изменением социолингвистической ситуации в обществе. Суть данного термина состоит в определении специфики лингводидактической работы для определенного контингента учащихся. Для инофона актуальна методика иностранного русского языка, соответствующая его возрастным потребностям. Ребёнок-инофон использует в качестве инструмента познания один функциональный язык (в отличие от билингвов, у которых он может меняться). Его также отличает несформированность языковой и речевой компетенций (в отличие от «осколочных» грамматик *Heritage*-детей). Дети-инофоны вполне могут стать со временем искусственными билингвами. В любом случае, это путь становления вторичной языковой личности, как и в любом иностранном языке.

Одновременно с этими терминами в обучении детей за пределами РФ существует пространство «иностранного русского языка» (РКИ), поскольку русский язык как иностранный традиционно изучается в гимназиях и лицеях разных стран.

Разные задачи, решаемые в обучении всех вышеназванных категорий, предполагают использование разных методик, учебников, различных диагностических и контрольных процедур. Любой вид диагностики и контроля – это «обратная связь» для учителя. Понятно, что в условиях изначально разного социального заказа и основных идейных установок школы необходима разработка различных диагностических и контрольных мероприятий, а по существу, банка КИМов для всех возрастных категорий того или иного типа школы. На сегодняшний день остро практически во всех возрастных группах с 3 до 14 лет возникла потребность централизованного создания и проверки материалов для диагностики и мониторинга уровня владения русским языком.

Особенность сегодняшней лингводидактической ситуации – создание обучающих и диагностических материалов как для детей-билингвов в России и за её пределами, так и для детей-иностранцев, изучающих РКИ. На наш взгляд, можно говорить об уверенном **выделении трёх разных методик** в детском модуле преподавания русского языка вне России:

1. Это методика преподавания русского языка как одного из родных языков ребёнка, построенная с учётом достижений онтолингвистики.

2. Это методика РКИ, применяемая к младшим школьникам в школах дополнительного образования в целях воссоздания социокультурной и языковой среды. Методика РКИ применяется также в лицеях и гимназиях при обучении русскому языку иностранцев.

3. Это методика преподавания русского языка как *Heritage Language*. Она применяется, как правило, в школах страны проживания ребёнка и организована в пределах 1–2 часов в учебную неделю. Её характеризует неоднородный или разновозрастной контингент, часто мало мотивированный к изучению языка, и старший подростковый возраст.

Для определения доминанты диагностических исследований мы выделили типологию Олли Кууре, который переосмыслил типологию билингвизма через призму основных идей теории культурно-исторического развития Выготского Л.С. [5]. Как показали исследования О.Кууре, проведенные в условиях финско-шведского двуязычия, наличие билингвизма у отдельного ребенка определяется тремя факторами: *социальной средой*, в которой ребенок изучает языки; *возрастом*, с учетом времени, когда он стал изучаться второй язык; семиотическим фактором, то есть *относительным господством одного языка над другим* в различных видах социальной активности данного ребенка.

Так, в типологии Олли Кууре имеются термины: одновременный (*simultaneous*), последующий (*successive*), подчинительный (*subordinative*) типы билингвизма [5]. Ученый считает, что развитие одновременного билингвизма обусловлено ухаживающими за ребенком людьми и

отсутствием доминантности одного из них в речевом общении, в игре или деятельности другого рода. Для развития последующего билингвизма определяющим являются окружающие ребенка люди, владеющие разными языками. Второй язык в данном случае применяется ребенком в игровой деятельности, в общении со своими ровесниками и взрослыми, говорящими на втором языке. Однако первый (материнский) язык и является для ребенка доминирующим. Подчинительный тип билингвизма, как считает Олли Кууре, формируется при изучении иностранного языка в школе. Вне школы второй язык используется незначительно. При этом второй язык развивается посредством первого языка. Вслед за Выготским Л.С, Щербой Л.В, О. Кууре подчеркивает особую значимость родного языка как важнейшего фактора, влияющего на успешное изучение второго языка, когда речь идет о других типах билингвизма.

Следует особо отметить тот факт, что контингент всех трёх применяемых методик в обучении русскому языку представляет разную организационную сложность. Новизна создаваемых диагностических материалов состоит в том, что задания к тесту имеют когнитивную (метапредметную) и коммуникативную направленность как для детей-билингвов, владеющих русским языком как одним из родных, так и для детей РКИ. Что же касается детей-наследных носителей языка, мы считаем необходимым их включение в национальную систему диагностики по русскому языку, которые существуют практически в каждой стране мира. Это связано с прагматическими целями в изучении наследного языка, которые обычно обозначают обучающиеся: повышение итогового балла, получение языкового сертификата и пр.

Мы использовали принцип Россетти [6] – проверку объёма коммуникативных умений в первом языке билингва и его возможный перенос в изучаемый язык. Формирование у ребенка билингвизма сопровождается качественным развитием когнитивной сферы ребенка, становление которой рассматривается в русле психолого-дидактической концепции развития личности, поскольку когнитивная сфера – это познавательная сфера личности. Ввиду особенностей детского возраста во всех видах тестов предполагается наличие в большом объеме визуального сопровождения при формулировке заданий. Проверяться должны не столько формально-теоретическое знания, сколько готовность к общению с носителями языка, готовность осуществлять разные виды речевой деятельности в соответствии с определенной коммуникативной задачей. На вышеуказанных уровнях проверяются не только коммуникативные навыки, но и общеучебные умения:

- этикетные формулы для поддержания диалога (формулы приветствия и прощания);

- умение спросить и сообщить информацию о себе (умение спросить и сказать имя, возраст), умение поздравить и выразить пожелания;
- команды, связанные с проверкой макромоторики: понимание форм «нелево», «направо», «иди», «прыгай» и др.
- использованием школьных инструкций или назначения письменных принадлежностей (конструкции: «возьми карандаш и нарисуй линию», «отсчитай две клеточки и поставь точку»).

В рамках классической психолингвистики установлены взаимосвязь языка и когнитивной сферы ребенка. Основными показателями, определяющими степень развития когнитивных функций являются: внимание, восприятие, память, ассоциативное мышление, пространственное мышление, логическое мышление, творческое мышление, аналитические операции, синтетические операции, комбинаторные способности. Также установлена взаимосвязь билингвизма и интеллектуального развития, характеризуемого не только объемом памяти, развитием внимания и т.п., но и формирования широкого спектра **стратегий работы** с информацией.

Обычно ученые, занимающиеся проблемами обучения билингвов, отмечают у них лучшие показатели исполнительного контроля (executive control), который отвечает за внимание и концентрацию. Билингвы легче монолингвов переходят от одного задания к другому там, где требуется выборочное внимание и способность игнорировать интерферирующие факторы. Практика сдерживания одного языка при употреблении другого отражается на любой деятельности, усиливая способности выполнения одновременно или в быстрой последовательности нескольких когнитивных заданий. Так, Э. Биалисток [3], работая с двуязычными детьми, установила, что билингвы обладают повышенным контролем лингвистических процессов, который выражается в способности анализировать когнитивные и коммуникативные компоненты.

Попытки определить диагностическую шкалу для детей-билингвов и детей-инофонов с целью сертифицировать их уровень владения языком привели нас к идее соединения общих показателей *европейского языкового портфеля* [2] и системы Верещагина Е.М. [1]. Им была разработана классификация билингвизма по числу доступных билингву видов функционирования речи на втором языке [1], позволившая выделить рецептивный, репродуктивный и продуктивный типы билингвизма. Рецептивный уровень характеризуется умением ребенка осмысливать речь на втором языке. Данный тип билингвизма не подразумевает наличие способности формировать артикулируемую речь. В детском возрасте отсутствие речи на языке – важный показатель

степени владения языком. В соответствии с задачами сертификации это уровень можно определить как уровень *ребёнка-инофона А1*.

Репродуктивный билингвизм характеризуется умением воспроизводить (цитировать или повторять) вслух информацию. Рецептивный и репродуктивный типы билингвизма ориентированы на восприятие неродной речи и могут соответствовать уровням *A2* общеевропейской шкалы умений в иностранном языке.

Продуктивный билингвизм характеризуется умением осмысливать и создавать текст на втором языке. Продуктивный билингвизм также характеризуется умением творчески, осмысленно строить свою речь. Ребёнок-билингв использует оба языка в качестве средства познания мира. Е.М.Верещагин отмечает, что осознанное и самостоятельно сформированное речевое выражение может быть неправильным, но даже такая речь будет позволять передачу информации без потерь [1, 26]. Именно поэтому сертификационные показатели для детей-билингвов начинаются не ниже уровня *B1* и должны соответствовать речевому портрету определенного возраста (билингвы с этим уровнем могут быть и в 5, и в 10, и в 12 лет).

Итак, во-первых, рецептивный и репродуктивный типы билингвизма характерны для начального этапа освоения второго языка, поэтому они являются сертификационными ориентирами лишь для инофонов. Во-вторых, приобретение билингвальных способностей, способности к активной речи не происходит мгновенно, еще достаточно время наблюдается неспособность продуцировать речь. В-третьих, если язык, которым индивид недостаточно хорошо владеет, не используется его окружением, не звучит дома или в школе, то рецептивный и репродуктивный типы билингвизма могут стать устойчивыми на много лет.

Многие из исследователей билингвизма приходят к выводу, что родной, т.е. материнский язык, имеет важнейшее внутреннее значение. Это ключ к цельному, полнокровному развитию ребенка. Именно поэтому билингвизм необходимо рассматривать не только с позиции его роли в когнитивном становлении обучающихся, но и с позиции влияния на формирование национальной и личностной идентификации.

Бикультурность и *билингвизм* формируются разными средствами, соответственно и предполагают разные измерители [3]. Именно поэтому в систему диагностических замеров для билингвов входят прецедентные тексты, элементы устной культуры, сказки, фильмы и пр. Подводя итог, исследователь Попкова Е.А. [4] представляется следующими тезисами соотношение понятий «билингвизм» и «бикультурализм»:

1. О «билингвизме» уместно говорить в случаях, когда индивиды изучают иностранный язык, как в учебной аудитории, так и в «погружающей» языковой среде. В данном случае можно говорить о степени владения языковой системой и умении применить ее в реальных ситуациях общения.

2. «Билингвальным» индивид может стать в любом возрасте, нужно только начать изучать иностранный язык.

3. Понятие «бикультурализм» можно применять только в тех случаях, когда индивид прошел социализацию в рамках двух культур: когда родители принадлежат к разным культурам и ребенок вынужден разговаривать на разных языках с ними; когда дома индивид говорит на одном языке, а в учебных учреждениях или на работе – на другом; когда родился и начал проходить социализацию в рамках одной культуры, но продолжил социализироваться в другой.

4. Случаи «бикультурализма» являются значительно более редкими, нежели случаи «билингвизма».

5. Стать носителем двух культур можно только в детском возрасте, а носителем двух или более языковых систем – в любом.

6. Степень владения языком может быть разной, степень «носителя» культуры одна.

Особыми задачами в частности, является создание диагностических материалов на метапредметной основе (русский язык как основа развития ребёнка и становления его когнитивной сферы). Необходимость в создании диагностирующих материалов для детей обусловлена невозможностью использования тестов для взрослых для проверки умений в иностранном языке у детей младшего школьного возраста. Обучение школьников ведется по учебникам, ориентированным на возраст учащегося, на темы, интересные и доступные этому возрасту. Проблема возникает и при выборе способа проверки изученного. В этом возрасте только формируются общеучебные навыки на родном языке: умение читать, писать, решать логические задачи. Но когда эти навыки не до конца сформированы на родном языке, возникают трудности и в их проверке на втором языке.

Отечественные исследователи отмечают, что до определенного времени пути развития речи и мышления идут параллельно, независимо друг от друга. Так, многие психологи отмечают, что на первых этапах своего развития, мышление ребенка развивается через непосредственное действие. Двухлетний малыш «мыслит руками», разбирая, царапая, ломая, – в доступной ему форме преобразует предметы. Мышление ребенка пока лишь наглядно-действенно - погружено в непосредственное и активное действие, изменение вещей. В этом - его сила и в этом же -

ограниченность. К 9 годам появляется абстрактное мышление, что мы считаем самым важным критериальным показателем становления языковых систем билингвов.

Так, например, вот серия диагностических заданий для детей 7-8 лет, которая состоит из тестов, направленных:

- на исследование понимания активного владения грамматическим строем речи;

- анализ процесса речепроизводства в целом.

Продолжительность работы – 15 мин.

Мы отталкиваемся от понимания того факта, что в 7-8 лет дети переходят от преимущественно игровой деятельности к новому виду – учебной. Именно поэтому мы взяли за основу способность создавать высказывание, учитывая речевые закономерности языка. Так, например, одно из диагностических заданий заключается в составлении предложений из предложенных слов. Слова, предлагаемые детям, состоит из слов в начальной форме и предъявляются в порядке, отличном от того, в котором они должны стоять в предложении: сначала глагол, затем существительные. Предлоги и союзы опускаются. Задание направлено на диагностику способности ребенка-билингва строить высказывание без опоры на речевые модели.

1. Составление предложений из набора слов

Инструкция. Составь предложения из слов. Другие слова употреблять нельзя.

Процедура. Предлагаются последовательно 5 наборов слов. Ответы ребенка записываются на диктофон.

1. Жить, конура, собака, Пушок.
2. Тащить, ёж, лист, гнездо.
3. Кататься, дети, море, кораблик.
4. Везти, автобус, пассажиры, город.
5. Рисовать, дом, мальчик, лес.

Усложнение контроля: можно спросить, какое все это время года? Что объединяет все эти картинки (время года)?

2. Составление предложений из опорных слов с одновременным предъявлением сюжетной картинки

Инструкция. Посмотри на картинку и составь предложение из слов, которые я тебе прочитаю. Свои слова употреблять нельзя.

Процедура. На столе перед ребенком лежит картинка, дается время ее рассмотреть, затем зачитывается набор слов. Если ребенок составляет свое предложение, ему напоминает условие: «Неверно, свои слова употреблять нельзя, послушай еще раз набор и составь предложение только из тех слов, которые я тебе прочитаю». Затем выкладывается

следующая картинка. Главное в этой диагностике - передать представленный смысл изображения при помощи высказывания из заданного количества слов. Характер ошибок позволяет судить о том, как протекает речевая деятельность на этапе грамматического структурирования, и тем самым получить представление об уровне языковой компетентности, способности на осознанном уровне грамматически верно оформить высказывание.

3. Составление предложения по серии сюжетных картинок. За основу взяты элементы народных сказок.

Инструкция. Посмотри на серию из пяти картинок и составь по каждой из них предложение.

Процедура. В каждом варианте задания предлагается до пяти предложений. Если ребёнок не справляется с заданием, предлагается составить предложение просто по сюжетной картинке.

Оценка результатов. При оценке результатов выделяются следующие типы ответов.

1. Предложение составлено верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, что указывает на сформированную речевую компетентность ребенка и коррелирует с общим когнитивным развитием ребёнка-монолингва.

2. Предложение верно передает смысл, заключенный в наборе слов, но содержит аграмматизмы.

3. Предложение неверно передает смысл, заложенный в рисунке. Ребёнку не хватает языковых средств, чтобы описать изображение.

4. Отказ от составления предложений. У нормально развитых детей может быть следствием непонимания задания, а чаще страха перед неверным ответом.

3. Составление рассказа по сюжетным картинкам

Инструкция. Посмотри на серию из пяти картинок и вспомни каждое предложение. Соедини предложения в рассказ. Положи картинки в правильном порядке.

Процедура. Предложения, составленные ранее по серии сюжетных картинок, нужно «собрать» в рассказ.

Оценка результатов: 1. Рассказ составлен верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, что указывает на сформированную речевую компетентность ребенка и коррелирует с общим когнитивным развитием ребёнка-монолингва. 2. Рассказ не составлен, порядок действий определяется с трудом, составленные ранее предложения ребёнок не помнит.

При организации работы с детьми-инофонами потребуется еще большая визуальная поддержка заданий теста для детей того или иного

возраста. Тестовая работа с инофонами проводится в рамках диагностической шкалы европейского языкового портфеля по пяти выделенным субмодулям: чтение, говорение, слушание, письмо, лексика-грамматика. Большая часть материала по диагностике речевого развития предоставлялась детям в визуальном формате, наполненная картинками и схемами

Итак, новая система диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции ребёнка-билингва нацелена на проверку когнитивных и общеучебных умений и предполагает создание комплексных измерителей, проверяющих не столько формально-теоретическое знания, сколько готовность к общению с носителями языка, готовность идентифицировать себя с представителями той или иной культуры, а главное - готовность осуществлять разные виды речевой деятельности в соответствии с определенной коммуникативной задачей в каждом возрастном диапазоне разными способами.

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990. – 1308 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – с. 371.
3. Европейский языковой портфель:
<http://pandia.ru/text/78/472/83524.php>
4. Попкова Е.А. Билингвизм и бикультурализм в лингвистике. В кн: Психолингвистические и лингвистические аспекты иноязычного личностно-ориентированного общения и интерпретации текста: докл. на московской межвузовской науч.-практической конф., 10-12 окт. 2005 г. / науч. ред. Е.Г. Чалкова. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 111 с.
5. *Kuure O.* Discovering Traces of the Past. Studies of Bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. Oulu, 1997
6. Rossetti, L. (1990). The Rossetti Infant-Toddler Language Scale: A measure of communication interaction. East Moline, IL: Linguisticsystems.

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА

О РОЛИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССОВ

Агапова Екатерина Олеговна
учитель ГБОУ «Школа №460» г. Москвы,
Москва, Россия
E-mail: agapovakaty@mail.ru

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде. В этой ситуации в семьях, как правило, общаются на родном языке, в связи с чем, развитие речи детей протекает в условиях билингвизма. В современные образовательные организации часто поступают дети, не владеющие в полной мере русским языком. Примечательно, что и системой родного языка такие дети зачастую не овладели. Если же речь полноценно не сформирована ни на одном языке, то разрушается сама структура мысли, и попытки самовыражения терпят крах. Это ведет не только к психологическим стрессам, но и к глубоким потерям в качестве общения.. Материал, преподаваемый на малознакомом языке, усваивается с затруднением, слабость в знаниях накапливается, вследствие этого ученик не достигает высоких результатов. Для решения такой проблемы требуются усилия и учителя, и психолога, и логопеда, и других специалистов.

Формирование и развитие языковой компетенции, несомненно, прерогатива предметной области «Русский язык», однако она может быть признана и надпредметной компетенцией, которая должна совершенствоваться в процессе изучения всех учебных предметов в школе, в условиях единого речевого режима.

Проблема грамотного письма, предупреждения и устранения орфографических ошибок является одной из самых острых проблем у билингвов. Поэтому мы затрагиваем проблему наиболее типичных орфографических ошибок у учащихся–билингвов при письме и способах их устранения. Сложность данной проблемы заключается в том, что свободное владение русским языком, наравне с родным, возможно лишь тогда, когда в процессе преподавания будут предупреждены интерферентные ошибки.

В таких условиях от учителя требуется отличное знание типологических особенностей русского и родного языков, правил

русского литературного произношения и особенностей произношения родного языка, грамматического строя, интонационного уклада речи обоих языков.

Чтобы устранить ошибки фонетического характера, на каждом уроке проводятся фонетические зарядки, вводятся артикуляционные упражнения, проводится работа с зеркальцем, чтобы ребенок принимал правильную артикуляционную позу и выполнял артикуляционную гимнастику.

Наибольшую трудность при обучении русскому языку у детей представляет грамматическая категория рода и связанные с ней формы согласования. Учащиеся допускают ошибки двух видов:

а) путают падежные окончания существительных («поливал шлангой»);

б) неправильно пишут окончания зависимых от существительных частей речи («удивительная лето», «мягкий мебель»);

Одна из наиболее часто встречающихся ошибок – это неправильное употребление предлогов.

а) пропускают предлог («жили городе»);

б) неправильно заменяют один предлог другим («Идти на живой уголок»);

в) вставляют лишний предлог («рисовал с карандашом»).

Часто дети ошибаются и в употреблении возвратных и невозвратных глаголов («Дети игрались на площадке»). Для предупреждения и устранения этих ошибок используются таблицы, где выясняются значения предлогов, создаются схемы-опоры. При знакомстве с категорией рода используются упражнения: составление словосочетаний, распределение существительных на группы по родам в игровой форме, восполнение пропущенных слов в предложениях и другие.

Орфографическая зоркость – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. Одна из самых основных и трудных орфограмм в русском языке в многонациональных классах – «Безударная гласная в корне слова и её проверка». Наиболее часто допускаются ошибки на это правило. Дети затрудняются найти проверочное слово (однокоренное). Для облегчения этого процесса используется словообразовательный анализ.

Словообразовательный анализ – это один из видов структурной работы со словом, в результате которого выясняются его синхронные словообразовательные связи, то, как слово образовано с точки зрения современного русского языка. Словообразовательному разбору подвергаются слова с производной основой (образованные морфемным

способом). Задачи анализа – установить производящую базу, определить формальные и семантические отношения производной и производящей основы, словообразовательный тип (модель) анализируемого слова. При этом слово рассматривается как лексема, во всей совокупности словоформ, поэтому для разбора следует взять слово в его номинативной (начальной) форме, определив предварительно часть речи. Единицей словообразовательного анализа (словообразовательным шагом) является пара слов, связанных отношениями мотивации. Внимание уделяется ряду последовательно связанных между собой пар, составляющих словообразовательную цепочку.

Роль словообразования в методике преподавания русского для детей-билинггов обусловлена когнитивно-коммуникативным описанием русского словообразования.

Важно при этом опираться на комплексные подходы. Учитывая тот факт, что словообразование взаимодействует с единицами других уровней, и следовательно, роль словообразования значительна в процессе функционирования языка и концептуализации окружающего мира.

В работе учитываются следующие этапы словообразовательного анализа:

1. Выделить мотивирующее слово, мотивирующую единицу, мотивирующую базу и словообразовательный формант.
2. Определить лексическое значение слова.
3. Определить грамматическое значение слова.

Самостоятельная работа иностранных учащихся при изучении словообразования русского языка заключается в выполнении разнообразных упражнений. Типичные упражнения для класса, в котором учатся дети с русским родным языком – подчеркнуть корни, вставить пропущенные буквы в корне слова, выделить суффиксы и приставки – явно не эффективны, поскольку базируются на сформированном речевом развитии. Наиболее уместны в такой ситуации задания по предъявляемому образцу образовать от данных слов другие при помощи предлагаемых (или изученных ранее) приставок и суффиксов. Чтобы приучить детей к тщательному выполнению упражнений, мы используем для этой цели так называемые вопросы-задачи, развивающие творческое мышление у учащихся.

Кроме того, изучение основных правил словообразования способствует расширению запаса слов за счет самостоятельной семантизации производных слов и усвоению системных связей в языке: это один из способов объяснения значения слова [1, 2012], [2, 2009], [3, 2007]. Тем не менее орфографическая компетенция обучающихся должна формироваться на уроках предметной области «Русский язык» в

соответствии с требованиями ФГОСа. В условиях поликультурного разноуровневого по владению языком класса с целью формирования орфографической зоркости, умения обнаруживать и распознавать орфограммы в условиях как зрительного, так и слухового восприятия, предлагаю в каждый урок включать орфографическую зарядку.

I. Подготовительный-ознакомительный этап:

Минутка чистописания включает слова с изучаемыми и изученными орфограммами. Учащиеся не просто записывают слова, но и объясняют или пытаются объяснить: почему так написано. Тем самым они совершенствуют навыки владения русской графикой.

II. Тренировочный этап:

На доске написаны слова с пропущенными орфограммами. Дети учатся видеть и называть уже выделенные орфограммы. Здесь приходится использовать повторение слов с четкой артикуляцией. Проверка слов всегда связана с работой над словообразованием (наводящий вопрос: От какого слова ... образовалось?) *т..жёлый от тяжесть, в..сёлые от весело, насл..ждение от сладкий*. Слова обязательно проговариваются орфографически. Это способствует активному запоминанию трудных орфограмм. При работе над словами с непроверяемой орфограммой (словами из словаря) для лучшего запоминания можно использовать прием ассоциации. Например: *котлету любит кот, пирог готовят на пир*. Или историческое словообразование: *медведь – мёд ведает(знает), здравствуй – здравие(здоровье)*. В последнем случае анализ коммуникативных ситуаций приветствия и поздравления (*например, с днем рождения*) с опорными картинками не только расширяет лексикон, но и способствует запоминанию написания: *здравствуй! Здравствуйте! Здравия желаю! Бабушка, желаю тебе здоровья!*

III. Закрепительный этап:

На доске слова и словосочетания без выделенной орфограммы. Найдите трудное место, объясните их правописание: *грибочки, дружина, Эльмира, стена*.

IV. Контрольно-диагностический этап:

Слова пишутся под диктовку. 2-3 ученика работают у доски. Потом осуществляется взаимопроверка и самопроверка.

Для эффективного обучения орфографии необходимо многократное и разнообразное использование средств наглядности на разных этапах урока, которые могут выступить в роли справочника, опоры действий, средством для запоминания, способом обобщения.

Предупредить ошибку – повысить качество выполненной работы, обеспечить ученику успех, поддержать постоянный стимул к учению – вот задача учителя. Доказано, что полноценно развивающиеся дети-

билингвы хорошо учатся, у них высокий коэффициент умственного развития. Билингвизм положительно сказывается на развитии памяти, логики, математических навыков. Дети-билингвы лучше других детей усваивают иностранные языки и литературу. В то же время обучение детей-билингвов в общеобразовательных классах российской школы требует от педагогов гибкости в поиске приемов и реализации технологии обучения.

Список литературы

1. Синёва О.В. Особенности обучения русской грамматике в полиэтническом классе. Этнодиалоги: альманах. Этносфера, №4, 2012. – С. 190-197.
2. Синёва О.В, Принципы лексической работы в полиэтническом классе. Русский язык в школе, издательство Просвещение (М.), № 5, 2009. – С. 24-27.
3. Синёва О.В, Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе. Русский язык в школе, издательство Просвещение (М.), № 5, 2007. – С. 12-16.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ БИЛИНГВОВ И ИНОФОНОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ МОСКОВСКОЙ ШКОЛЫ

Баранова Ирина Геннадьевна
учитель высшей квалификационной категории,
ГБОУ «Школа № 460» г. Москвы,
Москва, Россия
E-mail: ir.sachkova@yandex.ru

В современной общеобразовательной школе часто сохраняется ситуация разноуровневого по владению русским языком обучения детей в классе.

Слабое владение государственным русским языком или полное его незнание детьми, поступающими в общеобразовательную школу, является существенной преградой в получении качественного образования.

Опыт работы педагогов ГБОУ «Школа №460» и мой личный опыт показывает, что, как правило, дети мигрантов совсем **не** владеют либо плохо владеют русским языком. Приходится вести специальную работу по языковой адаптации в форме индивидуальных и групповых занятий.

Реалии таковы, что в целом обучение приходится осуществлять по стандартной программе (ФГОС) с использованием дополнительных часов на языковую подготовку, и это требует поиска особых форм и приемов работы.

Школа обучает детей по программе "Школа России". Авторы УМК: «Обучение грамоте. Азбука – В.Г.Горецкий, математика - М.И. Моро, С.И. Волкова, «Окружающий мир» - А.А.Плешаков. На дополнительные занятия выделяется 4 часа в рамках внеурочной деятельности: это занятия по развитию речи.

Социолингвистическая ситуация в классе такова:

Язык, используемый в семье:	ответившим
Узбекский	1 чел
Русский	0 чел
Таджикский	7 чел
Киргизский	5 чел
Татарский	2 чел
Афганский Фарси	1 чел
Китайский	2 чел
Дагестанский	1 чел
Вьетнамский	8 чел
В классе дети с ОВЗ (татарской национальности)	2 чел
Всего в классе	27 человек

Опрос проводился по анкете, разработанной в рамках проекта «Языки г. Москвы», проводимого ИЯ РАН (Проект, финансируемый РФФИ №16-04-00474) [1, с. 3-170]

В нашей образовательной организации инофоны и билингвы составляют 36%. В параллели шесть первых классов, и в каждом в той или иной мере есть инофоны и билингвы.

В ГБОУ Школа № 460 осуществлена попытка выделить детей, не владеющих языком, в отдельный класс.

С одной стороны, это осложняет задачу освоения общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС, но с другой стороны, облегчает: мы можем активно использовать методику РКИ в обучении, что особенно это актуально для формирования лексикона и основ русской грамматики обучающихся.

При поступлении инофонов и билингвов в школу необходимо организовать работу так, чтобы первичный период пребывания их в школе прошёл безболезненно. Трудности возникли по следующим причинам:

- 1) дети-инофоны совсем не говорили на русском языке;
- 2) дети-инофоны не были адаптированы к социокультурной среде русскоязычного окружения, а учителю необходимо ежедневно организовывать с ними общение;
- 3) дети-инофоны были мало подготовлены для социального взаимодействия между собой и русскоязычными детьми как в ОО, так и за его пределами;
- 4) общий психокогнитивный уровень развития не соответствовал нормам.

Таким образом, приходится своевременно решать повседневные проблемы, учитывая национальный менталитет детей, их религиозные традиции и обычаи в быту и даже изучать основы родного языка моих подопечных [2, с. 157-167].

Школа стремилась и стремится создать комфортные условия для успешного взаимодействия с мигрантами.

Шаг первый, который мы делаем на пути адаптации и социализации детей из семей мигрантов к образовательной среде школы – это диагностика.

Диагностика детей мигрантов состоит из нескольких этапов:

1. При приёме детей проводится входное тестирование на владение языком, входная диагностика на уровень общего развития (логика мышления, счет и проч.)
2. В ходе проведения индивидуально-коррекционной работы по сопровождению ребёнка – промежуточное тестирование на уровень владения языком и знаниями в соответствии с требованиями программ предметных областей (срез знаний и умений).
3. На итоговом этапе диагностики осуществляется выделение конкретных показателей (индикаторов) развития определённых качеств личности обучающегося, проводится анализ продуктов деятельности, уровень владения языком.

Важно отметить, что существует необходимость проводить индивидуальные консультации для родителей мигрантов, которые нуждаются в психолого-педагогической поддержке.

Психо-когнитивному развитию детей-инофонов, поступающих в школу, в большинстве случаев никогда не уделялось внимание со стороны родителей, дети никогда не посещали никаких дошкольных образовательных учреждений.

Работа с родителями также имеет несколько значимых аспектов:

1) индивидуальные консультации, групповая работа с родителями по проблемам развития и воспитания ребёнка, учебной деятельности, профессиональной ориентации, социальной адаптации, внешкольной занятости, правовым вопросам;

2) включение родителей в совместные досуговые и воспитательные мероприятия школы.

Шаг второй, реализуемый в рамках системы дополнительного образования и на уроках различных предметных областей, – работа над словарным запасом детей.

В первую очередь необходимо сформировать лексикон ребенка. Поэтому занятия по развитию речи в системе дополнительного образования являются спасательным кругом. В качестве опорного обучающего материала активно используется наглядный материал: предметные и тематические картинки, как в электронной форме (например, Яндекс-картинки) и в различных пособиях, так и созданные самими детьми. Принцип распределения материала – тематический (семья, город, спорт и проч.) с привязкой к страноведческой информации [3, 2010].

Работая над значением слова и той информацией, которую слово несёт, активно используем приемы слово-картинка, сравнения фрагментов картин мира обучающихся.

Например, ИЗБА (название, встречающееся в русских народных сказках), современная квартира, квартира жителя Вьетнама или Китая.



Таким образом, языковая и социально-культурная адаптация детей-инофонов происходит во взаимообусловленной связи.

Шаг третий. Адаптация учебного материала.

Учебно-методические комплекты для обучающихся общеобразовательных классов в соответствии с ФГОС не соответствуют потребностям нашего контингента детей. Например, «Азбука» под редакцией В.Г. Горецкого предполагает хорошее знание детьми родной речи и, естественно, не рассчитана на детей, совсем не понимающих русский язык. Поэтому возникают трудности в изучении предложенного материала, очень много слов, лексическое значение которых не всегда знакомо даже носителю русского языка, например: *жмурки, прорубить, вершки, суждено, озаренная, снайпер, скирда, калач, отчасти, спозаранку, каракатица, щетинка у чушки, щенок тщедушный* и т. д. Не соблюден принцип поэтапного предъявления обучающего материала даже для носителей русского языка как родного: например, вопрос о звере на букву Ю на стр 55, а ответ дается на стр.65, когда ребенок уже забыл материал, и учитель вынужден дублировать его еще раз, возвращаясь и теряя время урока. Другой пример: вопрос «Из какого произведения взяты строки, кто его автор?» – методически бесполезен, ребенок не может ответить на эти вопросы, по понятным причинам. Необходимо иначе работать с поговорками и пословицами, которые встречаются практически на каждой странице Азбуки. Казалось бы, логично сопоставить фразеологизм из русской и иной культуры. Однако редкий ребенок-инофон знает фразеологизмы, поговорки, пословицы своего родного языка. Изучению цветовой гаммы уделяется особое внимание, так как насыщенность цветовой палитры русского языка не всегда соответствует восприятию её инофонами, например голубой, синий, бирюзовый.... Для инофона – это один и тот же цвет, так же, как красный, розовый и оранжевый воспринимается ими как красный: чаще мальчиками. Эта тематическая область лексики демонстрирует тот факт, что мало расширить словарный запас, нужно, чтобы обучающийся зрительно (или другими органами чувств) воспринимал каждое слово, понятие.

Еще одна сложность в условиях работы с инофонами в ОО – невозможность работы со схемой слова, на котором строится учебный материал первого класса. Это касается и порядка предъявления звуков и букв, и анализа слова. Например, и в полиэтнических классах, и даже в общеобразовательных классах вводить йотированные гласные **параллельно** с гласными А,О, У, Э означает запутать учеников .



Мы активно используем в обучении детей-инофонов сопроводительный курс русского языка «Русский язык от ступени к ступени», подготовленный авторами Синёва О.В., Какорина Л.В, Савченко Т.В. и др. [Русский язык от ступени к ступени 2012-2014 г.г.].

Шаг четвёртый. Роль уроков аудирования

В полиэтнических классах возрастает роль аудирования как формы работы. Например, технология работы с аудиозаписью сказки (с профессиональным диктором) следующая. Дети получают (выбирают) картинки с сюжетами сказки, из которых они собирают сказку начало, середину, конец сказки. Затем на занятии во время внеурочной деятельности мы просматриваем эту сказку заново будь то мультфильм или фильм (Я предпочитаю производство СССР).

Почему же предпочтение отдается мультфильмам, производства до 1990-х годов?

1) Четкая, грамотная, нормированная, литературная речь в исполнении профессионалов.

2) Прорисовка героев сказки очень подробная, приближена максимально к действительности.

3) Не нарушено, не искажено изложение материала произведения. Мы получаем исконный образец народного творчества.

При этом работа со словарем и устаревшими словами ведется параллельно с аудиоизложением материала с остановками и пояснением.

Шаг пятый. Диалог культур как тактико-практическая адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в образовательное пространство.

Шаг шестой. Коррекционная работа. Так как в классе есть ученики с разным уровнем владения русским языком, (кто-то освоил разговорную речь, кто-то еще только осваивает), то внимание уделяется коллективным формам работы. Достоинство этой формы работы состоит в том, что она значительно увеличивает объём речевой деятельности на уроках.

Работа в парах помогала мне исправлять речевые ошибки учеников. Составляя диалоги, ребята оказывали друг другу помощь в правильном и чётком произношении неродной речи. Выработка фонематического слуха достигалась и за счёт индивидуальной работы с учеником. Работу по цепочке я использовала при отработке техники чтения, при закреплении знаний грамматических форм и структур со зрительной опорой и без неё, при составлении рассказов по сюжетным картинкам, при пересказе. Открытые уроки по развитию речи и внеклассные мероприятия «Путешествие в сказку», игра «Умники и умницы», «Прощание с азбукой», «Моя Москва», где демонстрировался рост уровня владения русским языком нерусских учащихся, работа по преодолению трудностей усвоения русского языка, пробудившийся интерес к русскому языку у инофонов и билингвов. В уроки русского языка включаются упражнения, сказки, загадки, предъявляемые с использованием игровых приемов, например: «Кто быстрее?», «Запомним, поиграем!», «Давайте поговорим!», «Знаете ли вы?», «Слово в картинке» (одушевленное-неодушевленное и т.д.).

Наиболее эффективным средством формирования пунктуационных навыков у детей-инофонов являлись задания на употребление интонационных конструкций и, как следствие, – на выразительное чтение, особенно при расстановке знаков препинания в конце предложения, в предложениях с одинаковыми членами, прямой речью, при обращении. Отдельные задания были направлены на формирование у учащихся умения самостоятельно конструировать предложения, ставить вопросы.

Вся работа проводится параллельно с регулярной работой по развитию речи, поскольку необходимо не столько ознакомить учащихся с основными речеведческими понятиями: речь, текст, стиль, тип речи в соответствии с ФГОС, сколько научить их строить высказывания с учётом полученных знаний. Практика должна преобладать, а теория – следствие осознанного владения русским словом.

Особое внимание уделяется графическому режиму работы в тетрадях. Перевод печатного текста в письменный и наоборот, решению задач по схемам, взаимодействию с учащимися других классов по выполнению совместных проектов: «Русская деревня», праздник «Новый год стучится к нам», «Прощание с азбукой», Сказка Доктор Айболит». При изучении

Азбуки используются STEAM-технологии, работа с конструктором. Важное место отводится во внеурочной деятельности театрализации, так как именно постановка спектаклей помогает детям раскрепоститься и получить новые знания.

Дети мигрантов вовлечены в школьную систему дополнительного образования и внеурочной деятельности, включены в массовые мероприятия класса и школы, часто проводятся уроки в школьных музеях. Родители принимают участие в совместных досуговых и воспитательных мероприятиях школы.

Как результат – комфортность пребывания детей в школе, их позитивное отношение к процессу обучения, эмоциональное принятие личности учителя; дети мигрантов не пропускают уроки без уважительных причин, не стесняются участвовать в обсуждениях, ролевых играх, групповой работе, практически у каждого сложился свой круг общения.

Актуальной задачей сегодняшнего дня является разработка модели индивидуального сопровождения детей мигрантов. Признанный, известный приём – это портфолио каждого обучающегося, позволяющее наблюдать уровень и темп собственных достижений «что умел, что знаю и умею здесь и сейчас». Для педагога необходима карта индивидуального сопровождения, позволяющая кратко и наглядно представить достижения и затруднения обучающегося на пути к интеграции в общеобразовательный процесс. Над этим сейчас и ведется работа при научно-методической поддержке специалистов ГБОУ ДО МИОО.

Список литературы

1. Родной язык № 2 (7), 2017 (<http://rodyaz.ru/>)
2. Синёва О.В. Практические приемы организации учебной и воспитательной работы в классах со смешанным языковым составом обучающихся с разным уровнем владения государственным русским языком. Альманах «Этнодиалоги» № 1 (50), 2016. – С. 157-167.
3. Синёва О.В. От изобразительного кода к дискурсу, или о роли фотоиллюстрации как средстве формирования коммуникативной компетенции обучающихся РКИ. В сб. Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания РКИ. М, РосНОУ, 2011. – С. 102-118.
4. Русский язык от ступени к ступени. Учебное пособие – сопроводительный курс к дисциплине «Русский язык». Ступени 1-4. Авторы Синёва О.В., Какорина Е.В., Костылёва Л.В., Савченко Т.В., 2012, 2014 г.г.

**КОГНИТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В
ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ
(на примере обращения к чеховской прозе)**

Гольцева Елена Алексеевна

*магистр кафедры теории и практики обучения русскому языку и русскому языку
как иностранному института филологии*

*Московского Педагогического Государственного Университета,
Москва, Россия*

E-mail: el_golts@mail.ru

Ведущей целью современного образования является формирование информационной компетентности учащихся. В новой парадигме когнитивистики (появившейся в шестидесятых годах XX века) пристальное внимание уделяется таким традиционным познавательным процессам, как восприятие, понимание, память, воображение и мышление. Все это является составляющими общего процесса информационного обмена между человеком и средой. Как отмечает профессор МПГУ, доктор педагогических наук А.Д. Дейкина, ведущая роль в результативности когнитивной методики отводится «когнитивным задачам и приемам, организующим активную деятельность в области познания» [3, с. 66].

Обучение русскому языку в многоязычной среде – сложный процесс, в котором затрагиваются несколько аспектов и решаются две основные задачи: формирование практических навыков владения русским языком во всех аспектах речевой деятельности и получение знаний о системе русского языка. Решение этих задач должно учитывать возрастные особенности учащихся и языковую ситуацию в регионе. В новых условиях класса с поликультурным составом учащихся необходимо создавать и новые технологии обучения, в том числе – когнитивные приемы, которые позволят обеспечить эффективное понимание смыслов прочитанных текстов. На наш взгляд, начать следует с разработки специальной системы заданий на уроках развития речи, которые будут обеспечивать логическую переработку информации.

Отличительной особенностью когнитивного обучения является то, что «ведущая роль отводится сенсорно-перцептивным и эмоционально-интуитивным способам приобретения знаний, особенно на первой ступени средней общеобразовательной школы», как считает Л.В. Ахметова в статье о методах когнитивного обучения [1, с. 48]. С помощью этих методов есть возможность раскрыть аспекты интеллекта и развить индивидуальные способности учащихся.

В данном исследовании были выделены следующие когнитивные приемы, которые являются ключевыми: *прием смыслового видения, прием символического видения и прием образного видения*; вместе они являются неотъемлемой составляющей когнитивного метода. Используя в совокупности эти приемы в обучении, можно достичь главной цели – наблюдения и познания обучающимися реальности, понимания скрытых смыслов художественных текстов, ведь текст – значимая единица как на уроках русского языка, так и на уроках литературы.

Несомненно, когнитивный аспект в обучении предполагает развитие речемыслительной деятельности обучающихся. В связи с этим начинают развиваться навыки восприятия и переработки информации, заданной в устной форме. Также важной составляющей процесса обучения, основанного на когнитивных приемах, является организация самостоятельного образования, которая заключается в выполнении домашнего задания (например, прочтение рассказа и осмысление сильных позиций текста).

Особое внимание на уроках развития речи следует уделять подтексту, а именно – имплицитности, необходимо ввести это понятие в речь обучающихся. Чтобы понять глубинный смысл произведения, ученики должны извлекать подтекст, «видеть его» между строк. Думаем, что обучение пониманию смысловой структуры художественного текста следует начинать с рассказов А.П. Чехова, так как у этого писателя можно наблюдать в небольших по размеру художественных текстах большой смысл, который на первый взгляд не всегда понятен ученику.

Из всех видов речевой деятельности основным принято считать чтение, и исследователь Сметанникова Н.Н. выделяет несколько стратегий, которые призваны сформировать стратегиального читателя [6]:

- функциональное планирование – пошаговое планирование системы действий для выполнения определенного задания (*прочитайте текст; выделите незнакомые слова и сочетания, а также те, которые можно понять из контекста; сделайте пометки в тексте для собственного контроля*).

- направленное и выборочное внимание – выявление в тексте определенных маркеров. В нашем исследовании мы предлагаем классификацию, основанную на различиях в природе знака – источника и субстрата имплицитности. В соответствии с этим критерием выделяются языковые маркеры (субстрат имплицитности – языковой знак) и текстовые маркеры (субстрат имплицитности – знаки текста и сами тексты). К примеру, языковой маркер ярко проявляется в выборе лексических средств. Так, в рассказе «Кухарка женится» речь идет о сватовстве и женитьбе, но происходящее «видится» глазами ребенка.

Рассказ построен на столкновении детского сознания с миром взрослых, далеким и непонятным главному герою. А.П. Чехов рисует события такими, какими они видятся взрослому человеку, но вот заголовок говорит об обратном: детское восприятие чувствуется в выборе автором лексемы *женится* при сочетании с лексемой *кухарка* (жен. р.). Цель такой своеобразной стилизации повествования – передача яркого восприятия действительности, и учащиеся должны уметь видеть это.

- самоконтроль – предтекстовые и послетекстовые задания (*найдите сильные позиции текста; подумайте, о чем идет речь в последнем абзаце и т.д.*).

- идентификация и название проблемы – понимание темы, восприятие аргументации автора текста с фоновыми знаниями (*прочитайте заголовок текста и вспомните все, что вы уже читали на эту тему; перечитайте еще раз текст и найдите фрагменты, в которых формулируется, эксплицитно или имплицитно, позиция автора, оцените ее. Выделите предложения, в которых отражено авторское отношение к излагаемой проблеме, прокомментируйте его и т.д.*)

- оценка и самооценка – наличие различных форм контроля (выделение поэтапных и конечных показателей обученности).

Рассмотрим имплицитность в тексте рассказа А.П. Чехова «Кухарка женится». Отметим, что в данном исследовании этот и другие рассказы («Студент», «В потемках» и др.) рекомендуется включить в систему уроков по развитию речи.

В этом рассказе, несомненно, важную роль играет авторский прием совмещения несовместимых признаков: невеста хочет спрятать свое лицо, на котором Гриша видит *«целую иллюминацию»*. В «Словаре русского языка» [5, с. 247] лексема *иллюминация* имеет значение «декоративное освещение зданий, улиц, парков по случаю какого-нибудь торжества», и действительно, лицо присутствующей здесь няньки *«сияло каким-то торжеством»*. Таким образом, предполагается, что событие будет радостное, но иллюминация красок на лице кухарки Пелагеи отражает другие чувства, о чем свидетельствует ее лицо, которое *«переливало... начиная с красно-багрового и кончая смертельно бледным»* (выделено мной – Е. Г.). Смертельная бледность не случайна: по прихоти барыни ее «женят» «на страшном извозчике с красным носом».

Созданию дополнительных смыслов в художественном тексте способствуют фразеологизмы: они могут выполнять характеризующую функцию. Внедрение в текст фразеологизма позволяет внести имплицитную характеристику: *«Да на что тебе молодой? С лица, дура, воды не пить... Выходи, вот и всё!»* [8, с. 137]. Использованный фразеологизм *с лица воды не пить* – «кому. Разг. Шутл. Кто-либо должен

быть снисходителен к недостаточной привлекательности, красоте жениха или невесты» [7, с. 48] в данном контексте переосмысливается и лишается иронического звучания по отношению к субъекту действия, кухарке Пелагее. Ирония и отрицательная характеристика направлены автором на няньку и мамашу, т.к. именно они равнодушны к своему выбору и даже не спрашивают девушку, хочет она замуж или нет. Характеризующую функцию выполняет и фразеологизм *какого лешего* – «...Какого лешего тебе еще нужно?» [там же] в значении «грубо-прост. 1. Зачем, для чего?» [7, с. 279], сказанный в сердцах нянькой Аксиной Степановной.

Средством репрезентации интонационных средств в художественном тексте будут служить специальные графические маркеры – знаки препинания. Например, интонация незавершенности стимулирует читателя к поиску глубинного, невысказанного смысла. Маркером интонации незавершенности в художественном тексте может быть многоточие, которое в данном случае выполняет интригующую функцию:

– Какой же вы... Извозчики, а не пьете... [8, с. 135];

Следующий маркер имплицитности, используемый в данном рассказе – прецедентность. Так, Грише во сне снятся Черномор и ведьма, с которыми ассоциируются в сознании Гриши извозчик (жених) и нянька (сваха), поскольку именно они похищают Пелагею.

Последний маркер имплицитности – передача эмоционального состояния персонажа: описание его внешнего проявления (см. выше описание лица невесты); описание его поведения (у невесты после сватовства все валится из рук); речь.

В тексте имплицитно передается информация не только об эмоциональном состоянии героев, но и о будущей жизни бедной, по словам Гриши, Пелагеи. Госпожа обрисовала его достаточно четко: муж *«не может здесь жить...»*. Он не может даже приходить: *«Ты знаешь, я не люблю, если кто в кухне сидит»*. И даже *«тебя я не буду отпускать на ночь»* [8, с. 138]. А. П. Чехов не пишет о том, что будет дальше, – рассказ этот, как и многие другие, остается открытым. Учащийся сам должен подумать над тем, что осталось имплицитным в этом рассказе-романе о жизни этой бедной, по словам Гриши, девушки и можно ли назвать событие, именуемое «женитьбой кухарки», женитьбой в полном смысле этого слова? Или это все-таки акт человеческого насилия, как думает семилетний Гриша?

Список литературы

1. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-педагогический подход // Вестник ТГПУ. 2009. №7. – С. 48-52.

2. Бершадский М.Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения/ Серия: Библиотека журнала «Директор школы», Директор +, Эксперт, Издатель: Издательская фирма «Сентябрь», Москва, 2011. – 256 с.
3. Дейкина А.Д. Когнитивно-семантическое направление в обучении русскому языку // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. №1. – С. 65-69.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
6. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.
7. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX в. / Под ред. А.И. Федорова. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991.
8. Чехов А.П. Сочинения в 18 томах // Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т. 4. Изд.1. – М.: Наука, 1984. – С. 135-139.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ В РОССИЙСКИЙ СОЦИУМ

Гуреева Лариса Анатольевна
учитель высшей категории,
ГБОУ «Школа №460» г. Москвы,
Москва, Россия
E-mail: larisa.gureewa2012@yandex.ru

Совершенно очевидно, что в настоящее время проблема поликультурности приобретает особую актуальность и привлекает внимание многих педагогов, методистов, исследователей. Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Через языковую и социально-культурную адаптацию обучающихся, прибывших в школу из разных стран, школа способствует быстрой и эффективной интеграции мигрантов в российское общество, членов семьи школьника-инофона (или билингва) [1, 2017], [2, 2017]. Ценности личности, конечно, в первую очередь формируются в семье. Тем более важно учитывать традиции представителей различных этносов, создавая условия для знакомства и погружения в русскую, и шире – в

славянскую культуру. Наиболее глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере образования. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь учащегося.

Поликультурная среда представляет собой совокупность отношений, ту многонациональную среду обитания маленького человека, в которую вступает ребенок, общаясь на отличном от родного языке: в школе, на кружках, во дворе и т.п. Школа, в настоящее время, безусловно, может рассматриваться как поликультурная образовательная среда. Под образовательной средой понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3, 2001].

Своеобразным проводником в новую среду является школьный музей «Славянское содружество в детском творчестве» ГБОУ «Школа №460», который создавался в целях решения образовательных и воспитательных задач по сохранению и преумножению нравственных, культурных традиций и достижений, сохранения национальных исторических и интеллектуальных ценностей, содействия социальной самореализации младших школьников. Музей создан в 2012 году.

Основу коллекции музея составляют вещественные, изобразительные, печатные, письменные материалы, фоно- и видеоисточники, работы учащихся начальной школы (проектная и исследовательская деятельность, поделки и т.п.). Ценность нашего школьного музея заключается в том, что учителя начальных классов, учащиеся и их родители независимо от их этнической принадлежности приняли заинтересованное участие. Формы работы музея разнообразны и включают как урочную, так и внеурочную деятельность, курс дополнительного образования «Русский язык как иностранный», см. схему 1.



Наш музей – живой организм. Он постоянно пополняется экспонатами, в том числе, экспонатами, которые являются продуктами исследовательской и проектной деятельности учащихся начальной поликультурной школы, конкурсными работами. Славянская культура – это материальная и духовная база для создания особой эстетической среды, в которой происходит психологическое «погружение» в мир народного творчества, объединяющая педагогов, родителей и детей на почве постижения народной культуры в самых разных ее проявлениях. Особенно ценными являются проекты, позволяющие сопоставить славянские традиции и обычаи носителя иной культуры, обучающегося в нашей школе. При этом выявляются многочисленные точки соприкосновения в традициях разных народов, а в области нравственного императива – даже тождества. Это особенно ярко показывают результаты детских проектов: «Посуда от предков до наших дней», «Народная сказка – душа народа», «Национальные пироги и другие угощения», «Кулинарный поединок – кухня моей страны», «Праздники моего народа» и др. Дети из семей мигрантов активно включаются в проектную деятельность, познавая славянскую культуру и тем самым совершенствуя свой уровень владения языком, чувствуя себя сопричастными к жизни школы.

Объединяющей является одна из значимых экспозиций музея, посвященная Великой Отечественной войне. Здесь собраны экспонаты, рассказывающие о подвиге людей разных национальностей.

Музей живет полной жизнью: это исследовательская работа, встречи с интересными людьми разных национальностей, уроки в музее, мастер-классы, выставки, экскурсии, традиционные праздники, проекты, олимпиада «Музеи, парки, усадьбы», благотворительные акции, участие в конкурсах и мероприятиях различного уровня, например:

2012-2013 годы – победа в творческом конкурсе «Сербия в сердце моем» при посольстве Сербии в Москве

2013 год – 1 место в конкурсе «Первые шаги»

2013 год – Победитель смотра-конкурса музеев в номинации «Социально – значимый музей»

2014 – 2 место в конкурсе в номинации «Юный музейный работник»

2014 год – участник конкурса «Библиотеки и музеи в современном обществе»

2025 – Победитель конкурса аудиопостановок ко Дню славянской письменности

2016 – Грамота за вклад в патриотическое воспитание

Опираясь на положительные результаты, мы намерены продолжить работу в этом направлении, углубляя и расширяя круг исследований в области славянской истории, культуры и быта.

Список литературы

1. Зубалов Д.Ю., Шуванникова Е.Б. Роль семьи и школы в формировании идентичности грузинских школьников в Москве. Родной язык, №2 (7), 2017. – С. 103-114 <http://rodyaz.ru>

2. Синёва О.В. Балтийские языки в языковом разнообразии г. Москвы. Родной язык, №2 (7) 2017. – С. 151 <http://rodyaz.ru/latest>

3. Кукушин В.С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме. Пособие для учителя. – Ростов н/Д: ГинГо, 2001. – 404 с.

РАБОТА ПО ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ (МУЛЬТФИЛЬМ «ЧУНЯ»)

Дорофеева Ольга Алексеевна

магистр культурологии,

руководитель центра информационной политики,

старший преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики

Армавирского государственного педагогического университета,

Армавир, Россия

E-mail: koka3082@mail.ru

Город Армавир находится в юго-восточной части богатого Кубанского края. Удивительно то, что при относительно небольшой численности населения (около 300 000 жителей), в Армавире проживают представители более ста национальностей. Конечно, в большинстве это представители кавказских и закавказских народностей, однако немало здесь и других этносов. Естественно, что такая яркая национальная палитра находит отражение во всех сферах жизни нашего города. И, конечно, в первую очередь, она проявляет себя в форме многонациональных классов. Практически каждый класс любой школы города - это полиэтническая общность.

Хочется поделиться опытом работы с 1 «А» классом, классным руководителем которого является И.С. Садовская. Этнический состав коллектива весьма обширен. Здесь есть и армяне (что традиционно для армавирских школ, так как именно горские армяне основали село Армавир), и адыги, и черкесы, и цыгане, и украинцы, и русские, а также дети, рождённые в смешанных браках.

Если для ребят славянских национальностей русский язык является не только государственным, но и родным, и его приоритет в семье не оспаривается, то для представителей адыгейского, черкесского, цыганского и ряда других этносов, русский язык – второй, и дети растут в ситуации семейного билингвизма.

Президент Российской Федерации В.В. Путин говорит: «Русский язык для нас – язык государственный, язык межнационального общения, и его ничем заменить нельзя, он естественный духовный каркас всей нашей многонациональной страны. Его должен знать каждый».

Именно эту задачу и решает начальная школа, а затем полученные навыки ребята закрепляют в среднем звене и старшей школе.

Современная методика преподавания русского языка в условиях обновления системы российского образования ориентируется как на сложившиеся традиции в процессе обучения, так и на лингвистические, этнолингвистические, психолингвистические, лингвометодические изыскания последних десятилетий XX века. Обновление методики преподавания русского языка обусловлено такими переменами, как внедрение в практику новых стандартов, уточнение и совершенствование содержания языкового образования, поликультурное языковое пространство, новые аспекты и технологии обучения, оценка качества лингвистического образования. Современный этап развития методики

преподавания русского языка характеризуется личностно-ориентированным и коммуникативно-деятельностным подходами в обучении русскому языку. Личностно-ориентированный подход предполагает признание обучаемого как субъекта учебного процесса, развитие личности с индивидуальными особенностями, возможностями. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода подразумевает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближение его к условиям естественного общения. Познание системы языка и овладение нормами речевого поведения оказывается возможным на основе текстоориентированного характера обучения русскому языку, который теоретически был разработан еще в 60-70 годы XX века. Изучение языка на текстовой основе – это признание текста как важнейшей единицы в обучении русскому языку как неродному. На основе текста формируются языковая, лингвистическая, коммуникативная, культурологическая компетенции [5, с. 6].

Сегодня отечественная массовая школа в рамках политики модернизации образования находится на этапе поиска новых моделей организации учебно-воспитательного процесса, призванных обеспечить подготовку подрастающих поколений к жизни в условиях постиндустриальной цивилизации, гражданского общества, демократического государства, динамично развивающейся наукоёмкой экономики, информационных технологий. Успешное осуществление огромных задач по всестороннему воспитанию и обучению учащихся – умственному, нравственному, эстетическому – связано с повышением интереса к учению. В первую очередь, к русскому языку. Язык – это орудие для выражения мысли. Но мысль только тогда становится мыслью, когда она вербализована, когда она опосредована и объективировалась для других. Следовательно, чтобы понятно и правильно говорить, надо владеть нормами русского языка. Следовательно, нужно воспитывать в учащихся интерес к изучению русского языка, что будет способствовать повышению многообразных воспитательных воздействий, ведущих к формированию всесторонне развитой личности. Русский язык – предмет огромного мировоззренческого потенциала, большой функциональной значимости. Тем более, что русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения в работе по другим предметам, так как во всех сферах общения язык выступает как проявление мысли [3].

Мы разделяем мысли ведущих отечественных методистов (Т. Ладыженской, Е. Быстровой и др.) и практикующих педагогов о том, что сегодня в основе обучения русскому языку должен лежать текст, в ходе работы над которым детям необходимо показать, что языки, впрочем, как и их носители (народы), могут быть похожими, родственниками, а могут и отличаться друг от друга [4]. С этой целью мы используем близкие и понятные детям формы.



Одной из форм работы с текстом является построение урока на основе мультипликации. Российская и советская мультипликация – это прекрасный источник текстового материала различной степени сложности, рассчитанного на разные возрастные группы. Кроме того, в них заключён колоссальный воспитательный потенциал.

Покажем, как строится языковая работа на основе мультипликационного фильма «Чуня», вышедшего на экраны в 1968 году. Результат работы Юрия Прыткова – короткометражный мультфильм, обучающий взрослых зрителей некоторым азам воспитания, которые помогут вырастить малышей трудолюбивыми, честными и добропорядочными. Задумкой автора было разрушить ряд общественных стереотипов, и ему это с успехом удаётся, в чём ребята убеждаются в ходе просмотра мультфильма и его последующего обсуждения.

Скажем сразу, что в процессе работы над мультфильмом «Чуня», мы решаем одновременно несколько задач:

- закрепляем некоторые навыки в области грамматики;
- повторяем этикетные формулы;
- разбираем культурные стереотипы, свойственные тому или иному народу.

Сюжет мультфильма довольно прост и во многом повторяет фольклорную традицию путешествия героя. Центральный персонаж мультфильма – поросёнок Чуня. Это весёлый и жизнерадостный малыш, который, отправляясь после купания и сытного обеда на прогулку, встречает нескольких новых героев. Это цыплёнок, зайчик, щенок, котёнок и утята. Каждому из персонажей свойственны своя манера поведения и свои привычки. Вот вокруг них и разворачивается основное действие фильма. Но обо всём по порядку!

Работу над мультипликационным материалом мы начинаем с лексической разминки. Большинство современных детей не видели предлагаемый нами мультфильм в условиях семейного воспитания или в стенах детской дошкольной образовательной организации. В связи с этим мы предлагаем ребятам ещё до того, как на экране появятся первые кадры фильма, высказать свои предположения о том, кто может быть героем мультлика, что значит слово «чуня». Кто-то из ребят откровенно признаётся: «Не знаю!» Кто-то высказывает предположение, что это, наверное, какая-нибудь «чушка» и т.п.

Работа над названием мультфильма позволяет нам включить в урок элемент интеграции. Так, согласно словарю, Чуня – это небольшая река в Сибири, в Красноярском крае. Здесь мы выводим на экран изображение заснеженных сибирских просторов, что всегда вызывает у детей живой отклик и интерес, так как зимы в Армавире не отличаются суровостью и ребята просто скучают по снегу. Далее мы предлагаем ребятам поразмышлять над вопросом: что нужно человеку, чтобы не замёрзнуть морозной зимой? Они охотно начинают перечислять предметы одежды и, конечно, среди прочего обязательно называют тёплую обувь. И в этот момент мы предлагаем ученикам следующее изображение на экране – тёплая обувь коренных жителей Сибири. Её тоже называли «чуни». На этом этапе работы ребята сами начинают задаваться вопросом: неужели мультик о реке или о сапогах? Не может этого быть. И тогда мы начинаем просмотр мультфильма. С первых же кадров для одной части класса срабатывает эффект неожиданности: они видят поросёнка, а для другой – напротив, всё оказывается достаточно предсказуемо, так как они говорили о том, что чуня – это чушка, то есть свинья.

Мы смотрим мультфильм фрагментарно, останавливаясь на тех эпизодах, которые нам интересны в зависимости от целей и задач урока.

Итак, первый эпизод – это купание Чуни. Для нас в начальной школе чрезвычайно важно закрепить навыки личной гигиены детей. А когда они видят перед собой пример мультипликационного персонажа, для которого водные процедуры, мытьё «рук» превращаются в игру, в удовольствие, навык становится более крепким.

Следующая сцена – обед Чуни. Он ест аккуратно, не чавкает, старается не испачкаться. На этом мы тоже заостряем внимание ребят. Трапеза маленькой мультипликационной семьи завершается обменом «волшебными» словами. «Большое спасибо», - говорит Чуня. «На здоровье!» - отвечает ему мама.

Здесь мы берём паузу, чтобы немного поговорить с ребятами. Уже в первом классе мы прекрасно понимаем, что нашим подопечным предстоит «малый» ЕГЭ в 4 классе, а затем прохождение процедуры ОГЭ

и ЕГЭ. Одна из задач начальной школы сегодня – сформировать у младших школьников навыки связной устной речи, поэтому упражнениям на говорение мы уделяем большое внимание. Элемент этой комплексной работы включается и в работу по мультфильму. В частности, мы просим ребят охарактеризовать Чуню. Дети отвечают на вопрос: какой он? В ответ мы слышим самые разные эпитеты. Например, смешной, пухленький, аккуратный, весёлый, радостный, вежливый, чистый и т.п. В этом упражнении очень важно дать высказаться как можно большему количеству детей, даже если они начинают повторять друг за другом. Кроме того, нередко в наших полиэтнических классах оказываются дети из ортодоксальных мусульманских семей, где отношение к свинье резко отрицательное. Мы стараемся сгладить этот негативный ментальный отпечаток.

В следующей сцене фильма Чуня отправляется на прогулку. Он бежит по тропинке, напевая песенку, слова которой также имеют для урока большое значение. Так, из уст персонажа слышим: «...Всё узнаю. Ну, а если и не всё, то что-нибудь!» Мы спрашиваем у ребят о том, как следует понимать смысл такой фразы, и вместе приходим к идее о том, что открытие чего-то нового не обязательно должно быть очень большим, знания могут нас ждать везде и всегда, нужно только быть внимательным и не пропустить их.

Первый, с кем встречается Чуня на пути, это Цыплёнок. Добрый Чуня никак не мог пройти мимо малыша, потому что тот горько плакал. Выяснилось, что Цыплёнок потерялся. «Я заблудился... Ты что ли никогда не заблуждался?» – говорит он.

На этом моменте мы берём паузу, что обсудить с ребятами вопрос: заблудился и заблуждался это одно и то же? Вместе мы приходим к выводу, что нет. Такая лексическая работа важна для нас на перспективу, когда мы начнём говорить о родственных словах и о том, что даже однокоренные слова могут иметь совершенно разное лексическое значение.

В следующей сцене фильма Цыплёнок доходчиво объясняет непонятливому Чуне, впервые столкнувшись с кем-то, кто заблудился, что значит заблудиться. «Заблудился – это значит остался совсем один...» – продолжает Цыплёнок.

Мы спрашиваем у ребят: согласны ли они с такой формулировкой? Как они могли бы объяснить значение этого слова? Дети предлагают свои варианты. Многие из них похожи на то, что мы слышали с экрана, многие добавляют что-то своё. Вместе мы приходим к выводу, что заблудиться – значит сбиться с пути, потерять дорогу.

Далее следует эпизод встречи с мамой Цыплёнка, Курицей, где каждый из участников полилога проявляет себя как деликатный и воспитанный герой. Мы стараемся обратить внимание ребят на те этикетные формулы, которыми пользуются персонажи фильма. В ходе урока предлагаем ребятам и самим разыграть сцену знакомства или прощания по модели, усвоенной из мультфильма.

Следующим персонажем, который встретился на пути Чуни, стал Зайка. Это особый персонаж, так как в ходе общения с Чуней он в некотором роде переживает некое перерождение, переоценивает своё поведение. В лёгкой форме мультфильма в данном эпизоде заключено большое нравственное содержание. Чуня удивляется, что Зайка сидит, прижавшись к земле, и призывает самого Чуню к молчанию. «А разве здесь кто-нибудь спит или работает?» – спрашивает любознательный персонаж фильма.

Эта сцена становится следующей остановкой в разговоре с детьми. Мы обсуждаем вместе, почему так важно соблюдать тишину, когда другие отдыхают или чем-то заняты и сосредоточены на каком-то деле.

Далее наше внимание привлекает фраза, сказанная Зайкой, «я выслеживаю Крольчиху». Лексическая работа продолжается этим словом. Мы с ребятами находим синоним шпионить и понимаем, что поведение Зайки не совсем правильное. Это подтверждает его следующая фраза: «Она [Крольчиха] отвернётся, а я утащу морковку». Снова возвращаемся к лексической работе. «Утащу, значит украду», – говорят дети. А это плохо.

Затем, следуя за сюжетом фильма, мы видим, как поросёнок Чуня преподаёт Зайке урок вежливости, в результате которого Крольчиха сама с удовольствием угощает обоих друзей морковкой.

В культурах всех наций, которые представлены в нашем многонациональном классе, воровство и обман однозначно порицаются. И это становится объединяющим началом для всех детей.

Есть в мультфильме и ирония, построенная на языковой игре. Так, Зайка спрашивает у нашего героя: «А как Вас зовут?» И Чуня удивляется: «Нас? Очень просто – Чуня!»

Здесь ребята вспоминают, при каких обстоятельствах и кому можно сказать Вы и Ты, разграничивая для себя взрослых и ровесником, чужих и своих, знакомых и незнакомых.

Встреча со Щенком и Псом становится переломным моментом сюжета фильма. Мы видим, как Щенок бежит по саду, весь измазавшись краской для забора, и слышим гневную реплику взрослого Пса: «Да разве это Щенок? Это настоящий поросёнок!»

Мы задаём ребятам вопрос: почему так говорят?



И приходим к выводу о том, что практически во всех национальных культурах существует стереотип: грязный, как свинья.

Такой поворот событий, конечно, огорчает Чуню, но он продолжает своё путешествие и встречается с Котёнком. В момент встречи с Чуней он пытается целиком забраться в

миску с молоком. Удивлённый увиденным, поросёнок спрашивает: «Ты что купаешься?» Но оказывается, что Котёнок так ест. Это поражает не только Чуню, но и возмущает взрослого Кота: «Послушай, Мурзя! Чавкают, чамкают, лезут лапками в тарелку только поросята...». Чуня возмущён таким поворотом событий: «Это неправда!..»

Уже достаточно удручённым поросёнок, такой жизнерадостный в начале фильма, идёт дальше и видит играющих на берегу озера утят. Они спорят и шумят. Вернувшаяся вскоре Утка говорит о том, что дети развели «поросячий визг». Снова наш герой слышит уничижительные характеристики в адрес поросят.

Здесь мы снова делаем остановку, что поговорить с ребятами о том, как, на их взгляд, меняется настроение Чуни. Охарактеризовав состояние поросёнка, мы продолжаем просмотр мультфильма.

Спешно вернувшись домой, Чуня заявляет своей маме: «Я не хочу... Я не буду поросёнком!» Он принимает решение стать птичкой, но не умеет летать. И тогда мама даёт ему самый ценный совет: «Я тебя очень прошу: останься поросёнком. Ведь совсем не важно, кто ты, а какой ты».

В сущности, в этом и заключается ключевая идея авторов фильма. Всегда важно оставаться самим собой и не примерять на себя чужие одежды, роли и маски. Об этом мы говорим с ребятами после завершения мультфильма.

На этапе повторения мы вспоминаем, какие интересные слова мы разобрали в ходе урока, в чём разница употребления некоторых слов, о которых шла речь на уроке.

На этапе рефлексии ученики делятся своими впечатлениями от мультфильма. Говорят о том, какие выводы можно сделать из истории, которую они только что увидели. А также ребята приходят к мысли о том, что за масками зверей могут быть люди. И не всегда тот, кто кажется нам странным или непонятным, плох. Нужно узнать человека и только тогда судить о нём и его характере. А если смотреть ещё более широко, то нет плохих национальностей. К таким заключениям приходят ребята к концу урока.

Таким образом мы видим, что материал мультипликации может послужить прекрасным средством интеграции на уроке. Конечно, такие уроки не могут быть системой в преподавании, однако они необходимы, чтобы развивать личностные и творческие способности и задатки детей, формировать у них умение высказывать собственные мысли смело и уверенно.

Список литературы

1. Кротова Т.А. Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия. // Педагогика и психология. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-v-usloviyah-polietnicheskoy-gruppy-problemy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya> [дата обращения – 15.02.2018].

2. Никифорова Е.П., Борисова Л.П., Шадрин С.Н. Проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде. // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8, № 4/1, 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-polikulturnoy-srede> [дата обращения – 15.02.2018].

3. Нуриева И.Ф. Преподавание русского языка в поликультурной среде общеобразовательной сельской школы. URL: <https://pedologiya.ru/servisy/publik/publ?id=2979> [дата обращения – 15.02.2018].

4. Эреджепова Р.А. Преподавание русского языка и литературы в условиях поликультурной среды. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/578556/> [дата обращения – 15.02.2018].

5. Юсупова З.Ф. Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде. Конспект лекций. – Казань, 2015. URL: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/27397/ifmk_001155.pdf?sequence=1 [дата обращения – 15.02.2018].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ РАССКАЗОВ Л.Н. ТОЛСТОГО ПРИ ЗНАКОМСТВЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С РАЗНЫМИ ГРУППАМИ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Красовская Нелли Александровна
доктор филологических наук, преподаватель русского языка
в колледже при Тульском институте ВГУЮ (РПА Минюста РФ),
Тула, Россия
nelli.krasovskaya@yandex.ru

Развитию лексического богатства учащихся необходимо уделять внимание не только в средних классах, при изучении тем, которые формируют основные компетенции, связанные с владением единицами лексического уровня русского языка, но и в старших классах при формировании навыков коммуникативного поведения, при развитии и совершенствовании речевой способности.

Проблемы лексической бедности современных подростков и молодых людей, неумения подобрать нужного слова для выражения тех или иных мыслей и чувств, проблемы преобладания в речи жаргонных и сленговых единиц не перестают волновать учителей, лингвистов, методистов. Так, данные вопросы неоднократно поднимались и рассматривались, например, на страницах журнала «Русский язык в школе», а также в диссертациях М.А. Косьминой, Ю.Е. Лещенко и др.

В большей степени хотели бы обратить внимание на старшеклассников, которые являются учащимися русских школ, но русский язык для них чаще всего не является родным. Если говорить о социальном портрете таких подростков и молодых людей, то в основном они являются детьми трудовых мигрантов, в семьях чаще всего не говорят по-русски, родители владеют русским языком достаточно слабо, поэтому можно сказать, что такие учащиеся относятся к так называемым вынужденным билингуам. Учащихся подобного типа становится все больше, поэтому проблемы, связанные с изучением ими русского языка по программе традиционного лингвистического образования в старших классах стоят все острее. С одной стороны, у учащихся, для которых русский язык не является родным, должны быть сформированы такие же, компетенции, как и у остальных учащихся, с другой стороны, существуют объективные трудности при формировании компетенций.

Отметим, что мы в данном случае ориентируемся на опыт работы с группой учащихся профессионального колледжа, который дает среднее юридическое образование. Учащиеся, поступившие на базе основного общего образования, получают как общее среднее образование, так и приобретают профессиональную подготовку. Именно вследствие этого задача учителя на уроках русского языка усложняется: с одной стороны, необходимо готовить учащихся к будущей профессиональной деятельности – в нашем случае – это овладение основами официально-деловой речи (и именно официально-деловой лексикой, той лексикой, которая может встречаться в языке деловых бумаг, законодательных актов и т.д.), с другой, - необходимо давать знания в рамках получения среднего общего образования. Более того, отметим, что будущая профессиональная деятельность имеет свою специфику, которая

заключается в том, что юристы должны достаточно хорошо владеть единицами, относящимися к разным группам лексики.

Основная работа, конечно, строится с использованием материалов учебников по русскому языку для старших классов. Мы ориентируемся на учебник «Русский язык», авторами которого являются Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. При этом привлекаются к работе на уроке материалы упражнений, направленных на формирование знаний об особенностях лексического значения слова, об особенностях отдельных тематических групп. Но, помимо этого, по нашему мнению, хорошо использовать и материалы художественных произведений, которые способны расширить словарный запас учащихся, познакомить с различными группами лексических единиц. По нашему мнению, это особенно важно для учащихся-билингвов.

На наш взгляд, вполне уместно обращение к рассказам Л.Н. Толстого. Мы имеем в виду рассказы 80-90-х годов, то есть входящие в так называемый цикл «народных рассказов». Старшеклассники на уроках литературы знакомятся с масштабным произведением великого русского писателя, романом-эпопеей «Война и мир», поэтому, на наш взгляд, обращение к другим произведениям этого автора вполне закономерно для создания общего, широкого впечатления о творчестве писателя.

Произведения 80-90-х годов, входящие в цикл «народных рассказов», привлекательны еще и по причине своей идейно-тематической направленности. Они позволяют глубоко окунуться в мир нравственных размышлений писателя, его толерантности. В группах учащихся, где за партами оказываются подростки и молодые люди разных вероисповеданий, этнических культур и традиций, обращение к подобным произведениям Л.Н. Толстого весьма уместно. Скажем, что произведения, относящиеся к «народным рассказам» довольно разнообразны по жанровой специфике. В них мы можем видеть следующие жанры: легенда («Кающийся грешник», «Два брата и золото», «Вражье лепко, а Божье крепко»), проповедь («Искушение Господа нашего Иисуса Христа», «Нагорная проповедь», «Страдания Господа нашего Иисуса Христа»), сказ («Девчонки умнее стариков», «Ильяс», «Упустишь огонь – не потушишь», «Как чертенок краюшку выкупал», «Много ли человеку земли нужно»), сказка («Сказка об Иване-дураке», «Зерно с куриное яйцо» «Работник Емельян и пустой барабан»), реалистический рассказ («Алеша Горшок», «Корней Васильев»), повесть («Фальшивый купон»). В то же время можно отметить слияние жанров в некоторых «народных рассказах», например, в произведениях «Чем люди живы», «Где любовь, там и Бог», «Три старца», «Два старика», «Свечка». Однако все эти произведения объединены в один цикл и названы

«народными рассказами». «Народные рассказы» представляют собой небольшие по объему произведения, написанные простым и доступным языком, который понятен любому малограмотному человеку. При их создании Толстой отказался от сложных синтаксических конструкций, которые затруднили бы восприятие текста. Стиль рассказов отличает простота, искренность, выразительность. Это является еще одной (добавим – весьма существенной) причиной обращения именно к этим произведениям при расширении работы с лексическими единицами.

В рамках данной статьи остановимся на примерах работы с текстом рассказа «Чем люди живы». При обращении к этому произведению вначале можно кратко познакомить с содержанием произведения, провести короткую беседу на тему «Чем люди живы в современном мире».

Логичным в этом случае будет переход к группе отвлеченной лексике. В рассказе «Чем люди живы» отвлеченная лексика встречается не часто. Можно наблюдать такие единицы, как *долг*: *Думал сапожник в долг взять овчины, - в долг не поверил овчинник... - Денежки, - говорит, - принеси, тогда выбирай любые, а то знаем мы, как долги выбирать.* [3, с. 8]; *горе*: *Иду, забывши горе!* [3, с. 8]; *нужда*: *Тебе нужда, а мне не нужда?* [3, с. 8]; *чудо*: *Что за чудо: точно, человек, живой ли, мертвый, голышом сидит, прислонен к часовне и не шевелится.* [3, с. 8]; *совесть*: *Стал уж проходить часовню, да зазрела его совесть* [3, с. 9]; *беда*: *Человек в беде помирает, а ты заробел, мимо идешь.* [3, с. 9]; *богатство*: *Али дюже разбогател? Боишься, ограбят богатство твое?* [3, с. 9]; *сила*: *Подходит Семен к человеку, разглядывает его и видит: человек молодой, в силе, не видать на теле побоев, только видно – измерз человек и напуган; сидит прислонясь и не глядит на Семена, будто ослаб, глаз поднять не может.* [3, с. 9] и некоторые др.

Эти лексические единицы имеют непосредственное отношение к идее произведения, поэтому в процессе рассмотрения отвлеченной лексики можно учащимся дать задание из определенных предложений выписать слова, которые обозначают абстрактные процессы и явления. Отметим еще раз, что подобной лексики в данном произведении немного, примеры мы привели выше. Учащимся, которые свое дальнейшее предназначение видят в служении народу, обращение к рассмотрению таких лексических единиц, будет весьма кстати. Хотелось бы обратить внимание на то, что для учащихся-билингвов предусмотрены отдельные виды работ с лексикографическими источниками: с толковыми словарями, со словарями синонимов, антонимов.

Интересно отметить, что при работе с текстом этого рассказа следует тут же обратить внимание на прямо противоположную группу лексики:

на конкретную лексику, многие слова с конкретным значением отражают быт русского крестьянина XIX века. Для современных носителей русского языка многие лексемы представляются уже историзмами. Для учащихся-билингвов эти слова еще сложнее, они значительным образом затрудняют восприятие, понимание текста или делают его чтение вовсе не возможным. Приведем некоторые примеры таких лексических единиц из рассматриваемого рассказа: *овчина*: *Была у сапожника одна шуба с женой, да и та износилась в лохмотья; и второй год собирался сапожник купить овчин на новую шубу* [3, с. 7]; *кафтан*: *Надел нанковую бабью куртушку на вате на рубаху, сверху кафтан суконный, взял бумажку трехрублевую в карман, выломал палку и пошел после завтрака.* [3, с. 7-8]; *овчинник*: *Думал сапожник в долг взять овчины, - в долг не поверил овчинник.* [3, с. 8]; *шкалик*: *Выпил шкалик; оно во всех жилках играет.* [3, с. 8]; *тулуп*: *И тулупа не надо!* [3, с. 8]; *двугривенный*: *По двугривенному отдает! Ну что на двугривенный сделаешь?* [3, с. 8]; *хлебы*: *Дров нарубила, воды принесла, ребят накормила, сама закусила и задумалась, задумалась, когда хлебы ставить: нынче или завтра?* [3, с. 10]; *сени*: *Воткнула Матрена иголку, вышла в сени.* [3, с. 11]; *холсты*: *Матушка мне холсты отдала – ты пропил, пошел шубу купить – пропил* [3, с. 12] и мн. др.

Историзмы и устаревающая лексика, выбранная из данного произведения, способна передавать быт крестьянина того времени, называть одежду, обувь, продукты питания и др. Для всех учащихся будет полезным уточнить значение данных слов, а билингвам, на наш взгляд, необходима визуальная помощь, то есть необходимо подготовить изображения, которые бы соответствовали указанным единицам. Кстати говоря, такие слова могут быть выбраны из предложенных отрывков рассказа как самим учителем, так и учащимися, которые уже знакомы с понятием *историзмы*. Затем можно попросить учащихся разбить выбранные лексемы на тематические группы, при этом, конечно, в случае затруднения следует обращаться к словарям. Причем в данном случае это могут быть и, например, исторические словари русского языка.

В приведенных выше примерах отмечается лексика, которая является еще большим камнем преткновения при освоении лексического богатства русского языка. Это диалектные лексические единицы. В приведенных выше примерах мы уже встретили такие слова, как *дюже*, *зазрить*, *измерзнуть*. Помимо этого, в тесте рассказа мы наблюдаем еще и такие слова: *стрекотать* ('много говорить'): *Будет, Матрена, что без толку-то языком стрекотать!* [3, с. 12]; *поверток* ('поворот'): *Подходит так сапожник к часовне у повертка, глядит – за самой за часовней что-то белеется.* [3, с. 8]; *кремнястый* ('твердый, стойкий; жестокий (о

характере или выражении лица человека), из кремня’): *Ну уж кремняст. Этого долбней не убьешь. Косяк головой высадил, а ему горя мало.* [3, с. 17]; *подпояска* (‘широкий домотканый пояс, за которым держали топор, веник и т.п.’): *Бросил он наземь валенки, распоясался, положил подпояску на валенки, скинул кафтан* [3, с. 9] и мн. др. Отметим, что помимо собственно-лексических диалектизмов, в рассказе встречаются и грамматические диалектизмы: *раздевши: Да я сказываю тебе: иду, у часовни сидит этот раздевши, застыл совсем.* [3, с. 13]; словообразовательные: *измерзнуть: ... только видно – измерз человек и напуган...* [3, с. 9]. Перед обращением к рассмотрению подобных лексических единиц необходимо напомнить учащимся, что такое диалектизмы, можно очень кратко охарактеризовать основные диалектные признаки севернорусского и южнорусского наречий. Это будет полезно всем учащимся, но особенно важно для учащихся-билингвов, так как дает возможность представить, какое языковое разнообразие имеется в русском национальном языке. Естественно, что диалектизмы необходимо объяснять с привлечением специальных словарей. Нам представляется возможным в этом случае использовать «Словарь русских народных говоров». Учащимся-билингвам в случае, если это семантические, словообразовательные или грамматические диалектизмы необходимо пояснить, в чем именно заключается отличие таких слов от слов литературного языка.

Следует сказать и о том, как автор вводит диалектную лексику. Толстой использует диалектизмы, не давая прямого толкования слов в скобках или сносках, значение слова раскрывается либо посредством контекста, либо остается без объяснения, иными словами, диалектные элементы вводятся наравне с литературными. Толстой употребляет диалектизмы как в авторской речи, так и в репликах героев произведения. Использование диалектных элементов в речи персонажей превращает ее в живую народную речь. Чаще всего Толстой в «народных рассказах» использует собственно-лексические диалектизмы. Их частотное употребление обусловлено тем, что они обладают экспрессивностью, помогают точнее передать автору чувства, отношения между героями в отличие от своих литературных синонимов, а также прекрасно воспринимаются в контексте и не требуют дополнительного толкования. Диалектных элементов данного типа в разы больше, чем всех остальных диалектизмов. Все употребленные Толстым диалектизмы нацелены на выполнение разнообразных задач: приближение речи к народной, достоверное изображение крестьянского быта, создание образа рассказчика – человека из народа, приближение речи автора к устной народной прозе, придание эмоциональной окраски речи. Подобные

рассуждения в слове учителя дают возможность учащимся глубже понять замысел писателя при создании «народных рассказов».

Наконец, текст рассказа дает возможность обратиться к словам, которые трудно причислить к какой-либо из указанных выше групп. Наверное, их можно было бы считать агнонимами, то есть редкими словами. Но сам вопрос выделения агнонимов на сегодняшний день относится к вопросам, окончательно не решенным специалистами. Тем не менее, мы хотим выделить еще слова, которые по нашему опыту, вызывают многочисленные вопросы у современных юных читателей, назовем в рабочих целях эту лексику малопонятной. В цитированных выше фразах и отрывках из текста рассказа можно обратить внимание на такие лексические единицы, как *нанковый*, *куртушка на вате*, *бумажка*. К этим единицам можно прибавить и еще много подобных. Они весьма неоднородны внутри. Среди них есть малоупотребительные в наше время, например, *нанковый* ('хлопчатобумажная ткань из толстой пряжи, обычно желтого цвета'), а есть те, которые известны учащимся, но имеют либо особенности в семантике, либо особенности формы, например, слово *куртушка* требует пояснения, т.к. имеет форму деминутива, а такие слова, как *вата* (*куртушка на вате*), *бумажка* требуют пояснений семантических. Лексема *вата* в данном контексте имеет оттенок значения 'на ватной подкладке', то есть тот материал, который имеет пушистую структуру (из ниток, шерсти, хлопка, пуха), может использоваться в качестве утеплителя одежды. Слово *бумажка* в данном употреблении – это купюра, сделанная из бумаги, 'бумажный денежный знак', но не обрывок бумаги. Неоднократно в тексте рассказа встречается словосочетание *сапоги валяные: Посадил его и сапоги валяные обул ему* [3, с. 9]. По нашему мнению, для адекватного понимания текста современными молодыми читателями это словосочетание также требует пояснения: это может быть разновидность валяной обуви, которая может иметь подошву, хотя в тексте рассказа далее есть указание на то, что это валенки: *Видит – вошли двое: Семен и с ним мужик какой-то без шапки и в валенках* [3, с. 11]. Тут нужно уточнить, что разновидности валяной обуви можно визуализировать, чтобы учащимся-билингвам было понятно, о чем именно идет речь.

Отметим также, что для понимания прочитанного и для расширения словарного запаса учащихся, развития у них различных коммуникативных способностей, необходимо останавливаться и на устойчивых сочетаниях. Не секрет, что именно они могут вызывать наибольшие сложности в понимании билингов. В рассматриваемом нами тексте рассказа такие выражения встречаются неоднократно: *оборвалось сердце: Да как увидела, что он без кафтана, в куртушке одной и не несет*

ничего, а молчит, ужимается, оборвалось у Матрены сердце [3, с. 11]; *пронеси Бог: Пронеси только Бог!* [3, с. 9]; *пострел тебя расшиби: Давай сюда, конопатый пес, пострел тебя расшиби!* [3, с. 9]. Эти и подобные устойчивые выражения разбросаны по тексту произведения в довольно большом количестве. На них нельзя не обращать внимания, так как они имеют специфическое значение и структуру, заметным образом характеризуют речь персонажей. Толкование таких выражений может исходить от учителя, но вполне закономерно и обращение к фразеологическим словарям. Напомним здесь, что приведенные выше выражения имеют следующие значения: *оборвалось сердце* говорят о неожиданно возникшем чувстве испуга, тревоги, отчаяния; *пронеси Бог* – о том, что можно избежать опасности, неприятности, устранить беду; *пострел тебя расшиби* – о выражении недовольства, грубое, бранное выражение, которое, скорее всего, не входит в состав литературного языка.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать целый ряд интересных выводов:

- обращение на уроках русского языка к текстам толстовских рассказов очень важно по причине их идейно-образного содержания и толерантной наполненности;

- сама форма рассказов довольно проста, что значительным образом облегчает ее восприятие неподготовленными учащимися или учащимся-билингвами;

- в контексте знакомства с творчеством Л.Н. Толстого на уроках литературы обращение к рассказам этого же автора представляется органичным;

- рассматривая текст только одного рассказа, мы выявили разные группы лексики, которые, с одной стороны, отражают формально-содержательное наполнение произведения, а с другой стороны, дают богатейшую почву для расширения словарного запаса учащихся;

- разные группы лексических единиц (отвлеченные, устаревшие, диалектные, непонятные (агномимические)) и фразеологизмов дают возможность учащимся понять, насколько богата и разнообразна лексика русского языка и как точно она может характеризовать мысли, чувства автора и героев, описывать быт, создавать колорит эпохи;

- знакомство с лексическими единицами из тестов рассказов Л.Н. Толстого заставляет активизировать исследовательский потенциал учащихся, так как они не только сами выбирают те или иные лексемы из контекстов, но и находят толкование выбранных слов в различных словарях;

- работа, связанная с поиском значения того или иного слова, делает необходимым обращение к целому ряду разнообразных словарей: к толковым, историческим, диалектным, словарю агнонимов, фразеологическому словарю и т.д., это само по себе очень полезно, так многие учащиеся не представляют, как работать со словарями, какую информацию можно из них почерпнуть;

- указанное рассмотрение лексических единиц в ряде случаев требует визуализации объекта, подбор рисунков, фотографий могут осуществить те учащиеся, которые в значительном объеме владеют русским языком, они же могут помочь учителю с объяснением значений, то есть при этом можно наблюдать реализацию творческого и исследовательского потенциала учащихся;

- подобная работа может стать примером для подражания в рамках исследовательской деятельности учащихся колледжа, развития их самостоятельного научного творчества.

Список литературы:

1. Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма: Автореферат дис. канд. псих. наук. – Хабаровск, 2007. – 20 с.

2. Лещенко Ю.Е. Становление лексикона билингва: Автореферат дис. канд. филол. наук. – Пермь, 2006. – 21 с.

Толстой Л.Н. Чем люди живы // Л.Н. Толстой. ПСС в 90-т. Т.25. – М.: Художественная литература, 1937. – 915 с.

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ОСНОВА ПОСТИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Ливенец Ирина Сергеевна

*преподаватель русского языка и литературы
Колледжа по подготовке социальных работников
Москва, Россия*

Современная система образования выдвигает серьезные требования к усилению роли коммуникативно-речевых умений обучающихся, которые формируются и развиваются, в первую очередь, на уроках русского языка.

Многолетний опыт педагогической деятельности в качестве преподавателя русского языка доказывает, что созданию условий для развития коммуникативных умений, повышению речевой грамотности

обучающихся, в том числе и обучающихся мигрантов, способствует комплексная работа с текстом, а текст, как известно, является основной дидактической единицей русского языка, это образец, в первую очередь, правильной речи, средство общения и познания.

В современной методике накоплен богатый опыт работы с текстом как единицей, средством обучения, разработаны различные виды упражнений на текстовой основе, сочинения, изложения различных видов, упражнения в реконструкции текста, упражнения в анализе текста и т.д.

Однако в условиях СПО обучение русскому языку проходит только один учебный год, что не дает того ощутимого результата, который устроил бы участников обучения. Встает вопрос: как максимально погрузить обучающегося – мигранта в процесс постоянного, пристального внимания, в первую очередь, к письменной речи, к работе с обучающими информационными источниками, т.е. текстами и, как следствие данной работы, к созданию грамотных собственных устных и письменных высказываний? Продолжением процесса обучения русскому языку на учебных занятиях стало вовлечение обучающихся мигрантов во внеаудиторную деятельность по предмету.

Одним из способов решений данного вопроса, по нашему мнению, является обращение к приоритетному направлению в современном образовании – исследовательской деятельности, а в нашем случае, работе обучающегося над индивидуальным проектом. Что дает этот вид учебной деятельности?

Во-первых, организация исследовательской деятельности предполагает такое тесное педагогическое сотрудничество преподавателя и обучающегося, которое невозможно в условиях целой группы студентов; во-вторых, данный вид деятельности требует взаимодействия участников подготовки индивидуального проекта и во внеурочное время, таким образом возрастает доля индивидуальной работы; в-третьих, что является немаловажным, иное психологическое состояние обучающихся-мигрантов и стиль общения, ощущение обучающегося в другом качестве – тандем-партнера.

Обучающимся предлагаются, например, такие темы индивидуальных проектов: Русский язык среди других языков мира; А.С. Пушкин - создатель современного русского литературного языка; Вопросы экологии русского языка; Русское письмо и его эволюция; В.И. Даль как создатель «Словаря живого великорусского языка»; Слова-омонимы в морфологии русского языка; Роль словосочетания в построении предложения; Монолог и диалог. Особенности построения и употребления; Использование сложных предложений в речи и др.

И начинается колоссальная ответственная работа обучающихся мигрантов с текстами по теме проекта: поиск, отбор материала, его осмысливание, анализ литературы, обработка данных. Практика показала, что мотивация и отношение к получению знаний у студентов - мигрантов в таких условиях учебно-познавательной деятельности находится на более высокой ступени, чем на обычных занятиях. Обязательно встретится в этом потоке информационного материала немало слов, словосочетаний, предложений, которые потребуют осмысления, особого внимания и ответов на вопросы, которые в разных формулировках предлагаются на учебных занятиях в комплексной работе с текстом , например:

Что это за слово, каково его значение и происхождение?

Как правильно произнести?

Почему так пишется, какие орфографические правила определяют его графическую запись на письме?

Какие можно подобрать слова синонимы?

Есть ли у слова антонимы?

В сочетании с какими словами частеречной принадлежности его надо употреблять?

Какова смысловая нагрузка слова в тексте?

Каковы его стилистические особенности? и т.д.

Помня слова известного ученого – методиста А.В. Текучева «Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогическая целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка», безусловно, предполагается кропотливая работа с толковым, этимологическим, орфоэпическим, орфографическим, фразеологическим и другими словарями и справочниками, что обогащает и письменную и устную речь обучающегося; обращение к фонетическим законам при транскрибировании слов, уточнение морфемного состава, морфологических признаков и т.д. , а это требует поиска дополнительной информации и создает условия для овладения знаниями по русскому языку, развития коммуникативно-речевых умений и грамотного оформления материалов в письменной форме. Кроме этого, интенсивный обмен информацией, мнениями, постоянное обращение и текстовому изложению индивидуального проекта, неоднократное прочтение и произношение языкового материала, который стал предметом анализа, дает свои результаты, а также содействует решению задач в постижении русского языка обучающимися-мигрантами.

Таким образом через такую разнообразную практическую деятельность решается одно из главных направлений речевого развития

обучающихся, в том числе и студентов мигрантов, – умение связно излагать мысли в письменной форме по теме индивидуального проекта, а затем и в устном публичном выступлении, которое накладывает особую ответственность в представлении результатов своей исследовательской деятельности широкой аудитории, в аргументированных ответах на поставленные вопросы. Чтобы успешно подойти к заключительному этапу работы над проектом и авторитетно вести конструктивный учебный диалог во время процедуры публичной защиты, студент-мигрант должен быть вооружен и знаниями и иметь хорошую подготовку в деловом общении, а это непременно потребует того осознанного отношения к учебно-познавательной деятельности, о которой говорилось выше.

Таким образом решаются вопросы постижения русского языка обучающимися – мигрантами через организацию комплексной работы с текстом не только на учебных занятиях, но и в условиях исследовательской деятельности по предмету.

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Мартиросова Мария Альбертовна

*преподаватель русского языка и литературы
Колледжа по подготовке социальных работников,
научный сотрудник Ресурсного центра русского языка Московского
государственного областного университета,
Москва, Россия
E-mail: mar_mari@mail.ru*

Конкурс сочинений для учащихся с неродным русским языком «Моё Отечество» проводится в Ресурсном центре русского языка Московского государственного областного университета с самых недавних пор. Он преобразовался из конкурса сочинений для учащихся с неродным русским языком «Моя любимая книга», успев приобрести популярность у учителей русского языка и литературы Московской области. Возможно, причиной этого стала цель конкурса, – стимулирование интереса и повышение мотивации к изучению русского языка учащимися с неродным русским языком, выявление психологической готовности к активной самостоятельной деятельности – вопрос, весьма актуальный сейчас для многих образовательных учреждений Российской Федерации.

Не бывает беспроблемных детских творческих конкурсов. Даже традиционные, многолетние, казалось бы «обкатанные» организаторами вдоль и поперек, на каком-нибудь этапе, да преподносят «сюрприз». То ожесточенные непримиримые споры экспертов по поводу стихотворения, состоящего из 1 четверостишия, то множество «неформатных», не уместяющихся ни в одну из предложенных номинаций конкурсных работ, то недовольство «несправедливо обойденных» конкурсантов (вернее их родителей)... Но с конкурсом сочинений для учащихся с неродным русским языком «Моё Отечество» проблемы начались ещё на этапе ознакомления с положением. Почти сразу же после опубликования его на сайте и рассылки в муниципальные управления образования в Ресурсном центре русского языка МГОУ начались звонки с вопросами, кому адресован конкурс и кто может считаться «учащимися с неродным русским языком». Выяснилось, что многие потенциальные участники затрудняются с определением своего родного языка – армянский, лезгинский, таджикский, чеченский, азербайджанский, узбекский, калмыцкий, украинский, грузинский, сирийский или русский.

«Я долго пыталась понять, а какой язык является родным для меня? По национальности я армянка, родилась в России и, к моему сожалению, я не владею языком моих предков. Я лишь могу понять и произнести пару фраз, которые можно использовать в повседневной жизни. Но когда я слышу армянскую речь от бабушки, от моих родных и даже от незнакомого мне человека, меня охватывает непередаваемое чувство чего-то родного и до боли знакомого... Наверное, это язык моей души. Так приятны мне звуки армянской речи, от них исходит тепло и уют. Я начинаю понимать смысл фраз, несмотря на то, что не все слова разбираю и знаю. Ощущение такое, словно возвращаешься в родной дом и радостно узнаешь то, что дорого сердцу» (Элина Габрелян, Московская область, г. Королев). «Мне было два года, когда мы прилетели в Россию. Я была очень маленькой девочкой, плохо разговаривала. Дома родители со мной говорили только на армянском языке, а на улицах я слышала непонятный и непривычный для меня русский. Было как-то неуютно и грустно, но когда я пошла в детский сад, все резко изменилось, на родном языке я теперь говорила мало, даже дома, общаясь с родителями, постоянно стала звучать русская речь. Армянский язык постепенно забывался. Но когда мне исполнилось двенадцать лет, и я в первый раз побывала в Армении, эта страна и забытый язык меня приятно поразили и восхитили. Я слышала журчащую, необыкновенную армянскую речь, и влюбилась в этот певучий и замечательный язык (Сона Мартиросян, Московская область, г. Железнодорожный).

Что есть родной язык? Какой язык считать родным ребёнку, одинаково свободно владеющему двумя языками? Является ли русский родным детям, рожденным в смешанных браках? На первые два вопроса находились достаточно бесспорные ответы, которые, наверное, сократили количество возможных участников («Получается, мой родной язык – русский. На нём были произнесены мои первые слова, по-русски я читаю, думаю, общаюсь дома, в школе»). Зато на третий вопрос было дано множество довольно противоречивых ответов, к счастью, не помешавшим получить на все 5 конкурсных номинаций – «Мой родной город (улица, река, море, горы)»; «Мой родной язык»; «Музыка (песни, танцы) моего отечества»; «Любимая книга на родном языке»; «Моё имя (имена моих родителей)» – более 50 работ из 27 муниципальных районов и городских округов Московской области.

Размышления участников (представителей более 12 национальностей) о родном языке, начавшиеся задолго до выполнения конкурсных работ, продолжились на страницах сочинений. Длинных и коротких, детских и очень взрослых, полных откровенных мудрых размышлений о роли и месте родного языка в жизни детей и подростков, давно и недавно живущих в России:

«Любовь к своему родному языку воспитали во мне мои родители. Сколько помню себя, отец с мамой разговаривали с нами, детьми, на лезгинском языке, отец читал наизусть стихи, которые помнил с детства, мама пела народные песни, которые слышала когда-то от своей мамы, моей бабушки. Через язык я открываю для себя интересный мир истории и культуры моего народа... У моего народа есть пословица: «Ватандин къадир гьурбатда авайдаз жеда» («Настоящую цену родины знает лишь тот, кто живет на чужбине»). Сейчас я живу в подмосковном городе, учусь в гимназии вместе с ребятами других национальностей. И хотя я хорошо говорю и пишу по-русски, читаю произведения русских писателей, изучаю английский, моя душа мысленно возвращается в родной Дагестан, на землю моих предков. Мне приятно слышать родную речь, говорить по-лезгински, чувствовать себя частицей замечательного народа с древней культурой» (Эльман Исламов, Московская область, г. Железнодорожный).

«Я – армянин, и ценность моего языка не в том, что на нём говорят около шести миллионов человек, а в том, что это **мой** язык, язык **моего** народа, **моих** предков... Язык – символ Родины, отца и матери, символ моих предков. Армянский язык означает для меня всё самое важное, близкое и знакомое. Он хранит тепло родного дома. Мой родной язык дал мне возможность приобщиться к богатой духовной культуре нашего народа. Язык – душа народа, и о бессмертии этой души должны

позаботиться мы» (Зарзанд Абаджян, Московская область, г. Железнодорожный).

«Свой родной язык я знаю прекрасно, но для меня этого не достаточно, я обязана знать русский язык, грамотно писать и высказывать свои мысли на русском языке. Почему? Да по одной простой причине – я живу в России, в этой необъятной и прекрасной стране, и иногда мне становится неудобно высказывать свои мысли на русском языке, я допускаю ошибки, часто их не замечая» (Хазал Слюян, Московская область, г. Реутов).

«Я хочу немного рассказать о себе. По национальности я армянка, но живу и учусь в Российской Федерации с первого класса. Армянский – это мой родной язык, но и русский язык тоже важен для меня. Мне нравится читать литературу XIX-XX вв. как на русском, так и на своем родном языке» (Кристина Лалазарян, Московская область, г. Железнодорожный).

Размышления о родном языке для участников конкурса сочинений неразрывно связаны с воспоминаниями об Отечестве. Пусть даже немного забытом, оставленном давно, в, казалось бы, бессознательном возрасте... Но открытом вновь всего лишь прошлым летом (зимой, осенью), удивившим и восхитившим.

«Я не часто бываю в городе, в котором родился, в Алеппо, но все, что связано с ним, мне очень интересно. Я стараюсь как можно больше узнать об этом городе, отец мне рассказывает о нем, я понимаю, чем является этот город для моего отца. Мне не хватает тепла Алеппо, невероятной красоты, прохлады его садов и парков. Мне не хватает общения с его отзывчивыми, добрыми жителями» (Алан Абдулрахим, Московская область, г. Королев).

«Для меня Керчь – это тот уголок на земле, где прошло мое детство. Каждая улочка оставила в моей памяти свой след. Старый, живописный и чистый город, без шума и суеты. А какое здесь море. Просто глаз не оторвать! Чистое, голубое, теплое...» (Мария Ищенко, Московская область, г. Лосино-Петровский).

«Здравствуй, Ереван! Как я люблю возвращаться к тебе, вдыхать чистый влажный воздух, касаться рукой древних стен, всматриваться в красивые лица твоих жителей! Ты мой дом, моя первая любовь. Ты караван из глыб розового туфа, который ведет свое начало еще с древнейшего прошлого. Ты величествен и бессмертен, древний и всегда молодой, тебя можно увидеть в глубине исторического прошлого и в то же время среди звезд будущего» (Анна Саруханян, Московская область, г. Железнодорожный).

«Я люблю родной город за то, что в нем всегда спокойно и уютно. В Душанбе есть несколько отличных парков, аттракционов и

развлекательных центров, где можно хорошо провести время. Но все же самое лучше, что есть в моем городе, – это люди. Душанбинцы дружелюбны и гостеприимны. Они никогда не бросают никого в беде и всегда тепло относятся к гостям столицы. Для меня мой город – это часть моей души, он никогда не покидает меня, где бы я ни находился!» (Абубакр Азизов, Московская область, г. Балашиха)

«Азербайджан – гостеприимная страна. Наш народ очень открытый и дружелюбный, поэтому в Баку на улицах я вижу так много улыбок на лицах людей. Здесь рады каждому, кто пришел с добром. Баку – мой любимый город.

Вы знаете, что я родилась в России, здесь живу, учусь, здесь мои друзья. Но я азербайджанка. Поэтому у меня две родины. Я – счастливый человек!» (Гюльнар Зейналова, Московская область, г. Лосино-Петровский).

«Бахауддин Накшбанд».... Это священное место, куда люди приходят для того, чтобы загадать желание, которое обязательно сбудется, если помолиться. Я там была очень много раз и загадывала желание. Но чтобы оно исполнилось, нужно было совершить ритуал: пройти через большое дерево, которому уже 140 лет, не более трех раз. Я так делала и убеждалась, что желание исполнялось.

Вот такая она, Бухара! Мне очень нравится этот загадочный красивый город. Пусть для других в нем ничего особенного нет, но для меня это удивительный, дорогой моему сердцу город» (Камилла Насуллаева, Московская область, Раменский район, д. Кузьево).

«Ереван является не просто столицей, он и центр притяжения армянской диаспоры, живущей за пределами Армении. Каждое лето моя семья отправляется в этот солнечный город. Звучит необыкновенная армянская речь, я будто попадаю в сказочный мир. Все рады меня видеть, я наслаждаюсь красотами этой удивительной страны. Я с родителями люблю бродить по улицам Еревана, заглядывать на рынки, вдыхая острый запах бастурмы, на вечерних посиделках люблю аромат шашлыка, напевные армянские песни, слушаю национальные сказки, рассказанные моей бабушкой. И понимаю, что я безумно люблю Армению – землю моих предков» (Сона Габриелян, Московская область, г. Балашиха).

«Родной Ниноцминда для меня является неким эталоном, все остальные города я сравниваю именно с ним. Каждый день, вдыхая подмосковный воздух, первой моей мыслью является: «Эх, а вот там, в родном городе воздух свежее и чище!». Каждое лето я обязательно бываю на родине, в городе, который знаком мне с рождения, который является олицетворением моего детства» (Саркис Дургарян, Московская область, г. Железнодорожный).

В названии каждой конкурсной номинации присутствовало слово «родной» (-ая, -ое) или его синоним «Отечество». А о родном, любимом авторам сочинений хотелось рассказывать бесконечно, подробно и оправдано пристрастно. Об узбекской свадебной песне «Ёр-ёр», певице Зулайхо Бойхоновой, зажигательных армянских танцах «кочари», «шалахо», «берд», «хаястан», о музыкальных инструментах дудуке, зурне, дhole, о веселых праздниках Трндез, Цахказард, Вардавар, Барекендан. И о самом главном – об именах – своих, родительских. Салавди – «мужественный», Марета – «бесценная жемчужина», Хуршед – «солнце», солнечный», Зульфия – «симпатичная», Фируз – «подарок», Фарангис – «радушная», Мидия – «жительница древнего Мидийского государства»...

Одной из творческих работ, присланных на конкурс в номинации «Мой родной город», было сочинение Али Муллоджанова, шестиклассника из подмосковного города Железнодорожного.

«Ваша светлость славный князь Гвидон!

... позвольте взять на себя смелость и пригласить Вас с матушкой и супругою вашей Лебедью на мою Родину, в край высочайших гор, хрустальных рек – в родной Дагестан. Ибо, только увидев воочию дагестанские просторы, сможете Вы ощутить на себе чары красот горной природы: изумрудность свежей зелени на горных склонах, золото лучей заходящего солнца на снежных шапках горных вершин, сладость вод шумных горных рек.

Слух Ваш на протяжении путешествия будут улаждать ненавязчивые звуки милой зурны, удивительного хомуза. А взору Вашему предстанет зажигательная лезгинка.

Чтобы не пришлось скучать Вам в путешествии по «многоликому горному краю орлов», возьму на себя смелость пригласить Вас в народный кинотеатр, где в образе Джумайсат предстанет пред Вами моя родственница, известная актриса Барият Солтан Меджидовна Мурадова (1914-2001) — кумыкская советская актриса, певица, народная артистка СССР. И сейчас помнит о ней народ дагестанский, воздвиг ей памятник в Махачкале, на площадке перед зданием Кумыкского музыкально-драматического театра им. А.П. Салаватова».

Сочинение, полное искреннего восхищения сказочным произведением великого русского поэта А.С. Пушкина, его замечательными героями, захватывающим сюжетом, чудесным, близким сердцу русским языком. Пусть неродным, но таким необходимым, незаменимым. Языком, на котором можно рассказать о самом дорогом, заветном: о Родине, языке, имени, книге, традициях. Рассказать и быть понятым сегодняшними и будущими участниками конкурса сочинений

для учащихся с неродным русским языком «Моё Отечество», представителями более 12 национальностей давно и недавно живущих в России детьми, подростками, взрослыми.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Печурова Елена Анатольевна

*старший преподаватель кафедры педагогики,
дисциплин и методик начального образования*

*Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого,
Тула, Россия*

E-mail: pechurova_elena@mail.ru

Начальное обучение русскому языку в современной школе характеризуется рядом объективных трудностей, с которыми сталкивается как отдельный ученик, так и педагог. Одной из причин этих трудностей является полиэтничный состав класса. Такой класс характеризуется наличием детей разных национальностей, учеников с разным уровнем владения русским языком, с разным уровнем общей культуры. Учащиеся-билингвы, как правило, имеют более низкую успеваемость по русскому языку и, как следствие, по другим предметам, на это накладывается также социальный дискомфорт, вызываемый пребыванием в чужой культурной среде, что провоцирует их замкнутость и отчужденность. Преодоление этих трудностей напрямую зависит от успешности овладения такими школьниками русским языком, который в данном случае выступает не только средством познания, развития учебных, коммуникативных и интеллектуальных навыков, но и инструментом социализации ребенка в новом культурном окружении.

В не менее сложной ситуации оказывается и учитель такого класса. Сегодня перед ним стоит ряд сложных, требующих грамотного методического решения, вопросов: Как организовать работу в разноуровневом многонациональном классе наиболее эффективно? Как оценивать работы детей, изучающих русский язык как неродной? Как «справиться» с разным уровнем подготовленности таких учащихся к процессу обучения на русском языке? Как помочь учащимся-инофонам наиболее быстро и безболезненно включиться в новую языковую среду? Как преодолеть отсутствие грамматических и фонетических параллелей в

родном и неродном (русском) языке? и мн. др. Поиск ответов на эти вопросы предполагает психологическую и методическую перестройку учителя, необходимую для выполнения требований современного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) в условиях реальной учебной ситуации.

В современной методической литературе предпринимаются попытки устранения различных «болевых» точек построения процесса обучения в полиэтническом классе. Рассматриваются возможности социально-культурной адаптации иноэтнических детей в рамках образовательного процесса (Р.А. Арзуманова, Т.С. Кудрявцева и др.), вопросы специфики преподавания русского языка в многонациональном классе (Е.А. Быстрова, М.Б. Елисеева, В.Т. Романенко, И.А. Латина, Т.Н. Милош, Г.С. Щеголева и др.). В данной статье будут освещены некоторые приемы включения учащихся-инофонов в исследовательскую деятельность на уроках русского языка.

Именно этот вид деятельности, на наш взгляд, закладывает фундамент дальнейшего образования. Кроме того, данная форма организации работы способствует повышению уровня познавательной активности учащихся, их учебной мотивации, уверенности в собственных возможностях, учит планировать свои действия, согласовывать их с действиями других участников исследования, что, в свою очередь, положительно влияет на темп адаптации детей-инофонов, установление эмоционально комфортной среды в классе.

Общеизвестно, что в основе ФГОС НОО лежит системно-деятельности подход, предполагающий активное участие школьников в планировании собственной работы по «добыванию» новых знаний, а также формирование конкретных знаний, умений и навыков, служащих основой формирования соответствующих компетенций. В таком случае уже с первых дней обучения в школе дети осваивают начальные формы проведения научного исследования. Чаще всего это организуется в форме различных проектов, выполнение которых предполагается в рамках внеурочной деятельности. При этом сохраняется общая логика и структура исследовательской деятельности, которую схематично можно представить следующим образом (рис. 1):

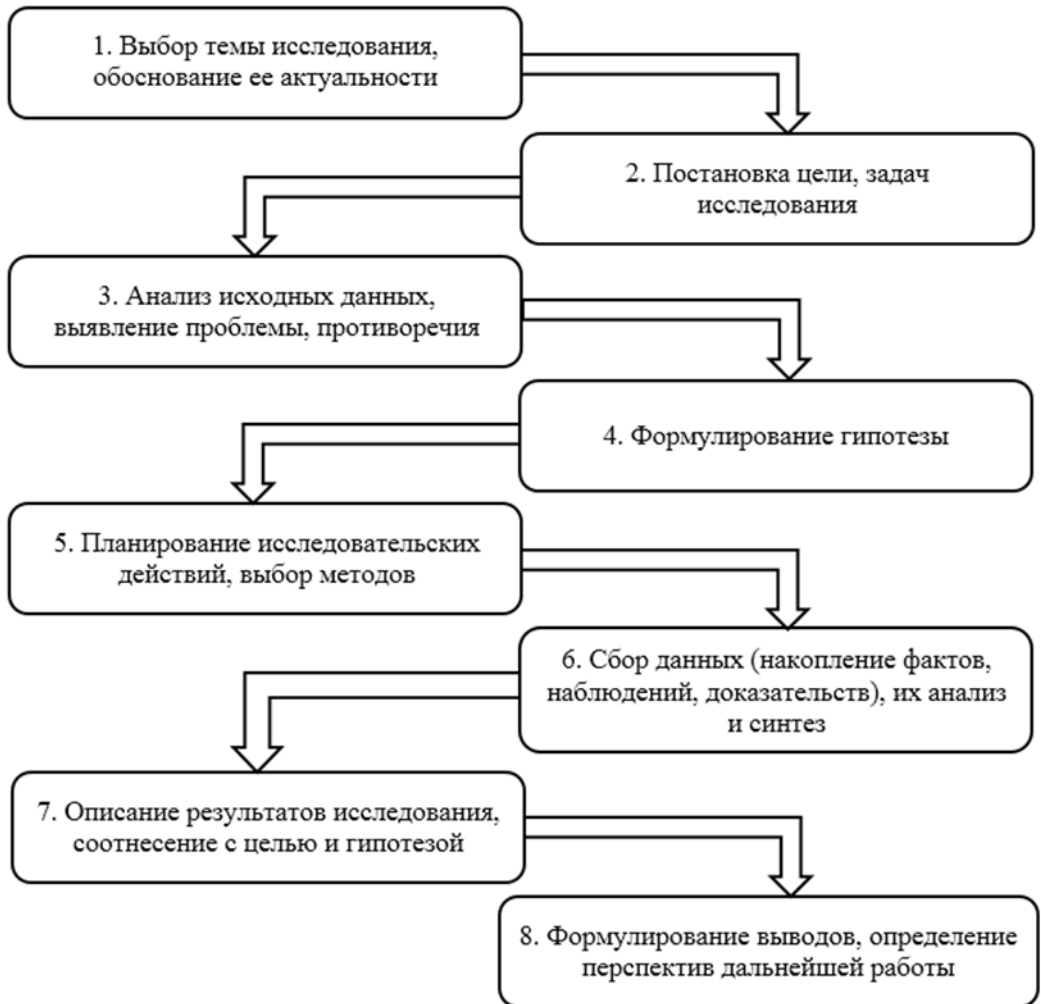


Рис. 1. Структура исследовательской деятельности

Данная схема может быть дополнена этапом презентации (защиты результатов исследования и оппонирования) и оценки полученного продукта. Заметим также, что отдельные элементы исследования вполне осуществимы и в рамках урока, в том числе урока русского языка.

Вне зависимости от типа и формы проведения исследования учителю необходимо создать такие условия, в которых каждый школьник будет в состоянии справиться с поставленной задачей, даже тот, кто владеет русским языком на так называемом пороговом уровне (уровне бытовой коммуникации). Однако именно у школьников-билингвов возникают дополнительные трудности в овладении этим итак непростым видом деятельности. Причинами этих трудностей может выступать все тот же

языковой барьер, а также низкий уровень адаптации к новой социокультурной среде; отсутствие готовности к социальному взаимодействию как внутри своей этнической группы, так и с русскоязычными детьми; отсутствие мотивации, спровоцированное постоянными неудачами в учебной и внеучебной деятельности. Поэтому на каждом этапе исследования такие дети требуют специального подхода и точечной помощи со стороны учителя.

На этапе выбора и формулирования темы исследования целесообразно учитывать наличие параллелей в структуре родного и неродного (русского) языка, включать в тематику планируемого исследования культурологический и страноведческий аспект. Большое внимание при этом уделяется способу представления информации о теме исследования: на начальном этапе при низком уровне владения русским языком это могут быть картинки и / или условные обозначения в сочетании с текстовой информацией. Нередко в начальной школе первый и третий этапы представленной схемы объединяются, поскольку именно столкновение с проблемой, выявление наличия затруднения в решении познавательной задачи, осознание отсутствия необходимых для выполнения задания знаний становится отправной точкой в организации исследовательской деятельности школьников на уроке русского языка и дает толчок к формулированию темы. Примером представления темы исследования с помощью графического материала на этапе обучения грамоте могут служить следующие схемы (рис. 2):



Рис. 2. Графическое представление темы исследования

Формулирование цели и задач исследования часто является очень сложным не только для учащихся-билингвов, но и для русскоговорящих школьников, поэтому целесообразно снабдить их опорными словами и примерами их использования (рис. 3). При этом ученик должен выбрать слово из левого столбика и дополнить его, опираясь на образец, данный в правом столбике. Подобные приемы могут быть использованы и на этапе формулирования гипотезы.



Рис. 3. Примеры формулирования цели и задач исследования

Как правило, следующий этап исследования – планирование действий и выбор методов – осуществляется при непосредственном участии учителя (особенно на начальном этапе обучения), проводится в форме фронтальной работы и включает в себя составление плана (часто в форме вопросов), отражающего не только последовательность, но и характер действий с тем или иным языковым материалом, информационным источником и т.п. Особенно эффективной такая работа является, если носит характер совместного размышления вслух о том, как достичь цели, какие факты языка необходимо проанализировать, выполнение каких действий с языковым материалом поможет нам проверить правильность выдвинутой гипотезы и т.д. Ценность подобного вида работы заключается не только в вооружении школьников образцом рассуждения при выборе метода конкретного исследования, но и позволяет снять эмоциональное напряжение при решении познавательной задачи, создать комфортную атмосферу для дальнейшего сотрудничества.

Этап сбора данных при проведении лингвистических исследований чаще всего предполагает анализ фактов языка с целью выявления особенностей языковых единиц, проявляющихся в том или ином варианте их функционирования. При этом анализу подвергаются не только отдельные слова и словосочетания, но и предложения и даже целые тексты. Нередко конкретную языковую единицу необходимо самостоятельно найти и вычленить из предложенного для исследования текста. В подобных случаях необходимо стремиться к тому, чтобы сам языковой материал служил средством адаптации детей-инофонов в новом социокультурном пространстве: рассказывал о национальных культурных

особенностях как родной страны детей-мигрантов, так и страны изучаемого языка, знакомил со спецификой национально-культурного речевого поведения в новой социально-речевой среде, а также затрагивал проблемы взаимоотношения людей, их комфортного сосуществования при наличии разных вкусов, взглядов, внешних различий и т.п. Последний аспект поможет и русскоговорящим школьникам адаптироваться к наличию в их классе учащихся иной национальности и культуры. Включение знаний о собственной культуре в учебную деятельность поможет повысить уровень мотивации и познавательной активности таких школьников.

Для повышения качества исследовательской деятельности иноэтнических детей, помимо проведения специальных тренировочных занятий, дающих возможность познакомиться каждого ребёнка с техникой проведения исследования (где можно добыть информацию, как правильно её собрать и обработать; как научиться видеть проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, классифицировать наблюдения, структурировать материал, давать определение понятиям, проводить эксперимент и др.), необходимо использовать и специфические задания, направленные на формирование ключевых умений, позволяющих разрешить проблему языкового барьера. Например, упражнения, способствующие обучению детей-билингвов поиску информации в различных источниках: проверь по словарю...; произнеси правильно...; найди в тексте ответ на вопрос; восстанови текст с пропущенными словами; опиши сюжетную картинку (составь рассказ) с опорой на вопросы, ключевые слова, план; продолжи рассказ по сюжетной картинке и т.д.

Специальное внимание уделяется обучению школьников базовым приемам поиска, сбора, анализа и обработки информации, синтеза нового знания. Как правило, для современной образовательной среды, реализующей системно-деятельностный подход, в основе которого лежат принципы развивающего обучения, это не является проблемой. Упражнения аналитического и синтетического характера проводятся с младшими школьниками с первых дней обучения практически на всех уроках. Не являются исключением и уроки русского языка. Весь период обучения грамоте построен на сочетании аналитико-синтетической работы с фонетическими, графическими, синтаксическими единицами. В аспекте исследовательской деятельности важное значение приобретают формы и методы работы, предполагающие использование найденной или данной в готовом виде информации для объяснения или обоснования различных утверждений. При этом отдельное внимание уделяется выбору речевых средств, позволяющих организовать такое обоснование.

Примером таких методов могут служить эвристические придумывания по формуле «Если бы...»; познавательные игры в сочетании с разными видами учебной работы (словарной, фразеологической и т.п.); использование приемов познавательного спора при проведении словарно-орфографической работы и т.п.

Последние два пункта представленной выше схемы также тесно взаимосвязаны. При их реализации большие трудности вызывает именно языковое оформление хода и результатов исследования. Для школьников, являющихся носителями русского языка, эти трудности, как правило, связаны с овладением лексикой и грамматикой, характерной для научного стиля речи, логическим построением собственного связного высказывания. Для учащихся, изучающих русский язык как неродной, на эти трудности накладывается еще и отсутствие достаточного количества лексем в словарном запасе, незнание правил формоизменения слов разных лексико-грамматических категорий, норм построения словосочетаний и предложений, особенностей лексической сочетаемости и стилистической принадлежности отдельных единиц языка и др. Облегчить процесс формулирования выводов можно, предложив школьникам ряд речевых клише, представленных на рис. 4.

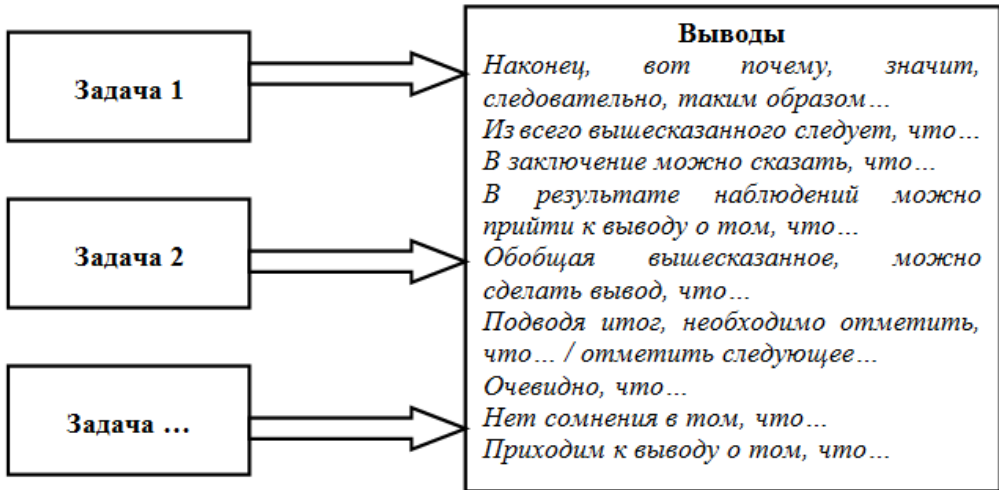


Рис. 4. Клише для формулирования выводов

При этом необходимо научить детей четко соотносить задачу и вывод, т.е. следить за тем, чтобы формулируемые выводы содержательно соответствовали намеченной цели и поставленным задачам.

Конечно, в начальной школе все этапы исследования сопровождаются руководством учителя, который осуществляет специальную точечную помощь школьникам-инофонам. Иногда в этот

процесс вовлекаются и родители иноэтнических учащихся, однако нередко их уровень владения русским языком оказывается ниже, чем у детей, что сводит родительскую помощь к минимуму. В то же время практика показывает, что активное взаимодействие школьников в процессе проведения исследования способствует ускорению процесса адаптации билингов к новой языковой среде, повышает эффективность освоения ими «чужого» языка. Наиболее целесообразной, на наш взгляд, является такая форма работы, как работа в парах, в состав которых входит русскоязычный школьник и инофон. Необходимость взаимодействия провоцирует возникновение продуктивных межличностных отношений. В подобных случаях значимость исследовательской деятельности выходит далеко за рамки учебных и развивающих задач, такая работа становится ценной и с точки зрения воспитания, и с точки зрения социализации, и с точки зрения коммуникации.

Таким образом, организация исследовательской деятельности на уроках русского языка в полиэтническом классе имеет ряд особенностей и требует от учителя создания специальных условий, в которых учащийся-инофон сможет не только улучшить свои знания русского языка, но и проявить свои способности, преодолеть социальный дискомфорт, стать полноценным членом школьного коллектива.

Список литературы

1. Арзуманова Р.А. Использование проектной методики в формировании социокультурной компетенции детей мигрантов // Начальная школа. 2011. № 5. – С. 97–100.
2. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // Русский язык в школе. 2007. №3. – С. 22–25.
3. Елисеева М.Б., Романенко В.Т. Типы толкований значений имен прилагательных детьмибинофонами и русскоязычными детьми // Начальная школа. 2014. № 6. – С. 91–94.
4. Кудрявцева Т.С. К проблеме культурно-речевой адаптации детей мигрантов // Начальная школа. 2011. № 5. – С. 86–89.
5. Латина И.А. Языковое и литературное образование в полиэтнической и поликультурной образовательной среде // Начальная школа. 2014. № 6. – С. 81–84.
6. Милош Т.Н., Щёголева Г.С. Особенности работы над лексическим значением слова с иноязычными школьниками // Начальная школа. 2014. № 6. – С. 84–91.

ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ И ЗНАКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Старцева Наталья Михайловна

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры русского языка и литературы

Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого,

Тула, Россия

E-mail: nstraceva@bk.ru

Изучение русского языка в полиэтнических классах создает современному российскому образованию много проблем и трудностей, причем это касается всех участников образовательного процесса. Здесь существуют и субъективные причины, связанные со спецификой родного языка каждого обучающегося в русской школе (близость/отдалённость системы материнского языка от системы изучаемого русского), уровнем владения родным языком, мотивацией к изучению чужого языка, семейными особенностями и т.д. Также нельзя не отметить и ряд объективных факторов, затрудняющих успешное и быстрое освоение русского языка в полиэтнических классах. Ведь до сих пор условия изучения предмета для детей мигрантов ничем принципиально не отличаются от тех, которые существуют для граждан с родным русским языком. Таких детей принимают в общеобразовательные классы российских школ, предлагают неадаптированные учебники, предъявляют те же требования к итоговому контролю на всех этапах обучения. Видимо, наша система образования оказалась не готова к такому наплыву детей, не владеющих русским языком, поэтому не смогла предложить им никаких специальных программ или учебников. Каждому педагогу, получившему класс с полиэтническим составом, где процент детей с родным русским языком может быть очень низок, приходится самому искать какие-то методические подходы, подбирать дидактический материал, опираясь на конкретные условия работы со своими учащимися.

Сформированность у школьников всех типов компетенций на русском языке включает в качестве необходимого компонента овладение ими письменной речью и ее основными нормами. Нам представляется, что при выработке навыков письменной речи значительную сложность вызывают русские пунктуационные нормы. Во-первых, русская пунктуация очень сложна сама по себе: свободный порядок слов в предложении, возможность разными способами выражать одни и те же синтаксические отношения, вариативность как самих синтаксических отношений, так и знаков препинания – все это не позволяет формально

подойти к обучению пунктуационным правилам, и, кроме того, говорит о том, что выработка твердого навыка постановки тех или иных знаков препинания требует времени и значительных усилий.

Нужно отметить, что пунктуационные нормы сложны и для самих носителей языка. Это показывает, например, ежегодный анализ результатов выпускных экзаменов за 9 и 11 классы в форматах ОГЭ и ЕГЭ, где при оценке грамотности владение пунктуационными нормами часто имеет результат ноль баллов. Это значит следующее: пишущий в своем тексте пять и более ошибок в постановке знаков препинания. Орфография страдает несколько меньше, что еще раз доказывает объективную сложность русской пунктуации и показывает невысокий уровень владения соответствующими нормами письменной речи.

Конечно, причины такой ситуации вполне ясны. В отличие от орфографических, пунктуационные нормы предполагают, что пишущий будет подключать к решению конкретной задачи все сформированные у него на данном этапе обучения навыки анализа синтаксических единиц. Орфографическое правило диктует обычно решение задачи по одной готовой схеме, часто путем простой подстановки в готовый (разученный) шаблон. Допустим, ученик знает, какое необходимо подобрать правило, регламентирующее написание, следовательно, ему не составит большого труда справиться с поставленной перед ним задачей. Мало того, решение будет повторяться каждый раз, когда будет предложено слов с такой же орфограммой. Например, при выборе буквы в корне с чередованием – *стел/–стил* ученик должен вспомнить, что выбор гласной буквы в корне в данном случае регулируется наличием/отсутствием суффикса –*a* в форме инфинитива. При наличии соответствующего суффикса необходимо в корне написать буквы «и» (*расстилатъ, выстилающий*), а при отсутствии – букву «е» (*расстелитъ, постелет*). Эта универсальная операция будет повторяться всякий раз, когда учащемуся встретится слово с данной орфограммой. Аналогичный порядок действий ученик должен применять при написании всех корней с чередованиями, которые зависят от наличия или отсутствия суффикса –*a*.

Совсем иначе дело обстоит с пунктуационными нормами. Когда ученику нужно расставить в предложении знаки препинания, то он каждый раз вынужден подключать все имеющиеся у него навыки анализа синтаксических единиц и их частей, ведь предложения приходится каждый раз строить заново, их невозможно воспроизводить так, как мы воспроизводим слова. Чтобы расставить в предложении знаки препинания или определить, что в их постановке нет необходимости, учащийся должен проанализировать конкретную конструкцию, вспомнить все необходимые пунктуационные правила, которые

«продиктованы» текущей ситуацией, а затем уже принять решение о постановке/непостановке того или иного знака. Приведем пример такой комплексной работы с синтаксической конструкцией. При анализе предложения *Спортсмены, пробежавшие дистанцию, могут побеседовать с журналистами или отправиться в раздевалку, чтобы в спокойной обстановке отдохнуть и дожидаться официального объявления результатов соревнований* каждый ученик должен сделать следующее:

– определить количество грамматических основ, понять, что в данном предложении два предикативных центра (*спортсмены могут побеседовать или отправиться; отдохнуть и дожидаться*), то есть предложение является сложным, следовательно, между грамматическими основами может быть поставлен знак препинания:

– определить, что предложение сложноподчиненное, части его соединяются с помощью союза *чтобы*, поэтому запятая между частями является обязательным знаком препинания;

– выделить в предложении причастный оборот, обозначив его границы (*пробежавшие дистанцию*); найти определяемое слово, к которому относится данный оборот; определить, какая это часть речи; выяснить, какова позиция причастного оборота относительно определяемого имени существительного; вспомнить, что в случае постпозиции присубстантивного причастного оборота он становится обособленным, значит, здесь требуются парные выделительные знаки препинания, то есть запятые;

– понять, что одиночный разделительный союз *или* соединяет однородные члены предложения – сказуемые (точнее части составных глагольных сказуемых), поэтому запятая перед соответствующим союзом не требуется;

– понять, что одиночный союз *и* соединяет однородные простые глагольные сказуемые, выраженные с помощью одиночных инфинитивов, поэтому запятая перед соответствующим союзом не требуется.

Данный пример наглядно демонстрирует, что работа с одним предложением предполагает серию мыслительных операций, к которым нужно подключить навыки синтаксического анализа, разные виды умственной деятельности. Даже ребенок, владеющий русским как родным, но не слишком внимательный, не обладающий прочными навыками пунктуационного анализа, вряд ли быстро и успешно будет справляться с подобными задачами. Что говорить о тех детях, для которых русский язык не является родным, которые не владеют элементарными пунктуационными навыками при записи конструкций на своем родном языке, так как используют его только на бытовой уровне в

устной речи. Они плохо воспринимают письменный текст, часто не могут проанализировать предложение с точки зрения его конструктивных особенностей, невнимательно читают или вовсе не читают записанное предложение.

Прежде чем перейти к конкретным приемам обучения пунктуации детей в полиэтнических классах, хотелось бы еще заметить, что сегодняшние дети обладают в большинстве своём так называемым клиповым сознанием. Они ориентированы в первую очередь на визуальные сигналы, поэтому должны получать значительную часть информации с помощью различных зрительных образов. Об этом не стоит забывать при обучении детей-инофонов пунктуационным нормам русского языка. Нам кажется, что поможет успешному освоению такого трудного материала последовательно вводимая система графических маркеров, с помощью которых учащиеся будут обозначать интонационные особенности синтаксических конструкций, выделять какие-то важные на определённом этапе изучения русского предложения его структурные элементы. Такая же визуально-графическая работа должна быть начата уже на первом этапе школьного обучения в 1-4 классах. Помимо традиционного подчеркивания членов предложения, необходимо вести ещё ряд графических обозначений. Причём при работе с ними следует использовать средства для выделения разных цветов (подойдут цветные ручки или карандаши для работы в тетради и любые средства цветового выделения, которые необходимы учителю в зависимости от того, какими средствами для демонстрации материала он располагает – от цветного мела до различных цветовых обозначений на интерактивных досках).

Обучение пунктуационным навыкам в отечественной образовательной традиции начинается в первом-втором классах, когда дети, научившиеся читать и писать, переходят от графической записи отдельных слов к предложениям. Первыми знаками препинания становятся знаки конца предложения – точка, вопросительный и восклицательный знаки. В их постановке должно помочь знакомство с русской интонацией. Известно, что в русском языке существует вполне определенный набор типовых интонаций, которые могут варьироваться в речи. Усвоение типовых русских интонаций и впоследствии их удачное использование детьми-инофонами является одной из важнейших задач работы по обучению пунктуационным нормам. Проговаривание предложений с параллельной демонстрацией этих же конструкций на каком-либо визуальном носителе информации (чтобы ребенок слушал и читал одновременно) поможет учащемуся найти соответствие между

произношением конструкции и ее письменным обликом, позволит не ошибиться с выбором знака конца предложения.

Так, знакомя учащихся со структурой повествовательных предложений, стоит обратить внимание на нисходящую интонацию в конце такого предложения и знак соответствующий знак препинания – точку. Повышение и понижение тона следует изображать с помощью стрелок разного цвета, таким же цветом на ранних этапах обучения можно изображать и сам знак конца предложения. С вопросительными предложениями в русском языке дело обстоит несколько сложнее: интонация в конструкциях с использованием вопросительных слов – понижение тона, а в конце предложения тон повышается (*Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Который час?*); интонация в вопросительных конструкциях без использования вопросительных слов – с резкое повышение тона на том фрагменте (слове, сочетании слов), от которого зависит ответ на вопрос (*Ты пойдешь сегодня в парк? Мне идет черный цвет?*). Восклицательные предложения в русском языке имеют специфическую интонацию и особый знак препинания – восклицательный (*Какая хорошая книга! Как красиво он читает! Чудесный день сегодня!*).

После того как навык постановки знака конца предложения будет выработан и прочно усвоен учащимися, можно прекратить выделение интонационных конструкций с помощью визуальных значков, чтобы они не «затемняли» письменный текст, так как им на смену придут другие визуально-графические знаки, способствующие выработке прочных пунктуационных навыков при использовании разделительных и выделительных знаков препинания.

На первом этапе изучения простого предложения следует подчеркивать (одно или двумя чертами) все без исключения грамматические основы, чтобы учащиеся привыкли находить и вычленять в тексте грамматический центр каждого предложения. Здесь можно использовать какие-то цветные маркеры для обозначения разных синтаксических единиц. Например, ученик будет подчёркивать каждое подлежащее зелёным цветом, а каждое сказуемое – красным. Так постепенно в сознании младшего школьника будет закрепляться представление об обязательной структуре русского предложения с помощью опорной цветной схемы.

Когда осуществляется переход к сложным предложениям (это происходит в начальной школе), нужно сразу же вводить вертикальные круглые и квадратные скобки для определения границ простых частей в составе сложных предложений. Также не станет лишним, если дети всякий раз будут нумеровать каждую встретившуюся им простую часть

сложного предложения, а внутри простой части не забудут выделять грамматические основы. Всё это позволит ребенку научиться «видеть» отдельные предикативные части внутри целой конструкции, понимать, что перед ним сложно организованная языковая единица.

Аналогичный подход и к осложненному предложению. Уже в начальной школе дети начинают знакомиться с однородными членами предложения (подробное изучение однородных членов предложения и всех типов союзов, которые могут их связывать, происходит в восьмом классе). Представляется, что на первом этапе изучения однородных членов предложения необходимо подчеркивать (лучше с помощью заданных учителем цветов) все встречающиеся ряды и пары однородных членов предложения. Если таких рядов в конструкции несколько, то каждый на первых этапах работы с данной синтаксической единицей удобно обозначать одним определенным цветом, тогда для ребёнка станет очевиднее связь между словами, яснее будет представляться роль сочинительных союзов. Так, в предложении *Коля и Миша играли в футбол в школьном дворе и в парке и рисовали мелом и специальными красками на асфальте* нужно при помощи четырёх каких-либо цветов выделить четыре группы однородных членов, соединённых попарно с помощью одиночных сочинительных союзов *и*: подлежащие *Коля и Миша*, сказуемые *играли и рисовали*, обстоятельства места *во дворе и в парке*, косвенные дополнения *мелом и красками*. Ребенок действительно увидит, что в предложении представлены разные пары однородных членов, что все они соединяются одиночными союзами *и*.

Уже в восьмом классе, когда будут изучаться все частотные случаи постановки знаков препинания при однородных членах предложения, подобная работа будет крайне полезна при определении верного пунктуационного варианта, так как типовых схем постановки знаков препинания при однородных членах предложения в русском языке значительное количество. Например, возьмём предложение *И Коля, и Миша, и Ваня катались на лыжах, и на коньках, и на санках и ежедневно делали утреннюю зарядку*. Следует взять три цвета и с их помощью обозначить три группы однородных членов предложения вместе с соответствующими союзами, а затем, используя те же цвета, нарисовать схемы однородных членов предложения.

Мы полагаем, что если подобная работа станет регулярной и планомерной, будет опираться на аналогичный опыт, полученный в младшей школе, то детям станет намного легче определять количество пар и рядов однородных членов предложения, вычленять однородные члены и расставлять в них знаки препинания. Обилие разнообразных конструкций однородных членов предложения с союзами и без них

представляет собой довольно сложную систему, так как одни и те же союзы могут быть одиночными и повторяющимися, соединять многочленные однородные ряды или пары однородных членов предложения. Система цветовых графических обозначений поможет детям легче и заметно быстрее усвоить такую сложную пунктуационную тему.

Нужно сказать еще несколько слов об изучении обособленных членов предложения, теме крайне сложной в связи с разнообразием типов обособленных элементов в русском языке, содержащей много различных условий для постановки знаков препинания или их отсутствия. При обособленных членах предложения используются так называемые выделительные знаки (парные), поэтому при изучении обособлений нужно выработать у учеников важный навык – определение границ обособленного оборота. При записи предложений следует всегда отмечать границы оборота вертикальными чертами. Это приучит детей фиксировать в сознании границы обособленных оборотов, что в свою очередь будет указывать на необходимость постановки выделительных знаков. Разные типы обособленных членов предложения (определения, приложения, обстоятельства, дополнения) стоит (особенно на первом этапе изучения обособлений) подчеркивать разными цветами. Подобное разграничение поможет сформировать навыки различения типов обособленных оборотов. Это очень важно, ведь далеко не секрет, что многие учащиеся с родным русским языком и в восьмом классе с трудом отличают причастие от деепричастия, что уж говорить о детях-инофонах, для которых это, безусловно, трудная грамматическая тема. Кроме того, предложение, осложнённое несколькими обособленными оборотами, станет для учащихся более понятной синтаксической конструкцией, поскольку они сумеют «разглядеть» её структуру и расставить знаки препинания.

На этапе изучения простого предложения вводятся также конструкции, грамматически не связанные с членами предложения – обращения, вводные и вставные конструкции, междометия. Если такие синтаксические элементы встречаются в середине предложения, то для их выделения в предложении используются парные знаки препинания. Значит, и здесь стоит воспользоваться вертикальными графическими значками для определения границ таких конструкций. А вот подчёркивать – как это делают в некоторых учебных пособиях для средней школы – подобные конструкции не стоит, чтобы не формировать у учащихся ложный навык. Выделение же подобных структур цветовыми маркерами будет способствовать правильному выбору расстановки знаков препинания. Можно также, если знак вариативный (запятая или

тире, тире или скобки), использовать какие-либо специальные, но непременно единые и однозначные в системе сигналов для пунктуационного анализа графические обозначения.

При работе со сложным предложением нужно, на наш взгляд, привлекать всю систему визуально-графических знаков, которые известны уже к моменту изучения сложного предложения (9 класс средней ступени обучения). С помощью круглых и квадратных скобок можно обозначать границы простых частей, обязательно нумеровать их, выделять союзы и подчеркивать как члены предложения союзные слова, не забывать подчеркивать грамматические основы (желательно разными цветами). Это позволит учащимся лучше понять структурные особенности разных типов сложных предложений в русском языке, поможет видеть границы простых частей, следовательно, облегчит и закрепление прочного пунктуационного навыка.

Итак, не стоит сомневаться, что отсутствие внимания к оформлению письменной речи помешает адекватному восприятию текста, сильно затруднит классификацию структур, определение синтаксических отношений, выраженных в том или ином предложении, а иногда и вообще не позволит понять мысль автора. Следовательно, следует уделять пристальное внимание выработке пунктуационных навыков при обучении современных школьников, в том числе и тех, для кого русский язык не является родным, нормам русского языка. Безусловно, изучение русской пунктуации органически связано с изучением русского синтаксиса, предполагает пристальное наблюдение над интонацией, поскольку последняя является одним из важных синтаксических средств выражения смысла отдельных высказываний и речи в целом. Вот поэтому изучение сложной и вариативной русской пунктуации в полиэтнических классах требует тщательной, планомерной работы по формированию соответствующих навыков. Будучи сложной для носителей русского языка, она еще на несколько порядков сложнее для детей неродным с русским языком. Значительно ускорить и облегчить выработку соответствующих навыков, сделать процесс их приобретения более продуктивным может, на наш взгляд, система визуально-графических цветовых символов, вводить которые необходимо уже на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнических классах.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М., 1963. – 308 с.
2. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. – М., 1987. – 156 с.

3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структура предложений, порядок слов. Части речи. – Учебное пособие. – М., 2001. – 384 с.

4. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие. – М., 2002. – 352 с.

5. Матусевич М.И. Современный русский язык: Фонетика. – М., 1976. – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО СИНТАКСИСУ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ

Цветкова Юлия Алексеевна

учитель русского языка и литературы ГБОУ Школы №1236 ШО №250,

магистр филологии, аспирант кафедры русского языка ИГН

Московского государственного педагогического университета,

Москва, Россия

E-mail: tsvetkova1236@gmail.com

Для детей-мигрантов русский язык не является родным, для многих национальных групп он утратил роль государственного языка и языка межнационального общения. Вследствие этих миграционных процессов перед образовательной системой встает проблема обучения детей-мигрантов русскому языку. Ситуация осложняется тем, что на нынешний момент не существует и не предполагается никаких льготных требований к знанию русского языка выпускниками школ с многонациональным контингентом. Они должны быть подготовленными к сдаче ЕГЭ по русскому языку в объеме государственной программы по русскому языку (как родному) для общеобразовательных школ.

В языковой коммуникации наиболее часто употребляемой языковой единицей, наполненной определенным лексико-семантическим содержанием, является простое предложение.

Простое предложение считается важнейшей единицей и речи, и языка. Признание простого предложения не только языковой, но и функциональной единицей речи имеет первостепенное значение для практического преподавания русского языка, поскольку он ориентирован на обучение речи, совершенствование умений всех видов речевой деятельности.

Практическое овладение русским языком связано с усвоением его синтаксического строя. Самой многоаспектной единицей синтаксиса является простое предложение. Структура предложения, его семантика, синтаксическая связь слов, порядок словорасположения, интонация – все эти аспекты представляют собой единый комплекс в изучении простого предложения и являются неперенным условием для овладения русским языком как средством коммуникации.

В основе предлагаемой нами системы упражнений лежит моделирование, получившее широкое распространение в практике обучения русскому языку. Под моделированием принято подразумевать составление и заполнение схемы или модели какой-либо единицы, в нашем исследовании – простого предложения.

Г.А. Золотова подчёркивает, что модель предложения – это не формальная схема, а «живой образец, готовый к употреблению и наблюдаемый в употреблении, но взятый в существенном (в его предикативном минимуме) и в типическом, т.е. аналогическом ряду, образованном моделями, состоящими из синтаксических форм того же типа и выражающими то же типовое значение»

Комплексный подход к презентации простого предложения как основной коммуникативной единицы, предполагает представление предложения с позиций грамматической и коммуникативной парадигматики. Конструирование предложения по моделям предполагает усвоение студентами парадигмы простого предложения, т. е. системы его форм.

Комплексный подход к презентации простого предложения как основной языковой единицы предполагает, на наш взгляд, не только изучение основных аспектов предложения, но и усвоение ряда моделей, на основе которых обучающиеся начнут конструировать свои предложения, представление предложения с позиции грамматической и коммуникативной парадигматики.

В целях успешного обучения русскому языку как неродному из всего многообразия моделей простых предложений мы отобрали некоторое количество типов и на их основе стали составлять системы упражнений для совершенствования умения конструировать различные типы простых предложений, т.к. «научить <...> конструировать различные типы простых предложений и пользоваться ими как минимальной функционирующей единицей» – основная задача. Обучение надо начинать с наиболее употребительных конструкций простых предложений, поскольку в них отражаются самые элементарные взаимоотношения явлений действительности и в прагматическом, и в модальном плане.

Первая система упражнений, которую мы изучили, разрабатывалась Зоей Александровной Орловой, и предназначается для русской школы, которая в реалиях середины двадцатого века также содержала в себе полиэтничный компонент. Данная классификация опробована во многих школах и является основой для создания классификаций в моноэтнических школах.

Зинаида Николаевна Иевлева в монографии «Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев» рассматривает традиционные методы и приемы в обучении русскому языку, а также перспективы этого направления. В своей работе исследователь рассматривает две основные группы упражнений и их подтипы, которые в обработке грамматического материала занимают главное место.

Объединив все находки предшествующих систем упражнений, мы разделили упражнения по обучению русскому простому предложению и русской устной речи на пять больших типов, объединяющих в себе разнообразные упражнения, направленные на одну цель:

1. Грамматические (подготовительные) упражнения.

Цель упражнений: знакомство с новым грамматическим материалом, запоминание новых грамматических конструкций, автоматизация навыков.

● Поставьте слова в нужную форму.

- 1) *В (Сибирь) построили новый город.*
- 2) *На (река Енисей) построили новый мост.*

● Прочитайте и выучите стихотворение.

*Нет журнала, нет картины,
Нет **Ивана**, нет **Галины**.
Нет – кого? и нет чего?
Нет **ее** и нет **его**.*

2. Упражнения на усвоение моделей простого предложения.

Цель упражнений: усвоение основных моделей предложения русского языка и их парадигмы. Так как наша система упражнений рассчитана на детей младшего школьного возраста, то модель предложения представляется в виде образца, а не схематически.

● **Ответьте на вопрос по образцу. Выбирайте прилагательное сами. Используйте предлог НА.**

Образец: *Где малина? (куст, ягодный / малиновый)
Малина на ягодном кусте.*

- 1) *Где книга? (полка, книжная / полированная).*

● **Лингвистическая игра «Паровозик».**

Первый участник игры называет номинативное предложение

(например: Ночь.), следующий участник добавляет глагол – получается двусоставное нераспространенной (Наступила ночь.), каждый следующий участник добавляет второстепенный член предложения (Наступила тёмная ночь. – Неожиданно наступила тёмная ночь – Неожиданно наступила летняя тёмная ночь. И т.д.). Побеждает тот, кто придумает самое длинное предложение.

3. Коммуникативные упражнения, ролевые игры.

Цель упражнений: научить применять полученные знания в коммуникации. Это главный тип упражнений, потому что основная цель обучения русской речи – коммуникация.

● Составьте диалоги по ситуации. Представьте, что вы:

1) в книжном магазине. Вам нужно купить рабочую тетрадь к учебнику.

2) пришли на рынок. У вас есть 300 рублей. Вам нужно купить помидоры, картошку, зелень.

● Диалог – игра. Давайте поиграем во взрослых.

Каждому участнику раздается по карточке с описанием определенного человека. Каждый из участников должен выяснить как можно больше, задавая вопросы своему соседу.

4. Упражнения по развитию речи.

Цель упражнений: обогатить словарный запас, закрепить навыки говорения, активизировать мыслительный процесс.

● Расположите предложения так, чтобы получился связный рассказ.

Стайка клестов кружилась над ельником.

Солнце освещало вершины елей.

Клесты искали пищу.

На ели были крупные шишки.

● Составить из слов каждой строчки предложение, записать одно из них.

в, журчат, лесу, ручейки, звонкие

у, есть, Ромы, Мурка, кошка

клёна, у, листочки, красивые

5. Упражнения на реализацию грамматических знаний, умений и навыков.

Цель упражнений: усвоения терминологии русского языка, ознакомление с русским языком как системой, подготовка к обучению русскому языку как науки.

● Прочитайте сочетания слов. Выберите те, которые можно назвать предложениями:

1) *лес тёмный;*

- 2) *лес потемнел;*
- 3) *тёмный лес;*
- 4) *пошли в лес;*
- 5) *сразу пошли;*
- 6) *решили и пошли;*
- 7) *в лес;*

● **Прочитайте каждое предложение с разной интонацией <...> Сделайте вывод о роли интонации в предложении.**

- 1) *Пусть прочитает эту книгу.*
- 2) *Расскажите нам об этом случае.*
- 3) *Кто это в класс принёс попугая?*

Разработанная система упражнений построена по принципу постепенного перехода от анализа образца к созданию собственных высказываний. Ключевой момент заключается в работе с текстом и простым предложением без отрыва от контекста. Обучающийся знакомится с простым предложением в конкретной языковой ситуации и происходит его погружение в русскоговорящую среду, что стимулирует ученика к более глубокому познанию.

Список литературы

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. Л.: Наука, 1988.
2. Арефьева О.В. Самостоятельность учащихся при изучении синтаксиса как фактор развития личности, диссер. к.п.н., Москва, 2003.
3. Бабайцева В.В. О синтаксических единицах // Русская речь. – 1975. ... Серия литературы и языка. – 1975. – Том 34. – № 1.
4. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Синтаксис. Пунктуация, Москва, 1987.
5. Балыхина Т.М. Лингводидактическая теория ошибок и пути преодоления ошибок, 2006.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
7. Золотова Г.А. Некоторые вопросы синтаксической теории в обучении русскому языку // Проблемы учебника русского языка как иностранного. Синтаксис. М.: Русский язык, 1980.
8. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса современного русского языка, Москва, 2009.
9. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1981.
10. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам // Русский язык за рубежом. 1978. – № 4.

11. Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991.
12. Наку А.М. Развитие связной речи учащихся на уроках русского языка в 8 классе молдавской школы, Кишинев, 1985.
13. Орлова З.А. Изучение темы «Типы простого предложения» в 6 классе в связи с развитием речи учащихся: диссер. к.п.н., Москва, 1954.
14. Пособие по развитию русской речи, Ташкент, 1987.
15. Теория и практика обучения русскому языку / Под ред. Сабаткоева Р.Б. (3-е изд., стер.) учеб. пособие; ИЦ Академия, 2008г.
16. Уша Т.Ю. Национальная российская школа – полиэтническая и поликультурная // Педагогика. – 2013, №3.
17. Фигуровский И.А. От синтаксиса отдельного предложения к синтаксису целого текста // Русский язык в национальной школе. 1948. – № 3.
18. Фомичева Г.А. Методика синтаксиса // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. М.: Педагогика, 1962.
19. Халидова Р.Ш. Проблемы обучения русскому языку и культуре русской речи в условиях полиэтнического региона, Москва (МПА-пресс), 2005.
20. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
21. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Наука, 1979.
22. Эрназаров А. Развитие русской речи студентов-узбеков строительных факультетов в процессе изучения синтаксиса простого предложения, диссер к.ф.н., Москва, 1987.

ТЕХНОЛОГИЯ АНАЛИЗА РЕСУРСНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Чернова Любовь Викторовна**
кандидат филологических наук, доцент
кафедры отечественной филологии и журналистики
Армавирского государственного педагогического университета,
Армавир, Россия
e-mail: lolache@mail.ru*

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических и грамматических навыков речи. Лексические и грамматические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Проблема формирования видов речевой деятельности (чтения, говорения, слушания и письма) сохраняет свою актуальность в силу ее многогранности и сложности реализации.

Традиционно в методике обучения русскому языку как иностранному говорят о формировании языковых навыков и речевых умений. Считается, что при обучении любому виду речевой деятельности преподаватель должен формировать не просто навыки, но умения, которые определены конкретной учебной программой и соответствуют реальным потребностям образования и коммуникативного развития личности. При этом для овладения всем комплексом речевых умений требуется сформировать определённые навыки, то есть те действия, которые человек совершает автоматически, не задумываясь о том, как и что он делает.

Базой для формирования речевых умений и навыков является, как известно, целостная единица – текст. Целый текст характеризуется свойствами, качественно отличающими его от единиц языковой системы, поскольку лишь целый текст (произведение) может полностью выразить авторский замысел, концепцию, т.е. обладает смыслом, несводимым суммой значений составляющих его языковых единиц. Текст способен к смысловому приращению, которое обусловлено функционированием речевого произведения в социокультурном контексте. Поэтому целый текст перестаёт быть чисто лингвистическим феноменом, «перерастая» в нечто большее и более сложное, в частности в явление культуры [4] .

Художественный текст представляется нам неделимым единством разных аспектов: лексического, грамматического, стилистического и речевого, которые в целом представляют собой реализацию синтеза содержания и формы. Изучение языковой системы как таковой, без опоры на речевые модели, на конкретные текстовые реализации признаётся справедливым большинством методистов и преподавателей-практиков. Следовательно, именно художественный текст является базой для направленного формирования всестороннего, комплексного представления о сложной системе русского языка. Такой подход способствует реализации дидактического принципа системности обучения.

Представляется справедливой и особенно плодотворной в методическом плане мысль М.М. Бахтина о текстовой природе речи, ибо

позволяет устранить мнимое противоречие в понимании природы текста и найти целесообразный путь анализа как отдельных единиц языка, так и единиц, связанных в знаковый комплекс. Поэтому исключительно важными являются и следующие положения исследований М.М. Бахтина: «Родной язык — его словарный состав и грамматический строй — мы узнаем не из словарей и грамматики, а из конкретных высказываний... Формы языка мы усваиваем только в формах высказываний и вместе с этими формами. Формы языка и типические формы высказывания, т. е. речевые жанры, приходят в наш опыт и в наше сознание вместе и в тесной связи друг с другом. Научиться говорить — значит научиться строить высказывания... Речевые жанры организуют нашу речь почти так же, как ее организуют грамматические формы (синтаксические)» [1]. Следовательно, «изучение высказывания как реальной единицы речевого общения позволит правильное понять и природу единиц языка (как системы — слова и предложения)» [1].

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному следует вести, опираясь на текст как системное, комплексное явление, стимулируя все виды речевой деятельности: как активные (говорение и письмо), так и пассивные (слушание и чтение). Основные критерии отбора текстов, как показывает практика, являются следующими: тексты должны быть интересными в содержательном, в культурологическом отношении; небольшими, но ёмкими; по необходимости адаптированными. Представляются вполне обоснованными размышления Е.В. Тумаковой и С.О. Драчевой, что «...текст позволяет вывести коммуникативные компетенции обучающихся на более высокий уровень (развитие ассоциативного мышления, способности интерпретировать языковую игру, использование продуктивных словообразовательных моделей, дающих возможность избежать запоминания большого массива лексики, усвоение орфографии и пунктуации). Таким образом, аутентичные тексты детской литературы представляют особый интерес и несомненную значимость в практике обучения русскому языку как иностранному (на этапах начального усвоения языка)» [5]. Как показывает наш опыт обучения русскому языку китайских студентов в Армавирском государственном педагогическом университете, именно произведения для детей вызывают особенный интерес, эмоциональный отклик, позволяют осуществить обратную связь, добиться эффективного усвоения и закрепления материала.

Так, на наш взгляд, технология анализа ресурсности художественного текста позволит значительно повысить эффективность изучения и закрепления определенных тем и сделает возможным применить системный подход к изучению языка в разных его аспектах, будет

способствовать отработке использования языковых моделей в непринужденной речи.

Структура технологии анализа ресурсности художественного текста представляет собой комплексную, специально организованную деятельность, состоящую из 3 последовательных этапов, отражённых в таблице 1.

Таблица 1

Структура технологии анализа ресурсности художественного текста

Этапы реализации технологии	Компоненты этапа
<p>I этап. Работа с текстом до чтения.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения). 2. Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста по названию, по ключевым словам или по предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт. 3. Постановка целей с учетом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.
<p>II этап. Работа с текстом во время чтения.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Первичное чтение текста. 2. Выявление первичного восприятия. Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста. 3. Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов). 4. Анализ текста. Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части. Беседа по содержанию текста. 5. Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста. 6. Выразительное чтение.
<p>III этап. Работа с текстом после чтения.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа по тексту и анализ его фрагментов. 2. Выявление и анализ языковых моделей. 3. Лексико-грамматическая работа. 4. Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. 5. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. 6. Творческие задания, опирающиеся на какую-либо сферу деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление

	содержания, художественной формы).
Результат – овладение обучающимися технологией анализа ресурсности художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному	

На первом этапе преподаватель готовит учащихся к восприятию текста. Преподаватель РКИ использует, конечно, адаптированный текст, при работе с которым учитываются степень освоенности лексики, уровень знания грамматики, с обязательным анализом ресурсной эффективности текста. Каждый текст – это своеобразное знакомство с новым автором, с новой культурой, с новой ситуацией. Поэтому подобранный текст должен быть в первую очередь интересным и занимательным, базирующимся на чем-то знакомом, но, в то же время, содержащим интригу. Чтобы чтение было продуктивным, необходимо проводить работу над текстом, как перед чтением отрывка, так и после, чтобы помочь учащимся понять текст и активизировать новые языковые явления. Чтение помогает студенту знакомиться с новыми для него предметами и явлениями, фактами о жизни и культуре страны изучаемого языка.

В процессе чтения студенты учатся пониманию, начинают мыслить критически, осознают точность и логическую последовательность текста, пытаются рассматривать контекст, выражать свое мнение по поводу прочитанного, аргументировать свою точку зрения. Обучение вдумчивому аналитическому чтению поможет учащемуся чувствовать уверенность в работе с различными типами информации. Студент, умеющий работать с разными видами текстов, сумеет в дальнейшем плодотворно взаимодействовать с информационными ресурсами. Отсюда следует актуальность проблемы обучения методикам чтения и анализа художественных текстов.

На втором этапе осуществляется медленное вдумчивое чтение под руководством преподавателя. Чтение на этом этапе становится важным и неотъемлемым аспектом процесса обучения русскому языку. При этом само понятие «чтение» требует нового осмысления, а его реализация как содержательного компонента обучения нуждается в разработке ряда методических положений, связанных с его проведением и организацией. Чтение русского текста как один из самостоятельных аспектов учебного предмета «Русский язык как иностранный» способно, с одной стороны, обеспечить более прочное формирование всех видов коммуникативной компетенции, с другой стороны, решить в процессе обучения РКИ задачи, которые требуют специального учебного и содержательного контекста. Чтение на русском языке не только способствует развитию устной речи,

обогащает словарный запас, но и знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление.

Очевидно, что чтение на данном этапе не выступает как самостоятельный вид речевой деятельности. Это является нашей целью в том случае, если мы читаем только для того, чтобы получить некую необходимую информацию из текста. При этом нужно уточнить, что в зависимости от ситуации полнота и точность извлечения информации могут быть различными. В аспекте анализа художественного произведения процесс чтения как вида речевой деятельности имеет следующую направленность: используя определённые технологии чтения, научить учащихся извлекать информацию из текста в том объёме, который необходим для решения конкретной речевой задачи. На наш взгляд, такое чтение выступает в качестве средства формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, поскольку использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала. На первый план выходит не просто формирование высокой скорости чтения, а понимание текста и умение видеть и в дальнейшем использовать языковые модели.

Обучение внимательному, вдумчивому чтению как процессу извлечения информации из печатного источника, нередко подменяется «проработкой» материала чтения вслух, вопросно-ответной формой работы, переводом, пересказом и т.п. Чтению как особому виду речевой деятельности специально не учат не всегда. К сожалению, оно нередко выпадает из поля зрения преподавателя. Устная речь и чтение – два вида речевой деятельности, которые при всей их взаимосвязи имеют свою специфику.

Чтение на занятии во многих случаях как бы утрачивает свою самостоятельность и превращается в атрибут устной речи, а материал для чтения – лишь в дополнительный стимул для развития навыков говорения. Чтение текста и работа над отдельными его компонентами оказывает существенное влияние на развитие навыков устной речи, однако не следует подчинять решению этой задачи всю работу над чтением. Как неправомерно было бы обучать устной речи на основе только печатных текстов, без применения других средств, стимулирующих высказывание, так нецелесообразно и неэффективно обучать чтению только на основе чтения.

На этом этапе работа с текстом видоизменяется. Аналитическая беседа строится на двух уровнях: уровне значения (умения выделять в тексте основную мысль, детали, иллюстрирующие основную мысль, обобщать изложенные факты, устанавливать связи между событиями) и уровне смысла (умения вывести суждение на основе фактов, сделать

вывод, оценить изложенные факты, понять подтекст, идею текста, найти художественные средства выразительности и определить их роль и место в повествовании). Трудности на этом уровне обычно связаны с возможной многозначностью слова, с особенностями его лексической и грамматической сочетаемости, с особенностями строения синтаксических конструкций и др.

На третьем этапе преподаватель предлагает коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи, опираясь на материал прочитанного текста. Анализируя формирование мыслительных операций в развитии речевых навыков, следует подчеркнуть важность работы над лексикой и грамматикой русского языка как иностранного: формирование осознанности грамматических операций находится в тесной связи с развитием мыслительных процессов и способности использовать те или иные лексико-грамматические модели в конкретной речевой ситуации.

Таким образом, реализуя данную технологию, педагог обращает внимание обучающихся на следующие ресурсы анализируемого художественного текста:

- на фонетическом уровне – произношение слов или сочетаний;
- на лексическом уровне – лексическое значение; системные отношения в лексике (синонимия, антонимия, сочетаемость, омонимия, многозначность, и др.); фразеология и др.;
- на морфологическом уровне – значение падежей, беспредложные и предложно-падежные формы; синонимия и омонимия предлогов; полные и краткие прилагательные; степени сравнения прилагательных; видо-временные формы глагола;
- на синтаксическом уровне – построение предложений; субъект – действие – объект; простое и сложное предложение и др.
- на стилистическом уровне – особенности употребления стилистически окрашенных и эмоционально окрашенных языковых средств и др.

Многолетние исследования, посвященные обучению иностранцев русскому языку, свидетельствуют о том, что при анализе языковых фактов в одних случаях учащиеся ориентируются на содержание (имеют в виду лишь значение), в других – обращают внимание только на формальные признаки [3, 5, 6 и др.]. Лишь осознав суть и значение грамматических явлений русского языка, обучающиеся приходят к пониманию, у них начинает формироваться чувство языка, способность к обобщению и, главное, к системному использованию моделей и форм в речи. Действия обучающихся становятся более активными, творческими и самостоятельными, а роль преподавателя предполагает управление этой

активной, познавательной деятельностью обучающихся. Творчески раскрепощённые и эмоционально настроенные студенты глубже чувствуют и понимают прочитанное, выстраивают языковые параллели, осознают системные явления в языке.

Процесс формулирования речевого высказывания происходит активно, если:

- обучающиеся овладели системой грамматических операций, выполнение которых ведет к пониманию фактов языка,
- у них имеется достаточный лексический объем и сформированы грамматические представления,
- доведено до автоматизма умение самостоятельно строить конструкции, опираясь на изученные модели.

Вычленение в тексте языковых моделей и многократное построение аналогичных моделей по образцам активизирует процесс формирования грамматических навыков, которые вырабатываются на определенном лексическом материале. Упражнения по формированию автоматизма в употреблении языковых моделей, кроме того, способствуют выявлению и осознанию системности определенных языковых явлений на разных ярусах: лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и др.

Такая работа формирует в языковой памяти обучающихся своего рода «банк» эталонных стереотипных грамматических сочетаний. Система эталонных грамматических сочетаний закрепляется в сознании и позволяет оценивать языковой фрагмент с позиций: «известное» / «неизвестное»; «типичное» / «нетипичное», «регулярное» / «нерегулярное» и т.д. Следовательно, в процессе многоаспектного подхода расширяется и углубляется зона известных стереотипных сочетаний, что дает возможность применять модели, используя новый лексический материал. При этом достижение важнейших образовательных целей (мотивация и интерес; скорость речевой реакции; критическое мышление; навыки коммуникации; развитие памяти, воображения, творческих способностей и т.д.) становится возможным благодаря использованию технологии анализа ресурсности, которая делает более эффективной аналитико-синтетическую переработку исходного художественного текста.

Таким образом, применение данной технологии позволит создать условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют осмыслить и преобразовать речевой опыт, наполнить и конкретизировать теоретические знания обучающихся материалом речевого опыта, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до

автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, способствуют свежему, креативному взгляду на использование тех или иных языковых средств в определенных речевых условиях. Все это даёт глубокое понимание не только эксплицитных, но и имплицитных смыслов текста, способствует запоминанию, позволяет добиться множественного образовательного эффекта в иноязычной аудитории. Данная технология может использоваться в разной аудитории с использованием различных по сложности текстов, следовательно, изучение ресурсности художественного текста требует дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Букаренко С.Г. Стереотипные сочетания подлежащего и сказуемого [Текст] / С.Г. Букаренко // Русский язык в школе. – М., № 4, 2009. – С. 80-83.
3. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М: Флинта, Наука, 1981. – 112 с.
4. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку. – Вестник Брянского государственного университета, 2016, №3 – С. 229-234.
5. Слесарева И.П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов М., Русский язык, 1984 – С. 57-63.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н.Кожинной – М.: Флинта: Наука, 2003 – С. 530.
7. Тумакова Е.В., Драчева С.О. Аутентичный текст на занятиях по русскому языку как иностранному – Вестник тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования – 2016. Том 2. № 1. – С. 235.
8. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» – М., РУДН, 2008. – 70с.

МАТЕРИАЛЫ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ГОСУДАРСТВЕННОГО В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ

***Пугачёв Иван Алексеевич,**
доктор педагогических наук, профессор,
декан факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

***Балыхина Татьяна Михайловна,**
доктор педагогических наук, профессор,
академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук,
Российской Академии Естествознания,
научный руководитель факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

***Хилькевич Светлана Владимировна,**
зам. декана факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@rudn.university*

В соответствии с Конституцией Российской Федерации государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык. Согласно п. 1 Статьи 3 Федерального Закон от 01.06.2005 N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации», «Государственный язык Российской Федерации подлежит обязательному использованию: (1) в деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, иных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций всех форм собственности». Исходя из этого, в подавляющем большинстве образовательных организаций различных уровней, расположенных на территории Российской Федерации, обучение ведется на русском языке.

Реализация учебной деятельности на русском языке сопряжена со специфическими трудностями для школьников-инофонов [1]. Языковое

обучение здесь, не ограничиваясь традиционными лингвистическими рамками, предстает как комплексный динамический процесс, реализуемый в трех ракурсах: общедидактическом (русский язык как средство коммуникации, в том числе учебной); предметно-дидактическом (русский язык как язык науки, той или иной предметной отрасли знаний: физики, химии, истории и т.д.); лингводидактическом (собственно обучение языку).

Комплекс факторов, определяющих содержание системы обучения русскому языку как неродному, можно разделить на две группы: факторы, исходящие из самих условий обучения, и факторы, вытекающие из закономерностей формирования механизмов речевой деятельности (с учетом их специфики, связанной с особенностями конкретной языковой системы). К первым относятся: цели и задачи учебной программы, «стартовый» уровень языковой подготовки учащихся, учебный материал, подлежащий активному усвоению, реальный бюджет времени для аудиторной и самостоятельной работы и т.д.

Методика преподавания русского языка как неродного ориентируется как на сложившиеся традиции в процессе языкового обучения, так и на лингвистические, этно- и психолингвистические, лингвометодические изыскания последних десятилетий. Современный период развития методики преподавания русского языка как неродного характеризуется особым интересом к диалогу языков и культур, в рамках которого происходит обучение языку не только как средству общения, познания мира, но и как средству приобщения к духовным ценностям контактирующих народов [7]. Формирующаяся мультикультурная среда в образовательных учреждениях требует подготовки специалистов, обладающих соответствующими компетенциями. В условиях полиэтнического российского государства важной частью современного образования становится поликультурное образование, способствующее усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию обучающихся в духе уважения инокультурных систем [9]. Увеличение в образовательных организациях представителей разных культур, реальность поликультурного мира – все это требует от педагога развитых навыков выстраивания межкультурного диалога, опирающегося на сформированные ценности и адекватные формы социального поведения. Такое межкультурное образование не предполагает, разумеется, отказа от ценностей родной культуры; напротив, изучая чужую культуру, учащийся глубже познает и свою собственную [4]. Известно, что приобщение к чужой культуре происходит при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет

человеку взглянуть на свою культуру с другой стороны, более глубоко ее осмыслить или переосмыслить.

Необходимо сделать уточнение относительно понимания «культуры» применительно к современной России. Было бы некорректным сводить это понимание лишь к русской культуре – культуре титульной нации. Сегодня взгляд на Россию как многонациональное государство требует рассматривать и ее культуру в соответствующем ракурсе: Россия – полиэтничное государство, в стране проживает свыше 100 народов; следовательно, невозможно игнорировать в современном учебном процессе интернациональный характер российской культуры.

Коммуникативная компетенция в рамках диалога культур складывается у учащегося на основе комплекса общекоммуникативных умений: ставить себя на место других, проявлять инициативу к установлению межкультурного контакта, прогнозировать и распознавать социокультурные лакуны, ведущие к недопониманию, принимать на себя ответственность за устранение возможного кросс-культурного недопонимания и т.д.

Важным фактором развития русскоязычной коммуникативной компетенции является достаточный уровень учебной мотивации у школьника-инофона [11]. Обеспечивая учащимся мотивацию речевой деятельности на русском языке, педагог способствует созданию оптимальных условий для усвоения системы неродного языка. Мотивацию к изучению русского языка, русской культуры поддерживают интересная информация культурологического плана, конкретные ситуации общения, в рамках которых происходит учебная работа, занимательные, творческие, эмоциональные задания, которые содержат новую информацию и требуют сочетания различных видов памяти, художественные тексты, современные технические средства обучения, использование специализированных учебных интернет-ресурсов.

Готовность к межэтническому взаимодействию предполагает желание и осознание ребенком необходимости в данном взаимодействии; позитивную самооценку и самоуважение ребенка как представителя определенного этноса, определенной культуры; способность открыто выражать и отстаивать свою позицию в сфере межкультурной коммуникации; осуществление самостоятельных поступков и действий, принятие ответственности за их результаты; способность к преодолению трудностей межэтнического взаимодействия [3]. Формирование готовности детей к межэтническому взаимодействию можно определить как организацию процесса развития и становления личности ребенка, обеспечивающего его положительное ценностное, мотивационное и эмоциональное отношение к данному взаимодействию, приобретение им

знаний, умений и навыков в данной сфере, развитие личностных качеств, необходимых для активной деятельности в разных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Школьники-инофоны, представители различных лингвокультур, учатся в российских школах в окружении носителей «чужого языка», «иной культуры», «других ценностей». Процесс обучения у таких детей осложняется целым рядом специфических факторов, среди которых следует отметить как внешние (отличие учебных программ от привычных им на родине, новые требования к процессу образования), так и внутренние: трудности восприятия и принятия иной культуры, повышение тревожности и снижение самооценки, недостаточность развития навыков общения, сложность решения поведенческих задач, обусловленная культурными расхождениями способов невербальной коммуникации, норм отношений и ценностей, отсутствие необходимых для социализации знаний об основах российского законодательства, истории, культуры, традиционных норм поведения в быту [6, 8]. Достаточный уровень владения русским языком, умение общаться и добиваться успешной коммуникации – те характеристики, которые облегчают социокультурную адаптацию школьника-инофона в российской образовательной среде.

Термин «русский язык как неродной» многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, русский язык как средство межнационального общения народов России; с другой – учебный предмет в системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного. Так, их объединяют система русского языка как предмета изучения (владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах); общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося; идентичность психических процессов, психической деятельности в условиях обучения у представителей различных этносов, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия. Существует несколько видов такого взаимодействия, различающихся между собой:

- субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);

- объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);
- предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);
- ситуациями коммуникации (ситуации повседневной, учебной жизни);
- целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т.д.);
- речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т.д.

Урок неродного языка – это практика межкультурного общения, поскольку язык непосредственно связан с культурой и является ее отражением. К компонентам культуры, неизбежно проявляющимся при изучении неродного языка, можно отнести как минимум следующие:

- традиции, обычаи, обряды;
- бытовую культуру, связанную с традициями;
- повседневное поведение (привычки представителей определенной культуры, нормы общения, невербальное коммуникативное поведение);
- художественную культуру, отражающую культурные традиции народа.

Конечным результатом усвоения содержания обучения неродному языку признается формирование коммуникативной компетенции – способности решать средствами изучаемого языка актуальные для личности учащегося и общества задачи общения в различных сферах: бытовой, учебной, производственной, культурной [2].

Восприятие закономерностей неродного языка через матрицу родного и проекция явлений родного языка на «чужую речь», часто приводящие к ошибкам, составляют феномен интерференции. Интерференция разных языковых систем провоцируется двуязычием в общении школьника с родственниками и недостаточной речевой практикой в пространстве русского языка. Речевое развитие таких детей характеризуется сложностями усвоения русской фонетики, аграмматизмом связных высказываний, скудным словарным запасом и т.д. Наибольшую сложность при изучении русского языка как неродного представляют русская предложно-падежная и видовременная системы, категория одушевленности-неодушевленности, а также категория рода. Типичные графические и орфографические ошибки можно встретить в процессе написания слов, содержащих буквы Е, Ё, Ю, Я, в употреблении мягкого

знака после шипящих, в выборе гласных после шипящих и Ц. Основная задача учителя русского языка как неродного – предупреждать интерференционные ошибки, создавать условия для ситуации успеха учеников. Внимание учителя русского языка, работающего с детьми-инофонами, должно быть направлено на формирование новых и коррекцию усвоенных языковых знаний, на выработку положительной мотивации к изучению русского языка посредством развития познавательного интереса и осознания социальной необходимости [10].

Отечественные и зарубежные психолингвистические исследования, изучая феномен овладения неродным языком, отмечают ряд специфических черт этого процесса. Усваивая родной язык, ребенок обучается «снизу вверх» (Л.С. Выготский): от речевых реализаций и отдельных слов к грамматическим структурам, к операциональному выявлению лексических функций, к интуитивному уяснению основных логико-синтаксических структур; школьное обучение помогает ему осознать то, чем он уже владеет. Овладевая неродным языком, человек движется «сверху вниз», что представляет собой путь сознательный и намеренный, когда обучающемуся сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил, инструкций, предусматривается выполнение специальных упражнений, которые обеспечивают закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений; при этом пространственно-понятийная схема, сформированная в его сознании средствами родного языка, в той или иной степени видоизменяется, что само по себе является стрессогенным фактором, не способствующим успешному усвоению учебного материала. В связи со сказанным необходимы специальные подходы к обучению русскому языку школьников, являющихся носителями иных лингвокультур.

Исследования последних лет доказали эффективность личностно-центрического подхода в обучении русскому языку как неродному в российской школе. Основа реализации данного подхода в практике обучения школьников, слабо владеющих русским языком, – организация дифференцированных уровневых подгрупп на уроках русского языка. При этом учителю целесообразно ориентироваться на следующие достаточно очевидные рекомендации: использовать посильный для той или иной подгруппы по объему и сложности учебный материал; добиваться полного усвоения материала на уроках всеми учащимися; стараться максимально приблизить учебную коммуникацию к реальной. Кроме того, целесообразно обеспечивать достаточный уровень учебной мотивации содержанием языкового материала и разнообразием методов обучения. Чтобы увлечь учащихся, следует подбирать наиболее

интересный фактический материал, стараться изложить его ярко, эмоционально; перечисленное способствует появлению заинтересованности, желания вступить в коммуникацию на русском языке, стремления выполнять определенные речевые операции и действия в соответствии с коммуникативной задачей.

Процесс постижения неродного языка ощутимо зависит от атмосферы сотрудничества на занятиях и уместности используемых учителем методических приемов. Необходимо обращать внимание на то, чтобы в течение урока в равной степени были задействованы все каналы восприятия речевой информации. Для процесса обучения справедливо положение о том, что чем больше анализаторов включается в работу, тем эффективнее усвоение изучаемого материала. Таким образом, предъявляя тот или иной языковой материал, целесообразно соблюдать следующую схему: новое слово, словосочетание или грамматическую модель учащийся сначала должен услышать, потом увидеть, затем повторить, и, наконец, записать.

Овладение русским языком становится для ребенка-инофона способом приобщения к русской культуре, новому образу мысли, новым способам формулировки своих мыслей. Следовательно, обучение будет эффективным лишь в том случае, если оно реализуется на соответствующем культуроведческом фоне. В процессе культуроцентрического обучения языку языковые явления сочетаются с культуроведческими, что не только обогащает процесс коммуникации, но и является способом ознакомления детей-инофонов с новой для них действительностью и формированием умения понимать ментальность носителей русского языка, что способствует воспитанию положительного отношения к культуре народа – носителя языка.

Исследования в области обучения иностранным языкам, практический опыт российских и зарубежных образовательных организаций, осуществляющих преподавание русского языка как иностранного, подтвердили высокую эффективность коммуникативной методики в обучении инофонов. На первом этапе изучения русского языка как неродного перед учащимся не стоит задача получения максимального объема информации о структуре и системе русского языка. Цель педагога в этот период определяется как формирование умений учащихся в области говорения и чтения по-русски, понимания живой русской речи и правильного интерпретирования речевого поведения носителей русского языка, навыков и умений адекватного общения на русском языке. По возможности учителю следует минимизировать лингвистическую терминологию, формулировать задания, исходя из тех интенций, которые могут быть реализованы с

помощью того или иного речевого образца, т.е. переформулировать задания в русле коммуникативной методики, что приближает выполнение языковых заданий к реальному общению.

В целом обучение русскому языку школьников-инофонов требует от учителя решения следующих задач [5]:

- определения объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- оптимальной организации учебных действий учащихся с учетом специфики обучения русскому языку как неродному, в том числе уровня владения русским языком учащихся в составе полиэтнической учебной группы (класса);
- поддержания достаточного уровня учебной мотивации;
- осуществления контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

Для решения перечисленных педагогических задач преподавателю необходимы как соответствующие методические знания (система ориентиров, лежащая в основе его обучающих действий, и факторов: общепедагогических, психологических, этнопсихологических, физиологических, лингвистических и т.д., позволяющих педагогу принять в каждом конкретном случае оптимальное решение), так и умение выбрать нужные методические решения, а затем реализовать эти решения на практике.

Содержание обучения русскому языку как неродному связано с развитием лингвистических способностей ребенка, включая артикуляционно-интонационные, когнитивные, интеллектуальные, металингвистические, с формированием на основе языкового минимума речевых умений; с обеспечением адекватной жизнедеятельности ребенка (повседневное общение).

Отбор содержания обучения русскому языку как новому осуществляется с учетом таких моментов, как:

- актуальность содержания обучения для повседневной жизни ребенка; соответствие содержание обучения общеобразовательным (развитие интеллекта) и воспитательным (формирование личности) целям, отражение культурно-значимого содержания обучения;
- упорядоченный отбор языкового и речевого материала, пробуждающий интерес у маленьких учащихся, активизирующий их речемыслительную деятельность, позволяющий заложить основы правильного звукопроизношения, грамматики, дискурса, коммуникации;
- соотнесение с возрастом детей, изучающих русский язык как новый, и особенностями их развития; организация занятий таким образом, чтобы погрузить ребенка в речь (методика погружения);

- использование в восприятии, понимании, активизации материала опоры на физические действия (движения, игры);
- работа в маленьких группах (8-10 человек) и использование различных форм совместной деятельности: слушания, совместного чтения, рассказа-обсуждения, – развивающих способность к сотрудничеству;
- преобладание устного способа предъявления материала;
- выделение в качестве одного из основных параметров овладения новым языком объем и состав активного и пассивного словаря, контроль за его использованием; использование адекватных возрасту и уровню владения новым языком способов развития словарного запаса: включение слов и выражений в контекст, их тренировка в различных занимательных упражнениях, сопровождение слов видеорядом (картинка, реалии, жест, мимика, движения), запоминание слов во взаимосвязи с их эквивалентами в родном языке, изучение в игровой форме словообразования, словосложения, сочетаемости слов;
- обучение основам паралингвистического поведения (жестам, мимике, проксемике) и умению пользоваться экстралингвистическими звуками, средствами, выражая, к примеру, просьбу помолчать, усталость и другие состояния и смыслы, демонстрируя просодические возможности языка: долгота звука, высота и громкость голоса, тон, ударение;
- активное и адекватное использование так называемых паратекстуальных средств: картинок, рисунков, фотографий, подчеркиваний, шрифта и др.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Инновационные подходы к преподаванию русского языка в условиях поликультурной среды // *European social science journal*. 2014. № 5-2 (44). – С. 126-129.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
3. Балыхина Т.М. Русский язык и русское видение мира: коммуникативно-поведенческий аспект // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 2. – С. 31-36.
4. Балыхина Т.М., Алимova М.В. и др. Толерантное педагогическое общение: проблемы и рекомендации // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3. – С. 116-128.

5. Балыхина Т.М., Хилькевич С.В. и др. Научно-методические школы ФПК // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. - Москва: РУДН, 2017. – С. 8-27.

6. Пугачев И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 4. – С. 21-27.

7. Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю. Учет этнокультурной специфики иностранных учащихся как путь интенсификации процесса обучения русскому языку // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – Москва: РУДН, 2017. – С. 488-509.

8. Пугачев И.А., Яркина Л.П. Обучение коммуникативному поведению как один из факторов формирования межкультурной компетенции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 4. – С. 23-28.

9. Пугачев И.А., Яркина Л.П. Реализация коммуникативно-культурологической парадигмы обучения иностранных учащихся в учебном комплексе по русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 2. – С. 101-106.

10. Хилькевич С.В. Опыт и мудрость – залог успеха в образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. – С. 18-21.

11. Юрманова С.А. К проблеме формирования мотивации учения // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – Москва: РУДН, 2017. – С. 100-113.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Аббасова Аида Акимовна

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: abbasovaaida@mail.ru*

Степанова Ксения Александровна

*старший преподаватель кафедры педагогических измерений (тестологии)
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@rudn.university*

Хилькевич Светлана Владимировна,

*зам. декана факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@rudn.university*

Термин «толерантность» в последнее десятилетие прочно вошел в научно-педагогическую литературу. В Декларации Принципов Толерантности он формулируется так: «Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение; терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям) – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений». Основой толерантности является признание права на отличие и уважение позиции, отличной от собственной.

В настоящее время особенно актуальна проблема толерантного отношения к людям иной национальности, культуры, религии. В этих условиях необходимо активизировать процесс поиска эффективных механизмов обучения и воспитания в духе толерантности.

Проблема толерантного отношения проникла в систему образования. Но здесь важно понимать, что толерантная поликультурная образовательная среда – это образ жизни образовательной организации, а не система мероприятий. Не может быть единой программы (проекта) формирования толерантности в принципе. Если необходимо добиться результата, а не просто отчитаться о проделанной работе, то программа или проект должны разрабатываться для каждой конкретной образовательной организации.

В работе Гарцовой Д.А. говорится о том, что «потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнокультурной напряженности и социальных и религиозных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства» [2].

В условиях формирования поликультурной среды образовательной организации особая роль принадлежит именно педагогам. Межкультурная компетентность педагога, его готовность к реализации толерантно ориентированного подхода в педагогическом общении, включающая в себя мотивационный, информационно-содержательный, операционально-технологический, рефлексивный и эмоционально-волевой компоненты – это залог успешного формирования поликультурной образовательной среды, профилактики агрессивного национализма и разрешения проблем, связанных с межнациональными отношениями, реализации эффективных механизмов поликультурного образования – формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающего умениями жить в мире и согласии.

Педагог играет большую роль в формировании личности обучающегося, он не только передаёт ему знания, но и воспитывает, таким образом, влияет на становление очень важных моральных и нравственных качеств и принципов.

Из этого следует, что современная ситуация развития образования требует от педагога высокой научной компетентности, большого мастерства и постоянного личностно-профессионального совершенствования. И здесь особое значение приобретает способность педагога управлять образовательным процессом в быстроменяющихся условиях переориентации целевых установок, динамично обновляемого содержания образования, вариативности его форм и методов в условиях межкультурного взаимодействия.

В настоящее время перед всеми педагогами встает вопрос: как обеспечить формирование толерантных качеств личности обучающегося в процессе поликультурного образования. В современной социокультурной ситуации образовательная организация должна стать местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического и межконфессионального общения, где всем обучающимся прививается уважение не только к своей культуре и религии, но и к культурам и религиям других народов, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межрелигиозного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения.

Задача педагога в этих условиях состоит в том, чтобы обеспечить необходимую множественность выбора, чтобы у обучающегося был целостный, плюралистический взгляд на среду обучения. Для успешного выполнения поставленной задачи должны быть выполнены следующие действия:

- осознание и проблематизация границ образовательной организации в качестве пространства по формированию уважительного отношения к представителям других культур и религий;

- поиск необходимых для развития среды внутренних ресурсов: актуализация и мобилизация усилий и жизненного опыта педагогов;

- привлечение внешних ресурсов образовательной среды: установление связей с родителями, общественными организациями города, другими образовательными общностями;

- структурно-функциональная организация поликультурной образовательной среды, которую можно рассмотреть в качестве механизма взаимодействия систем и подсистем;

- создание системы социологического изучения и мониторинга среды на каждом этапе ее изменений для получения адекватной картины происходящего и принятия административных решений;

- создание устойчивых стратегий работы с личностью обучающегося по адаптации к поликультурной среде и выходу на новые мировоззренческие горизонты;

- формирование позитивных этнических знаний о другой культуре и религии, введение в содержание образования специального этнокультурного материала, дающего обучающимся информацию о различных культурах и религиях, позволяющих организовать обсуждение полученной информации и ее эмоциональное переживание, ознакомление обучающихся с традициями дружбы, взаимопомощи и добрососедства представителей различных рас и народов, конфессий;

- расширение межкультурного взаимодействия и роли образовательной организации в системе межнациональных взаимодействий;

- содействие максимально широкому распространению идей и социальных образцов толерантности, практическое приобщение к культуре толерантности обучающихся;

- формирование личности, обладающей чувством собственного достоинства и уважения к людям, умеющей строить отношения в процессе взаимодействия с обучающимися разных верований, национальностей на основе сотрудничества и взаимопонимания;

- формирование представлений обучающихся о правах и свободах человека, культурном плюрализме как нормах современного поликультурного общества и как следствие – формирование толерантной личности.

Таким образом, важнейшая цель обучения и воспитания в духе толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности. Это – центральная ценность во всех теориях прав человека и во всех международных стандартах; это – главный мотив для осуществления усилий по достижению мира и главный стимул для установления демократических форм правления; это – полная противоположность нетерпимости.

Достижение поставленной цели должно быть связано с обновлением учебно-воспитательного процесса, разработкой программ по поликультурному обучению и воспитанию, подготовкой и внедрением программ для обучающихся, живущих в условиях полиэтничной среды.

В поисках путей перевода поликультурного обучения на новый качественный уровень главным следует признать необходимость создания условий для включения обучающихся в активный и добровольный процесс формирования знаний и обобщенных способов деятельности. Смысл деятельности педагога - создание условий не только для формирования и проявления толерантности одного, но и преодоления ситуаций, вызывающих негативизм, в поведении или общении другого. Это явления разные, но единые по воспитывающей направленности: любой негативизм и субъекта, и объекта толерантности имеет свои причины, и важно преодолевать как внешне проявляющиеся следствия, так и их причины. Средства решения этих задач могут быть различны. Прежде всего, целесообразно организовать жизнедеятельность обучающихся так, чтобы одни могли проявиться, а другие – увидеть в этом положительные стороны. Идти таким путем – значит стимулировать,

«провоцировать» общие дела, позволяющие лучше узнать друг друга, взаимодействуя, помогая, радуясь удаче, преодолевая трудности.

Неотъемлемой частью формирования поликультурной среды обучения является взаимодействие образовательной организации с семьей, с социальной средой. Необходимо проведение грамотной светской и религиозной политики в обществе, соответствующей направленности средств массовой информации, литературы, киноискусства. Воспитание культуры уважения к другим культурам, религиям и традициям, на наш взгляд, должно осуществляться по формуле: «родители + дети + педагог».

Мероприятия, в которых принимают участие родители, служат хорошим примером взаимодействия двух самых важных факторов в жизни обучающегося – школы и семьи, объединивших свои усилия в учебном процессе, направленном на воспитание открытого, непредвзятого отношения к человеческому многообразию.

Образовательная организация призвана заботиться о формировании здоровой психологии обучающегося, о воспитании его в духе уважения и понимания к людям, обязана научить его умению различать добро и зло.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №1.

2. Гарцова Д.А. Этноориентированная методика в организации процесса обучения иностранных учащихся на довузовском этапе / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние и перспективы развития: коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2017. – С. 91-99.

3. Рябова И.Г. Инновационные процессы в воспитании школьников в условиях поликультурного региона / И.Г. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – 11. – С. 77-81.

4. Рябова И.Г., Чаткина С.Н. Исследование готовности педагога к формированию толерантной личности дошкольника в полиэтнической социальной среде / И.Г. Рябова, С.Н. Чаткина // Педагогическое образование и наука. – 2012. –11. – С. 77-81.

5. Современные методики и технологии в деятельности педагога по формированию установок толерантного сознания обучающихся в общеобразовательной организации / авт.-сост. Капустина Н.Г. – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. – 111 с.

Материалы стендовых докладов

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КЛАССА**

Ветер Оксана Васильевна

*старший преподаватель кафедры теории и практики
поликультурного и полилингвального образования
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Соловьева Юлия Сергеевна

*ассистент кафедры педагогический измерений
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного,
ассистент кафедры русского языка медицинского института
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Цколия Кристина Рудиковна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и
практики поликультурного и полилингвального образования
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного,
доцент кафедры русского языка Юридического института
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: tskolia@mail.ru

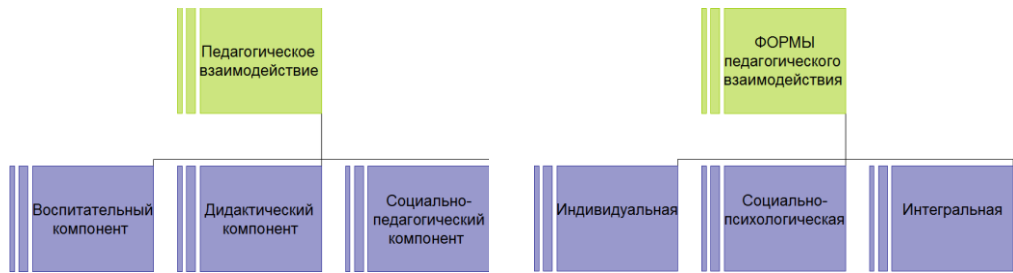
Педагогическое взаимодействие – ключевое понятие современной педагогики и основной научный принцип, который лежит в основе воспитания, многослойный процесс, состоящий из группы компонентов: воспитательных, дидактических и социально-педагогических взаимодействий. Педагогическое взаимодействие – основной процесс, который происходит между учителем и учащимся в рамках учебной и воспитательной работы, который нацелен на развитие личности ученика. Данное взаимодействие обусловлено целью обучения, учебно-воспитательной деятельностью и воспитанием.

В основе данного процесса лежит, в первую очередь, сотрудничество, являющееся стартом социальной жизни человечества. Педагогическое взаимодействие играет ключевую роль в общении людей – межличностных, партнерских, деловых отношениях.

Такое взаимодействие рассматривается исследователями как процесс, который выступает в следующих формах:

- 1) индивидуальный (между учителем и педагогом);
- 2) социально-психологический (взаимодействие в сообществе, коллективе);
- 3) интегральный (в данную форму входят всевозможные воспитательные воздействия в конкретном обществе).

Взаимодействие становится педагогическим, когда учителя и преподаватели выступают в роли наставников. Педагогическое взаимодействие предполагает партнерские, равные отношения. Довольно часто данный принцип опускается, в отношениях с учениками педагоги предпочитают использовать авторитарное воздействие, опираясь на свои педагогические и возрастные преимущества.



Многоязычие современных школьников несет в себе ряд трудностей для педагога. Образовательный стандарт, программа, методика обучения, средства и даже непосредственно сам язык обучения ориентированы исключительно на носителя русского языка (за исключением национальных школ для учащихся с родным нерусским и русским неродным языком). Неполное владение русским языком (либо владение языком на начальном уровне) препятствует обучению нерусскоязычных детей в школе, поскольку, по сути, обучение ведется на языке, который является для учеников современной полиэтнической школы иностранным. Таким образом, работая с полиэтническим составом учащихся, педагог, помимо непосредственной образовательной функции, решает задачу «дотягивания» инофонов до уровня других учеников, которым русский язык является родным, в первую очередь, с целью их социализации. Учитель в данной ситуации также создает на своих занятиях условия, которые становятся благоприятными для выражения учеником-инофоном своей языковой индивидуальности, а также помогают ему реализовать свои творческие способности, необходимые для включения познавательного интереса.

По мнению исследователей, в модели педагогического взаимодействия можно выявить следующие циклы: инициативное действие педагога – ответ, реакция на действие ученика – оценка педагога. Большую роль в ходе педагогического взаимодействия играет поведение учащегося. При этом типы поведения разделяют на респонсивное и инициативное. В такой ситуации перед педагогом ставится задача, чтобы направлять и управлять взаимодействием и общением учеников, направленном на выработку общего решения, при этом ученики с различными типами поведения так или иначе станут прислушиваться к чужому мнению, а также учиться отстаивать свое собственное. Также сложно переоценить роль в организации взаимодействия умение педагога понимать личность ученика и ориентировать его в условиях непосредственной деятельности при имеющейся конкретной цели взаимодействия. Успех педагогического взаимодействия определяется рядом факторов, основным из которых является речь педагога на занятии, ее основные характеристики – качественные и количественные, умение педагога варьировать, изменять свою речь в зависимости от целей обучения и конкретного уровня владения языком учениками. Большую роль в процессе взаимодействия на занятии играет навык педагога исправлять ошибки учащихся и устанавливать прочную обратную связь с классом.



Коммуникативная культура преподавателя русского языка проявляется, в первую очередь, в том, как он владеет своей речью. Безусловно, речь школьного учителя и педагога в целом должна быть выразительной, профессионал должен прекрасно владеть интонацией – основным акустическим средством общения. В данном случае акустика лежит в основе восприятия звучащей речи. Такие акустические характеристики речи учителя, как абсолютная правильность произношения и умение профессионального владения техникой речи, по сути, аксиоматичны. Интонация здесь используется как обобщающее понятие: комплекс ритмико-интонационных невербальных средств, которые дополняют и даже усиливают экспрессивное и эмоционально-смысловое значение речи.

Интонация помогает конкретизировать смысл высказывания, объясняя целеустановку учителя, усиливая его отношение к предмету речи и к своим ученикам. Например, однозначность целей коммуникации, общая установка на адекватность восприятия материала, разбираемого на уроке, предопределяют необходимую строгость и нормированность интонационного оформления слов учителя. Основной тон педагога – спокойный, он является наиболее эффективным для организации учебного процесса, звучит убедительно, заинтересованно, имеет окраску побуждения, воздействия на ученика. Коммуникативная культура учителя полностью раскрывается в его умении использовать акустические средства воздействия на учеников.

Профессиональное мастерство учителя проявляется в знании выразительных возможностей интонационных средств, а так же в умении правильно соотнести данные возможности с индивидуальными особенностями собственного голоса, со своей индивидуальной манерой речи.

По сути, профессионально сформированный голос, который полностью обеспечивает звуковую сторону педагогического общения, отличается потенциально высоким уровнем громкости, широкий диапазон (в частности, динамический и высотный), разнообразие тембра, адаптивность, общая благозвучность, помехоустойчивость, суггестивность, гибкость, выносливость.

Основная отличительная черта голоса педагога – сила звука. Эта сила зависит от общей активности работы органов речевого аппарата. Чем больше давление выдыхаемого воздуха, тем больше увеличивается сила.

Интеллектуальные интонемы по своему определению должны противопоставлять утверждение вопросу, участвовать в правильном членении фразы на смысловые единицы, попутно выявляя их необходимость в момент речи.



Данные интонемы должны передавать степень связи между отдельными группами понятий. Такие интонемы выполняют, в первую очередь, логическую функцию, их основная задача – отвечать за работу мысли. В качестве примера можно привести интонеми важности, которая обозначает и выделяет самое существенное в речи. У физического строя такой интонеми есть свои отличительные черты: замедленный темп, увеличенная интенсивность, изменение диапазонной высоты. Мастерство учителя проявляется также и в умелом

использовании разных вариантов интонаемы важности. Здесь выбор делает сам учитель, и зависит он от индивидуальных особенностей его голоса:

- средний темп и средний тон: все варианты интонаемы важности воспринимаются адекватно;
- высокий тон: интонаемы подаются с замедлением темпа или низкой диапазонной границей;
- медленный темп: повышение тона и увеличение интенсивности;
- быстрый темп: намеренное его замедление на особенно важной информации.

В целом, в общении учителя и ученика ярко выраженная побудительная речь должна способствовать успешному решению всевозможных дидактических задач, которые ставятся в рамках обучения. Управлять вниманием учеников и их активностью (в первую очередь, мыслительной и познавательной) помогают учителю волонтактивные интонаемы: совета, приказа, интонаемы просьбы «считываются» учениками и побуждают их должным образом реагировать на произнесенное – полноценно настраивают на умственную работу. Главной характерной чертой всех волонтактивных интоном считается то, что их мелодика должна лежать в диапазоне голоса чуть выше среднего.

Одно из важных качеств учителя русского языка – проявление чувств и эмоций. Насыщенная эмоциями речь в любом случае привлекает внимание, в то время как серая, спокойная, безэмоциональная – рассеивает, ослабляет внимание учеников, иногда даже полностью гасит их интерес к общению, к диалогу. Во всех современных языках различные интонационные средства, выражающие чувства и эмоции, создают автономную подсистему – так называемую подсистему эмотивных интоном.

Важно понимать, что в настроении и общем настрое учителя обязательно должен быть заложен фактор успешности всего образовательного процесса. Поведение учителя – всегда нейтральное и, конечно, доброжелательное, иногда – участливое, но в то же время, безусловно, собранное и динамичное помогает задавать нужный темп и тональность конкретному аспекту занятия. Также резкие смены учителя являются совершенно недопустимыми, как и гнев, необоснованная критика, безразличие и другие крайние поведенческие состояния

В современных исследованиях, которые касаются, в первую очередь, коммуникативной культуры учителя, часто возникает вопрос возникновения так называемых коммуникативных помех или серьезных нарушений коммуникативных норм, которые являются, по сути, деструкторами педагогического взаимодействия. Очень часто

исследователи и ученые говорят, что причины возникновения этих проблем являются проявлениями социальных, политических изменений, общей нестабильности в разговорах, речи и поведении представителей многих профессий. Например, исследовательница Н.С. Зубарева в своей диссертации «Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса», определяет явление деструкции и показывает, что данное явление означает уничтожение существующей структуры процесса, приводящее к частичной утрате функций общепринятого институционального профессионального общения.

Трудности в общении, в том числе и в рамках педагогического взаимодействия, проявляются в качестве субъективных и личных переживаний человеком своеобразного сбоя и несоответствия между реальным и планируемым результатом, остановкой в привычном течении деятельности и общения. Подобные трудности довольно существенно мешают общению, однако, в них можно обнаружить и довольно позитивную функцию, т.к. они демонстрируют ошибку – использование неподходящего средства для решения стоящей задачи.

Подобная адаптивность речи определяется наличием следующих отличительных черт: небольшая скорость, постоянные повторы, длинные паузы, подчеркнутое произнесение некоторых фраз и слов/словосочетаний, использование упрощенных грамматических форм (например, неполные предложения, опущение непростых синтаксических конструкций), специальный отбор используемой лексики. Общая степень адаптивности речи учителя является серьезным методическим вопросом, и исследование данного вопроса за рубежом происходит, в первую очередь, применительно ко всей речи учителя – носителя языка и представляет собой, в общем счете, либо признание, либо непризнание возможности привлечения учителей – носителей языка к образовательному процессу.



Таким образом, общий дидактический дискурс представляется для учеников – в зависимости от непосредственного этапа обучения – неким эталоном иноязычной речи, общепринятым средством коммуникации на занятии и средством обучения, по сути, даже учебным материалом. Вот почему чрезмерная адаптация речи учителя может привести к определенной искусственности и неестественности, что неизбежно оказывает влияние на эффективность образовательного процесса в общем. Адаптивность слов учителя проявляется путем использования

различных коммуникативных приемов, например, перифраза, повторов, риторики, без использования упрощения лексики и грамматики, которая иногда даже вредит (данный вопрос хорошо рассматривается в работе Юрмановой С.А. [9]).

Обще-социальный характер отношений общающихся сторон на уроке по русскому языку, по сути, обосновывается их социальными ролями, которые неизбежно дробятся на постоянные и переменные. Модель взаимодействия «учитель-русист – ученик», по сути, являются постоянными социальными ролями, которые обоснованы общеупотребительными нормами учебного общения. Симметричность или асимметричность ролей зависит от равенства или его отсутствия социального положения коммуникантов или от возрастного соотношения.

Данный фактор определенной симметричности поставленных ролей определяет правильный выбор дистанции между участниками общения. В учебном процессе главной является установка на определенное равенство отношений, хотя, безусловно, присутствует при коммуникативном лидерстве учителя, не подчеркивающего своего лидерства, утверждающего приоритеты диалога-общения, диалога-познания.

Адресатом педагогического взаимодействия, в первую очередь, являются учащиеся конкретной группы. При изучении русского языка иностранные учащиеся встречаются с серьезными трудностями, особенно в том случае, если их родной язык относится к другой языковой системе. Тогда они, как правило, сначала думают и строят фразы на родном языке, из-за чего возникает немалое количество интерферентных ошибок (которые являются следствием ложных соответствий, что устанавливаются между единицами двух языковых систем: первого, родного и нового). Интерферентные ошибки обычно вызывают явления, которые в той или иной степени существуют как в родном, так и в изучаемом языке, но имеющие различия, и явления, которых в принципе нет в первом языке. Именно поэтому в процессе работы над, например, произносительными навыками иностранных учеников нужно учитывать особенности фонетической и фонологической систем не только русского, но и родного языков. Очень важно иметь в виду, что в языках, относящихся к разным системам, наблюдаются как количественные, так и качественные расхождения звуков. И тогда при обучении орфоэпическим нормам нужно следить, чтобы учащийся научился корректно произносить звуки не только в изолированной позиции, но и в общем потоке речи.

В школах с полиэтническим составом учащихся особое внимание следует уделить выработке навыков постановки ударения в словах и интонационного оформления своих мыслей согласно законам русского языка. Практика показывает, что ошибки в постановке ударения в речи

нерусских учащихся весьма распространены и устойчивы. Связано это с тем, что в русском языке ударение не имеет постоянного места и в разных словах может стоять то на первом слоге, то на втором, то на третьем и т.д. Тогда как для носителей многих родных языков привычной является постановка ударения на определенном слоге.

Лексические расхождения между русским и родными языками также вызывают у учащихся большие трудности. Особые же трудности возникают у них при усвоении ими русских слов с переносным значением в силу различия образных систем языков, на что нужно обращать постоянное внимание на уроках русского языка и литературы.



Основной целью педагогического взаимодействия на уроках русского языка является развитие связной речи учащихся, поэтому в полиэтнических классах постоянно нужно вести работу над основными видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом; над

развитием навыков коммуникации. Методика обучения русскому языку в полиэтнических классах должна предполагать обучение нерусских учащихся национальной культуре русского народа, ее специфике, которая отличается от родной культуры. В связи с этим школьники, в частности, должны овладеть русским речевым этикетом, являющимся одним из важных элементов национальной культуры.

В заключение следует отметить, что для полного обеспечения равных возможностей в обучении носителей языка и нерусских учеников необходимо, прежде всего, учитывать в комплексе как психолого-педагогическую характеристику конкретного возраста школьника, так и широкий спектр специфичных трудностей иностранных детей, которые начинают учиться в российской школе. Успешная языковая адаптация таких учеников возможна при грамотном подходе к написанию учебных программ по русскому языку, и в дальнейшем в соответствии с ними наполнение каждого занятия должно показывать реальную коммуникативную практику иностранных школьников в учебном заведении и за его пределами (принцип коммуникативности), а объём и содержание языкового материала необходимо определять речевой деятельностью конкретного урока (принцип сознательности) (рассматривается в работе Цколия К.Р. и др. [8]). Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическое взаимодействие на занятии русского языка – это необходимый путь, который должен «примирить» в

изменяющейся российской школе, с одной стороны, с каждым годом увеличивающийся поток учеников, не в полной мере говорящих на русском языке, и требование овладения ими русским языком на уровне носителя языка – с другой.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Балыхин М.Г. Звучащая речь преподавателя русского языка как иностранного в контексте стандартизации образования. Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография / под общей ред. Т.М. Балыхиной. – Москва: РУДН, 2017. – С. 47-59.

2. Данилова М.В. Этническая идентичность личности учащегося-мигранта в условиях образовательной системы России // Знание. Понимание. Умение. М., 2008. № 2. – С. 60–64.

3. Кумукова Ф.К. Освоение русского языка детьми-инофонами в условиях школы с полиэтническим составом // Сибирский учитель, 2012. № 3. – С. 102–105.

4. Маркина Н.А. Прогнозирование трудностей на уроке русского языка в полиэтническом классе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2010. № 4. – С. 95–98.

5. Русский язык в полиэтнических классах / под общ. ред. М.Б. Багге. СПб., 2008. – 48 с.

6. Увлекательное обучение. Учебно-методическое пособие по использованию интерактивных средств обучения и конкурсных мероприятий на занятиях по русскому языку и во внеурочной деятельности / Д.Н. Рубцова [и др.]; под общей ред. И.А. Пугачева. – Москва, РУДН, 2017. – 140 с.

7. Хамраева Е.А. Современный урок русского языка в поликультурной образовательной среде // Читаем вместе. 2014. № 4. – С. 40–42.

8. Цколия К.Р., Аббасова А.А., Степанова К.А. Обучение русскому языку как второму родному: интерактивные методы в детской аудитории. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография / под общей ред. Т.М. Балыхиной. – Москва: РУДН, 2016. – С. 169-178.

9. Юрманова С.А. Деонтологический компонент содержания дисциплины «Педагогическая риторика». – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 316-319.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ИЗ УЗБЕКИСТАНА И ТУРКМЕНИСТАНА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Калинина Юлия Михайловна

кандидат филологических наук,

старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии

Российского университета дружбы народов,

старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики

факультета повышения квалификации

преподавателей русского языка как иностранного

Российского университета дружбы народов,

Москва, Россия

E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Современная российская действительность ставит перед педагогом непростую задачу: организацию и ведение образовательного процесса в классах с полиэтническим составом учащихся. Социокультурная адаптация детей мигрантов, приобщение их к российским реалиям жизни, создание в классе благоприятной атмосферы, в которой одинаково комфортно находиться и обучаться как русским школьникам, так и ученикам из других стран, – вот то, на что ориентированы современные учителя и чего невозможно добиться без учета национальных особенностей детей мигрантов.

Действительно, методике преподавания русского языка и других предметов на русском языке «приходится искать наиболее эффективные методы обучения представителей разных этносов с учётом их культурных, религиозных, образовательных приоритетов, особенностей менталитета, национального характера и стереотипов поведения» [6, 40]. Важно показать детям мигрантов, что культура страны, в которой они проживали раньше, так же ценна для нас, как и русская культура, что учитель не только замечает ошибки детей мигрантов, обусловленные их родным языком и образовательными приоритетами родины, но и успешно устраняет недочеты, поскольку заранее знаком с типичными сложностями в языке у представителей разных национальностей. И помочь педагогу в этом может использование в практической деятельности этноориентированного подхода к обучению.

Этноориентированная методика эффективно применяется при обучении РКИ иностранных студентов, однако, на наш взгляд, основные ее принципы могут быть перенесены и в практику школьного обучения. Главное достоинство данного подхода заключается в том, что учет этнических особенностей детей мигрантов позволяет педагогам:

«1) адекватно понимать тех, кого они обучают;

- 2) определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения;
- 3) оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду;
- 4) очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком» [Там же, 41].

Остановимся подробнее на последнем пункте и кратко опишем наиболее типичные ошибки, которые допускают дети мигрантов в русском языке под влиянием родного языка и культуры.

Причина подавляющего большинства ошибок, которые допускают в русском языке дети мигрантов независимо от того, откуда они приехали и как долго изучают русский язык, заключается в интерференции, то есть в «искажении изучаемого языка в индивидуальной речи учащегося или группы учащихся, прежде всего под влиянием механизмов родного языка» [2, 69]. Другими причинами являются принципиальные различия в русском и родном языках, а также приоритетное владение разговорными формами русской речи, усвоенными в процессе живого общения с носителями языка.

Ошибки, допускаемые детьми мигрантов в русском языке, были распределены нами по следующим группам:

- «Алфавит. Фонетика»,
- «Орфография»,
- «Морфология»,
- «Лексика»,
- «Стилистика. Этикетные нормы русского языка».

В качестве иллюстративного материала по указанным категориям отбирались ошибки детей мигрантов из Туркменистана и Узбекистана. Информация, подвергаемая анализу, бралась из открытых информационных источников в сети Интернет и из печатных изданий, опубликованных за последние 5 лет.

Алфавит. Фонетика. Трудности в процессе освоения русского языка могут возникать у детей мигрантов уже при использовании букв русского алфавита. Так, «букву *и* русского алфавита учащиеся воспринимают как букву *и* узбекского алфавита и произносят как [y]» [3, 51].

Типичными для представителей разных национальностей становятся следующие ошибки в письменной речи:

- «графические (смещение букв, внешне сходных в русской и латинской графике, неразличие похожих между собой по начертанию русских букв, написание русских слов выше строки);

- каллиграфические (нехарактерный для русского языка наклон букв, связанный с преобладанием во многих странах «прямого письма»)» [4, 15].

Следующая трудность вызвана отсутствием в родном языке школьников, в частности, из Узбекистана отдельных русских звуков. «Если в русском языке букве *ш* соответствует твердый звук [ш], то в узбекском языке буква *ш* отсутствует: звук [ш] иногда обозначает сочетание букв *s* и *h* (*sh*). Иностранные студенты часто путают буквы *ш* и *щ* как в письменной, так и в устной речи, произнося вместо звука [ш] – [ш'] (и наоборот).

В узбекском языке после звука [ш] никогда не встречается звук [ы] (и буква, и звук [ы] отсутствуют в языке). В этой связи узбекские студенты испытывают трудности при чтении и написании слов, в которых после буквы *ш* следует буква *и*, но произносится [ы], поэтому буквенные сочетания *жи*, *ши* и *чи* они читают не как [жы], [шы], [цы], а как [ж'и], [ш'и] и [тс'и].

Произношение твёрдого звука [ц] тоже составляет трудность, так как в узбекском языке буква *с* как отдельная буква отсутствует и встречается только в составе диграфа *ch*. Русской букве *ц* в узбекском соответствует сочетание *ts* в середине слова после гласной, в остальных же случаях – буква *s*. В то же время часто при написании диктанта студенты из-за отсутствия достаточных знаний по грамматике русского языка записывают сочетания *тс*я / *тьс*я как *ца*.

Отдельно следует сказать о букве *ж* русского алфавита, которой соответствует твёрдый звук [ж]. В узбекском языке (как и в туркменском) она отсутствует, однако есть буква *j*, которой соответствует мягкий звук [дж']. Это объясняет трудности, которые возникают у учащихся при произношении русских слов типа *жизнь*, *животные*, *докажите* и др., так как они воспринимают звук [ж] как мягкий, а не твердый» [3, 51].

Существует еще одна трудность в русском языке, присущая обучающимся разных национальностей, – различение твёрдых и мягких звуков. Дети мигрантов «с трудом усваивают систему мягкости-твёрдости согласных звуков русского языка (так как во многих родных для инофонов языках (осетинский, киргизский, узбекский, дагестанский) подобная система выражена не слишком ярко; априори она существует, но смысловозначительной функции практически не несет; сравните с русским: [б][ы][л]-[б][ы][л'] или [б][ы][л] – [б'] [и][л]» [4, 14].

Орфография. Ошибки, которые допускают дети мигрантов в русской письменной речи, тесно связаны с особенностями русского языка в области фонетики и морфологии. Например, типичной сложностью для детей мигрантов является написание «ь» в словах различных частей речи.

Как известно, *ь* отсутствует в узбекском языке, а значит, употребление этой буквы вызывает у школьников данной национальности массу вопросов. Зная это, педагог должен «особое внимание сосредоточить на написании мягкого знака в суффиксах и окончаниях глаголов (возвратный суффикс *-сь-*, суффикс инфинитива *-ть-*, окончания второго лица единственного числа *-ешь, -ишь*), отсутствии мягкого знака после суффикса прошедшего времени *-л-*, в форме третьего лица единственного числа (*-ет, -ит*) и т.д. Трудность вызывают сочетания *тся* и *ться*» [3, 51-52].

«Если в русском языке буквы *ё, ю, я* являются отдельными буквами и обозначают одновременно два звука, то в узбекском языке им соответствуют сочетания *уо, уи, уа*. Именно поэтому особенное внимание иностранных учащихся следует обратить на написание русских слов, в которых встречаются буквы *е, ё, ю, я*, так как при восприятии текста на слух студенты могут написать не одну, а две отдельных буквы (не *ёлка, а йолка*); вместо звука [е] могут произносить [э]» [3, 51].

Сложными представляются детям мигрантов, в частности, узбекам, и некоторые другие правила русской орфографии: «трудными в изучении оказываются такие темы, как: «Правописание приставок *пре-* и *при-*», «Правописание частиц *не* и *ни*», «НН и Н в суффиксах прилагательных и причастий» [3, 53].

Морфология. Большинство ошибок, совершаемых детьми мигрантов в русском языке, является следствием интерференции. Например, для школьников из Туркменистана типичными являются следующие ошибки:

«- смешение глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения (*сегодня мы ходим на футбол* вместо *идем*), по причине отсутствия в туркменском языке данных семантических групп, а также смешение глаголов *идти – ехать, нести – вести* (*когда я пошел в Турцию*) <...>;

- нарушение сочетаемости русских слов (*они не имеют личных мыслей* вместо *собственных*; *у нее коричневые глаза* вместо *карие*);

- неразличение значения приставок в составе однокоренных слов (*его выключили из университета* вместо *исключили*; *у ребенка отпал зуб* вместо *выпал*);

- перенос перифрастических форм, характерных для туркменского языка, в русскую речь (*мы уже делали контрольную работу* вместо *писали*; *хороший человек имеет уважение к другим людям* вместо *уважает других людей*)» [1, 2-3].

Затруднение у туркменских школьников вызывает предложно-падежная и видовременная системы русского языка. В то время, как в русском языке есть предлоги, употребляющиеся с несколькими

падежами, в туркменском языке вместо таких предлогов употребляются вспомогательные части слов: «*о* – хакында (сен хакында), *с* – биле (сен биле), *без* – сиз (сен сиз)» [5, 6].

Русская предложно-падежная система представляет сложность не только для туркменских школьников, но и для представителей других национальностей: нередко обучающиеся «не различают приставку и предлог (особенно представители узбекской и киргизской национальностей, в родных языках которых вместо предлогов существуют послелогии, по этой же причине в разговорной речи таких детей часто можно услышать, например: «Сел лошадь на») [4, 14].

Кроме того, в области морфологии вызывают сложности у многих детей мигрантов в целом и у школьников из Туркменистана в частности различные способы выражения грамматических форм, присущие русскому языку. Например, для выражения категории принадлежности в русском языке используются суффиксы *-ов (-ев)*, *-ин (-ын)*, в то время как в туркменском языке есть только *-ки (-кы)* [5, 6].

«Туркмены часто допускают ошибки в формах выражения множественного числа не из-за отсутствия формы множественного числа в родном языке, а потому что в русском для выражения значения множественного числа имеются разнообразные аффиксы, например, *-ы*, *-и*, *-а* <...> и др., поэтому ребёнок-билингв затрудняется в выборе верной формы» [5, 7].

Педагогам следует учитывать специфику родного языка при обучении школьников из Узбекистана. «Так как категория рода в узбекском языке отсутствует, то при изучении имени существительного как части речи узбекским студентам порой очень трудно различать слова мужского, женского и среднего рода. Особенное внимание учащихся обращается на существительные мужского и женского рода, в конце которых стоит мягкий знак <...>. Также студентам нужно помнить некоторые отличительные особенности слов женского рода, оканчивающихся на *-еть*, *-ость*, *-знь*, *-вь*, *-нь* и т.д. При изучении падежей важно учитывать, что в узбекском языке нет предлогов, поэтому учащимся важно запомнить те русские предлоги, которые, как правило, употребляются с существительными в определённом падеже (например, предлог *к* предполагает употребление существительного в форме дательного падежа).

Рассматривая особенности окончаний прилагательных, необходимо обратить внимание учащихся на прилагательные, имеющие мягкий (-ий, -яя, -ее, -ие) и твёрдый (-ый, -ая, -ое, -ые) варианты склонения. Именно поэтому большая роль отводится заданиям и упражнениям,

направленным на формирование навыков согласования прилагательных и местоимений с существительными. <...>

Ряд трудностей возникает и при изучении глагола. Иностранным студентам из Узбекистана трудно понять разницу между глаголами несовершенного и совершенного вида (например, *писать* и *написать*), что объясняется отсутствием в узбекском языке категории вида (также нет формы инфинитива). <...> Сложности может вызвать и образование повелительной формы глагола, так как формой императива в узбекском языке является основа глагола.

Наконец, некоторым студентам бывает сложно запомнить морфологические особенности наречия и отличать данную часть речи от имени прилагательного. Если в русском языке есть специальные морфологические показатели, отличающие прилагательные от наречий, то в узбекском языке они отсутствуют, поэтому студенты не дописывают окончание у некоторых прилагательных среднего рода, в результате чего прилагательное превращается в наречие» [3, 52].

Лексика. Учёные-методисты отмечают в качестве распространённой среди туркменских учащихся ошибки бедность русского словарного запаса, которая проявляется:

«- в незнании заимствованных из западноевропейских языков слов; в том числе включающих греческие и латинские словообразовательные элементы;

- в незнании книжной лексики <...>;
- в незнании устаревших русских слов, следствием чего является неумение установить значение их производных <...>;
- в незнании крылатых слов и выражений морфологического, библейского и литературного происхождения.

Следует отметить, что бедность русского словарного запаса туркмен объясняется не только отсутствием образцовых источников его пополнения, но и национально-культурной детерминированностью самих лексических единиц. Так, например, латинские и греческие словообразовательные элементы, крылатые слова и выражения библейского и античного происхождения неизвестны учащемуся в силу отсутствия европоцентричности в их родной культуре» [1, 2].

Проблемы с использованием верных лексем возникают у многих детей мигрантов, независимо от их национальной принадлежности. Педагоги отмечают, что иностранные обучающиеся «не знают значения некоторых слов; не различают оттенки значений некоторых слов (инофоны зачастую обладают определенным набором слов для описания того или иного предмета, явления или действия, но не понимают разницы в значениях между лексическими единицами этого набора. Например,

часто прилагательные *ласковый* и *нежный* в сознании инофона являются абсолютными синонимами)» [4, 14].

Стилистика. Этикетные нормы русского языка. Педагоги, работающие в классах с полиэтническим составом, отмечают, что дети мигрантов часто «не различают функциональные стили речи; смешивают разговорную лексику, сленг с книжной, общеупотребительной (этим страдают и русскоязычные дети, однако последние хотя бы интуитивно понимают разницу между сферами употребления таких слов, как *магазин* и *магазин*. В родных языках инофонов (особенно у кавказских народностей) зачастую отсутствуют подобные стилистические различия лексики)» [Там же].

Методисты отмечают, что школьники из Узбекистана «владеют разговорным стилем речи, имеют достаточный объём грамматических знаний, обладают определённым лексическим запасом, но с трудом продуцируют монологическое высказывание в условиях естественного общения <...>, не знают структуру и принципы создания текстов официально-делового и научного стилей речи, испытывают трудности при устном ответе» [3, 53].

Нередко нарушают стилистические и этикетные нормы русского языка обучающиеся из Туркменистана. «Непонимание функционально-стилистической закреплённости лексических единиц выражается в первую очередь в неуместном использовании сниженной разговорной лексики, сленга, просторечия, например, в ситуации учебного общения <...>, при написании эссе и других творческих работ, в пересказах устных и письменных текстов. Так, вне зависимости от требований, предъявляемых коммуникативной ситуацией к отбору языковых средств, учащимися употребляются такие слова, как *жирный* (в значении *полный*), *мужик*, *кореш*, *красавчик* (в значении *молодец*) и т.п.» [1, 2].

Заметим, что устранение указанных выше ошибок необходимо проводить с учётом принципа текстоцентризма и коммуникативного подхода, для чего можно включить в педагогический процесс некоторые инновационные приёмы визуализации учебного материала (подробнее об этом см. Приложение на С. 236). Представляя информацию в виде таблиц, картинок и схем, преподаватель наглядно демонстрирует учащимся-инофонам связь грамматических явлений в русском языке, а дети мигрантов, используя наглядный материал в качестве опорного средства, создают правильные монологические высказывания.

Таким образом, подводя итог всему сказанному выше, еще раз отметим, что следование главным принципам этноориентированного подхода в обучении, заключающимся в знании национальных особенностей детей мигрантов и учёте типичных для инофонов ошибок

позволяет преподавателям, работающим в классах с полиэтническим составом, успешно организовывать и вести образовательный процесс на русском языке.

Список литературы

1. Каминская И.С. Проблемы обучения туркмен-билингвов русскому языку. URL: <https://goo.gl/81vwuz>
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. Статья 2. Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6. – С. 67-73.
3. Мельникова А.Ю. Проблемы обучения русскому языку как иностранному студентов из Узбекистана // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 50-54.
4. Описание типичных затруднений обучающихся различных этнических групп в процессе обучения русскому языку. URL: cdpro.isiorao.ru/Project/Rus-ino/1.doc
5. Проблемы усвоения русского языка школьниками-туркменами. URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/1623/2484>
6. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нетёсина Марина Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного
медико-стоматологического университета,
сотрудник ЛТСО факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: netesinam@mail.ru*

Обмен опытом, приращение знаний, совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области социокультурной адаптации обучающихся детей мигрантов, детей-билингвов средствами

русского языка в урочной деятельности – актуальная задача сегодняшнего дня [2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18].

Актуальность тематики для российских школ и педагогов обусловлена увеличением количества учебных коллективов, где доля мигрантов, билингвов вариативна. Классы с гомогенным составом (одинаковый родной язык), классы носителей различных языков и культур, смешанные коллективы учащихся как с родным, так и с неродным русским языком требуют применения особых научных подходов, инновационных методов и методик от преподавателя, другого специалиста. Именно поэтому теория и практика обучения в полиэтническом классе русскому языку как средству социализации синтезирует достижения методик обучения родному языку и РКИ, а также инновационные теоретико-методологические основы лингводидактики.

Обсуждение и обмен научными теориями, концепциями, гипотезами, педагогическими идеями, подходами, уникальным опытом преподавания в полиэтническом классе – всё это стало основным содержанием Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся, организованного факультетом повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН.

Славные страницы работы факультета за 50 лет – это первые кафедры РКИ и русский язык для космонавтов, это первые учебники, ставшие классикой РКИ, и первые преподаватели, ставшие «золотым фондом», это первые зарубежные слушатели и первые выездные семинары в другие страны.

Треть всей 50-летней истории ФПКП – это история факультета Балыхиной. За эти годы факультет развивался в разных направлениях.

Созданный для повышения квалификации преподавателей вузов, ФПК обучает также педагогов системы школьного и дошкольного образования (например, проекты «Проблемы преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом» в Венгрии и Израиле, и повышение квалификации преподавателей в условиях внедрения ФГОС ОО в г. Калуге, и участие сотрудников факультета в конференции в Испании, Аликанте, представивших свои разработки школьной тематики).

Названный факультетом подготовки преподавателей РКИ, ФПК отвечает на изменения в общественной жизни страны и социальный заказ, начав внедрять профессиональные программы русского языка как родного, как неродного/второго (это и международная Олимпиада

«Знатоки русского языка», и проект «Факел русского языка на великом шёлковом пути», и разрабатываемое факультетом новое научное направление «Мигрантская методика»).

Разноплановость и динамичность были и остаются визитными карточками балыхинского ФПК.

На факультете идёт поиск оптимальных методик обучения мигрантов, детей мигрантов (диссертационные исследования Е.Ю. Куликовой, М.С. Нетёсиной). Мигранты из стран СНГ являются особым типом учащихся с точки зрения лингводидактики. Характеристики, включаемые в социолингвистический портрет (социокультурная, социо- и психолингвистическая, а также языковая компетенция) мигранта в большой степени зависят от выделяемых нами (вслед за В.А. Ионцевым, В.И. Мукомелем и др.) параметров миграции: наличия и уровня образования, профессии, цели приезда, срока пребывания в России, опыта обучения и пр. Можно разделить учащихся на группы в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и особенностей этого знания. Неодинаковы и традиционные системы, методы, методики обучения в странах, откуда приехали мигранты. Уровень владения русским языком, а также опыт изучения языков у этих групп учащихся очень разный. У многих уже сформированы ошибочные речевые навыки. Большинство не имеет навыков изучения иностранного языка и знаний о системе своего родного языка.

Именно поэтому при обучении мигрантов целесообразно использовать методы, развивающие аналитическое, критическое и эвристическое мышление. Так, например, задачи, реализуемые с помощью исследовательских методов обучения, включают: подготовку к творческому труду; формирование и развитие способности быстрой адаптации; приложения приобретённых умений и знаний в условиях изменяющихся требований к профессиональной деятельности

В научно-методических работах сотрудников факультета, опубликованных в России и за рубежом (например, *Entwicklung und Diagnostik der Kompetenzen bilingualer Kinder im Vorschulalter. Reihe: Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. Herausgegeben von S. Afonin und E. Plaksina. Развитие и диагностика компетенций билингвальных детей-дошкольников. Серия: Новое в изучении и преподавании русского языка и литературы. Elena Plaksina Verlag. Wissenschaftlicher Verlag. Schöneiche bei Berlin. 2014*) названы группы мигрантов в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и особенностей этого знания. Выделены задачи исследовательской лингводидактики применительно к указанному контингенту учащихся. Описана методика исследовательской работы мигрантов в курсе обучения

фонетике, интерактивная составляющая курса «Музыкальная фонетика» для мигрантов. Вопросами обучения билингвов занимается коллектив кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования ФПКП РКИ. Анализируются пути и способы развития этнокультурной осведомлённости билингвов-дошкольников (соотечественников, проживающих за рубежом, детей мигрантов), названы задачи обучения таких детей русскому языку, указаны научные подходы к обучению билингвов (публикации Т.М. Балыхиной, М.С. Нетёсиной, Е.Ю. Куликовой, К.Р. Цколия, К.А. Степановой). Описана методика работы по развитию этнокультурной осведомлённости двуязычных детей.

Одним из результатов деятельности факультета стали открытие нового направления подготовки и новые программы обучения для школьных учителей полиэтнических классов «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности» (<http://www.dpomos.ru/curs/894402/#card>) и «Особенности использования русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней (полной) общеобразовательной школы с полиэтническим составом» (<http://rusist24.ru/index.php>).

Первый курс адресован специалистам в области преподавания русского языка, работающим в поликультурном классе. Цель обучения – совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области социокультурной адаптации обучающихся детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности.

Программа стала ответом на запрос руководства университета и социального заказа со стороны учителей, работающих в классах, часть которых – дети мигрантов. Актуальность курса обусловлена увеличением количества учебных коллективов, где доля мигрантов вариативна. Результаты рецензирования показали, что учителя не имеют представления о методике обучения русскому языку как второму/иностранному. Выяснилось, что обычно детьми мигрантов, не владеющими русским языком, занимаются логопеды, так как такие дети не справляются с входным школьным тестированием и получают статус, по которому их определяют в специализированный коррекционный класс. Такую ситуацию следует менять.

Привлекательным компонентом программы учителями были названы практические занятия и тренинги, поэтому большую часть занимают разные виды интерактивных занятий.

Классы с однородным составом (одинаковый родной язык), классы носителей различных языков и культур, смешанные коллективы учащихся как с родным, так и с неродным русским языком требуют

применения особых научных подходов, инновационных методов и методик от преподавателя, другого специалиста.

Разнится исходный уровень владения детьми мигрантов русским языком, их опыт изучения языков, сроки и цели пребывания в России, в связи с чем в курсе рассматриваются психологические основы личностного включения в русский социум.

Один из ведущих подходов – этнокультурный, подразумевающий формирование у школьников-мигрантов ассоциативных связей, приближенных или в идеале идентичных тем, которые существуют у российских сверстников.

Самый значимый раздел программы – «Теория и практика обучения детей-мигрантов русскому языку как средству социализации». Рассматриваются стратегии и тактики, частные приёмы обучения русскому языку как второму. Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку синтезирует достижения методик обучения родному языку и РКИ, а также инновационные теоретико-методологические основы лингводидактики.

Ценным для слушателей будет рассмотрение возможностей «встроить» работу с детьми мигрантов в общую схему и логику урока.

В итоговой аттестации представлены методические задачи, проверяющие сформированность в числе других и такого умения учителей.

Существует проблема выбора методик обучения детей мигрантов: русский язык как родной, как иностранный, как второй. Подходы и методы преподавания русского языка как второго в полиэтническом классе позволяют учитывать:

- разновидности билингвизма и их учёт в обучении детей мигрантов русскому языку и межкультурному взаимодействию;
- родной язык учащихся;
- симметрию и асимметрию компетенций при пользовании русским языком детьми мигрантов;
- условия социокультурной адаптации детей мигрантов средствами языка в урочной деятельности (педагогическое взаимодействие, качество речи педагога и пр.);
- роль педагогического взаимодействия на уроке русского языка как условие социокультурной адаптации детей мигрантов;
- условия обучения (включение детей мигрантов в русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно).

Разрабатываются и описываются: методы и принципы обучения русскому языку как второму и частные приёмы обучения; стратегии и тактики обучения детей мигрантов русскому языку как второму; приёмы

народной педагогики в условиях полиэтнического класса (см., например, [12, 8]).

Рассматриваются традиции и инновации в обучении мигрантов: кластер, работа в малых группах, ИНСЕРТ, игровые методики, исследовательская лингводидактика и др. [10], – с точки зрения педагогического взаимодействия.

Раздел «Русский язык как средство социализации и гармонизации жизненного пространства детей мигрантов» предполагает изучение коммуникативных задач и программ речевого поведения в социально-бытовом, официальном, социально-культурном, межличностном общении детей мигрантов, общих коммуникативных умений, интенционального содержания речи.

Анализируются: социокультурная компетенция и её содержание (правила и нормы социального поведения, страноведческие сведения о России, социальные условности и ритуалы); социолингвистическая компетенция (обращение, представление, приветствие и т.д.); этнолингвистическая компетенция, приёмы и средства формирования этнокультурной осведомлённости детей мигрантов в условиях полиэтнического класса.

Психологические основы личностного включения в российский социум подразумевают:

- методику преподавания и «методику усвоения»;
- учёт «модальности восприятия»;
- важность знания страны предыдущего пребывания ребёнка и системы воспитания и обучения;
- социолингвистический портрет/профиль ученика (социокультурная, социо- и психолингвистическая, также языковая компетенция) как зависящий от ряда параметров:
- создание «ситуации успеха» в условиях полиэтнического класса.

В обучении видам речевой деятельности учитывается симметрия и асимметрия компетенций при пользовании детьми мигрантов русским языком как вторым. Наличие частично сформированных компонентов коммуникативной компетенции – важнейшая характеристика мигранта как объекта обучения.

На процесс формирования этих компонентов может влиять изменение обстоятельств жизни и потребностей человека, объём практики и времени, непосредственно связанных с использованием разных видов речевой деятельности. Мигранту при этом может не потребоваться развивать все компоненты компетенций равномерно. В таких условиях не только проверка, но и постановка целей обучения совершается с опорой на понятие «частичная компетенция».

При этом существует возможность опоры на соположенные компетенции в данном языке и на коррелирующие компетенции в других известных человеку языках.

Вместе с тем, при обучении группы учеников-мигрантов со сформированными частичными – и различными – составляющими коммуникативной компетенции в русском языке преподаватель сталкивается с трудностями выбора методики, обусловленными именно разнородностью такой группы. Рекомендации ALTE и LAMI (Language Assessment for Migration and Integration) заключаются в составлении профиля ученика, учитывающего: уровень грамотности, навыки говорения и слушания в языке принимающей страны; навыки письма в родном языке; области использования мигрантом языка принимающей страны. В оценочные шкалы включены грамматическая правильность, объём словаря, фонология и орфография, социолингвистическая пригодность, гибкость, взаимодействие, развитие темы, свобода и др. [19].

В настоящее время актуально вместо установки на учеников с опытом изучения языков (каковыми в подавляющем большинстве случаев трудовые мигранты не являются) строить обучение с учётом «модальности восприятия» (термин А.Н. Леонтьева) ученика.

Хорошее знание русского языка как объективная предпосылка успешной социокультурной адаптации детей мигрантов, достигается прогнозированием трудностей усвоения русского языка и общеобразовательных дисциплин учащимися, для которых русский язык является вторым/неродным; особой работой со словарём; использованием объяснительной модели выбора русского глагольного вида; приёмами «скрытого» ознакомления с законами конструирования русских предложений (предметный, глагольный, ситуативный); работой с цифрами и числами.

В рамках раздела «Педагогическое взаимодействие» исследуются коммуникативный портрет педагога, требования к речевой культуре в сфере образования, влияние речи на педагога на мышление и общение учащихся, образовательный потенциал речи педагога [1, 17].

Особое место в мигрантской методике занимает лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин как фактор формирования образовательной среды.

Социокультурная адаптация и социализация становятся результатом использования комплекса подходов в обучении русскому языку. При этом социализирующая образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их

элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса.

Резюмируя вышесказанное, выделим тезисно ключевые вопросы адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности.

1. Проблема выбора методик обучения детей мигрантов: русский язык как родной,

- как иностранный, как второй;
- разновидности билингвизма;
- родной язык учащихся;
- симметрия и асимметрия компетенций детей мигрантов;
- условия социокультурной адаптации детей мигрантов;
- роль педагогического взаимодействия на уроке;
- условия обучения (русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно).

2. Традиции и инновации в обучении мигрантов: кластер, работа в малых группах, ИНСЕРТ, игровые методики.

3. Психологические основы личностного включения в российский социум:

- методика преподавания и «методика усвоения»;
- учёт «модальности восприятия»;
- важность знания страны предыдущего пребывания;
- социолингвистический портрет/профиль ученика;
- создание «ситуации успеха» в условиях полиэтничного класса.

4. Прогнозирование трудностей усвоения русского языка и общеобразовательных дисциплин; особая работа со словарём; использование объяснительной модели выбора русского глагольного вида; приёмы «скрытого» ознакомления с законами конструирования русских предложений (предметный, глагольный, ситуативный); работа с цифрами и числами.

5. Коммуникативный портрет педагога, требования к речевой культуре в сфере образования, влияние речи на педагога на мышление и общение учащихся, образовательный потенциал речи педагога.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Харитоновна О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс: Учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.

2. Бурковская Т.В. Социокультурная адаптация подростков из семей мигрантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Бурковская. Брянск, 2003. – 27 с.

3. Дейкина А.Д. Развитие личности в аспекте аксиологической лингвометодики / Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Составление и научное редактирование И.А. Сотовой (отв. ред.) [и др.] . 2017. – С. 7-15.

4. Дроздова О.Е. Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин в контексте обеспечения единого речевого режима в школе / Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. Коллективная монография. Москва, 2016. – С. 252-260.

5. Дудко С.А. К вопросу об обучении детей мигрантов в условиях современной миграционной политики России // Ценности и смыслы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-obuchenii-detey-migrantov-v-usloviyah-sovremennoy-migratsionnoy-politiki-rossii> (дата обращения 26.05.2017).

6. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 774–778.

7. Коваленко А.Г. О преподавании литературы в преподавании русского языка как иностранного / Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия Сборник статей: в 2 томах. ответственный редактор Румянцева Н.М. Москва, 2014. – С. 157-159.

8. Кролевецкая И.В. Глава 10. Современные возможности создания электронных обучающих курсов / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 126-142.

9. Лысакова И.П. Русский язык как инструмент толерантного общения в поликультурной школе Санкт-Петербурга // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 117–120.

10. Нетёсина М.С., Кролевецкая И.В., Цколия К.Р. Потребности целевой аудитории сайта по исследовательской лингводидактике: прогноз и результат // Вестник науки Сибири. 2017. № 4 (27). – С. 13-23.

11. Романов Д.А. Мудрость и красота русского слова в рассказах Л.Н. Толстого для детей / С русским словом вокруг света. Методический

сборник материалов мероприятий по формированию и поддержке добровольческого (волонтерского) движения по продвижению русского языка и образования на русском языке. Отв. ред. Д.А. Романов; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Тула, 2017. – С. 46-51.

12. Русский язык в семьях соотечественников: Сборник научно-методических материалов для преподавателей русского языка, работающих с детьми мигрантов / под ред. Т.М. Балыхиной, А.А. Денисовой. – М.: РУДН, 2007. – 119 с.

13. Синёва О.В. Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе / О.В. Синёва // Русский язык в школе. 2007. №5. – С.12–17.

14. Скороспелкина Г.С. Как организовать обучение мигрантов русскому языку? // Книжная индустрия. – 2014. – № 4. – С. 32–33.

15. Тюрюканова Е.В., Леденева Л.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования//«Социологические исследования»" №4. 2005. – С. 94-100.

16. Хамраева Е.А. Русский, родной и иностранный языки в образовательном пространстве ребенка-билингва в России / Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. – С. 2128-2133.

17. Юрманова С.А. Деонтологический компонент содержания дисциплины «Педагогическая риторика» / обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации. Материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2015. – С. 316-319.

18. Юшкова Н.А. Глава 6. Подготовка к государственной итоговой аттестации по русскому языку в аспекте социокультурной и культурно-речевой адаптации детей мигрантов / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 572-584.

19. Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers. UK, Cambridge: UCLES, 2016. P. 53.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Юрманова Светлана Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
старший преподаватель кафедры теории
и практики поликультурного и полилингвального
образования факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: yurmanova_sa@rudn.university*

Актуальность проблемы педагогической адаптации учащихся российской школы, слабо владеющих русским языком, определяется задачами их дальнейшего эффективного обучения. В условиях возросших миграционных потоков система российского общего образования ощущает необходимость в получении специфического инструментария, который позволил бы ей выработать оптимальные пути обучения детей с особыми образовательными потребностями – тех, кто лишь недавно по тем или иным причинам прибыл в Российскую Федерацию и не является носителем русского языка, не владеет им либо владеет на недостаточном для получения образования уровне [5]. С первых дней пребывания в российской школе учащиеся-инофоны находятся в непривычной для них социокультурной и языковой среде, поскольку обучение здесь регламентируется где действует Федеральным государственным образовательным стандартом для школ с родным русским языком, в соответствии с чем язык и средства обучения, методика преподавания учебных дисциплин ориентированы на носителя русского языка. Таким образом, уже в самом начале обучения школьник, слабо владеющий русским языком, испытывает трудности, которые существенно отличны от трудностей его российских одноклассников. Принимая во внимание сложившуюся ситуацию, Профессиональный стандарт педагога декларирует необходимость «использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: (...) учеников, для которых русский язык не является родным (...) и т.д.» [6].

Педагогический аспект адаптации носителей иной лингвокультуры в русскоязычной образовательной среде связан с усвоением норм и понятий новой среды, приспособлением к характеру, содержанию и

условиям организации учебного процесса. Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых учитель мог бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия культурного шока и других стрессогенных факторов, ускорять процесс социально-психологической адаптации учащихся к новым условиям жизни. Педагогическая адаптация учащихся-инофонов призвана способствовать снятию психологических и языковых трудностей вхождения в новую систему обучения на русском языке, восполнению пробелов в их образовании, обусловленных различным уровнем базовой подготовки, усвоению русского языка как средства получения общего образования в объеме, обеспечивающем постепенное формирование компетентности в учебно-предметной сфере в соответствии с ФГОС. Сказанное обуславливает дополнительные требования к организации обучения, а именно создание условий и ресурсов для формирования не только предметных, но и языковой компетенций.

Изучение общеобразовательных дисциплин требует от учащегося наличия следующих наиболее общих учебно-коммуникативных умений:

- понять предложенное преподавателем учебное задание;
- усвоить объяснение преподавателя / презентованный в иной форме учебный материал;
- прочитать текст (например, текст из учебника);
- вычленив необходимую информацию (в связи с тем или иным учебным заданием);
- ответить на вопросы на основе предъявленного источника (например, текста);
- подготовить развёрнутый ответ (устное либо письменное монологическое высказывание) по изученной теме
- выполнить учебные задания под руководством преподавателя, а затем самостоятельно.

Очевидно, что специфические трудности учащихся-инофонов в исполнении перечисленных операций определяет, в первую очередь, недостаточное владение русским языком. Даже при относительно свободном владении русским языком в рамках обиходно-бытового общения школьник, не имеющий опыта освоения российской образовательной программы, будет испытывать значительные проблемы. Не вызывает сомнений, что формирование языковой компетенции школьника в первую очередь является задачей педагога-русиста; однако сложившаяся практика диктует необходимость совершенствования методики формирования у школьников-инофонов единого комплекса

знаний, умений и навыков по всем изучаемым дисциплинам средствами русского языка.

Изучение неродного языка рассматривается не только как овладение определенным новым кодом, предназначенным для передачи и получения информации – этот процесс связывается с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной деятельностью на этом языке, с его способностями, возможностями и умением найти определенную стратегию поведения для решения вербальных и невербальных задач в каждой возникающей ситуации [7]. Существенной особенностью в рассматриваемом случае является преподавание предмета на неродном для обучаемых языке, степень владения которым часто определяется как недостаточная. Объединение усилий учителя-предметника и учителя русского языка делает учителя-предметника участником процесса обучения русскому языку, поскольку дает возможность учащимся с особыми образовательными потребностями получать навыки практического использования русского языка в учебной коммуникации (например, при объяснении хода решения задачи, изложении положений и определений изучаемой дисциплины).

Сложившиеся в отечественной методической науке традиции преподавания русского языка как иностранного подразумевают подход к обучению основам учебно-научной речи как обязательному пропедевтическому этапу вхождения в предмет на неродном языке. При этом не вызывает дискуссий утверждение, что в основу обучения научному стилю речи следует положить мысль о прикладной функции языка специальности, призванного служить средством, а не целью получения новых знаний. Так, еще в 1955 г. Е.И. Мотина обращала внимание на то, что «преподаватель русского языка по возможности должен учитывать в своих занятиях специальность учащихся», «обращать внимание на специальность учащихся, особенно в начальный период обучения русскому языку» [3: 143]. В 80-90-е годы в методике обучения иностранных студентов подготовительных отделений отечественных вузов появилось и было детально рассмотрено понятие единого языкового режима, сформулированы и опубликованы «Методические рекомендации» по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов, в которых перечислили конкретные организационные вопросы и пути их решения, в том числе:

- целесообразность тесной взаимосвязи в работе кафедр русского языка и общеобразовательных дисциплин по учету в учебных материалах по общеобразовательным дисциплинам программных требований по русскому языку;

- создание совместных авторских коллективов из числа преподавателей общеобразовательных дисциплин и русского языка для подготовки учебных материалов по общеобразовательным дисциплинам;
- организацию взаимопосещения преподавателями учебных занятий с целью определения предметниками уровня владения студентами русским языком [2].

Для того чтобы иностранные студенты успешно справлялись с учебными задачами при обучении в классе вместе с российскими студентами, они должны владеть необходимым запасом как общенаучной, так и терминологической лексики. В курсе русского языка иностранные студенты изучают общенаучную лексику, употребляемую во всех учебных дисциплинах. Но в задачи преподавателя русского языка не может входить объяснение значений терминов по физике, математике, химии, информатике, экономике и другим учебным дисциплинам. Терминология относится к конкретной дисциплине, и ее преподавание требует строгого научного толкования преподавателей-предметников, это сфера компетенции преподавателей общеобразовательных дисциплин. Учитывая то обстоятельство, что многие термины иностранные студенты изучают впервые на этапе предвузовской подготовки, квалифицированное объяснение терминов на русском языке тем более является функцией преподавателей общеобразовательных дисциплин, а не преподавателей русского языка. Вместе с тем преподаватели-предметники должны стараться использовать в своей речи уже изученные иностранными слушателями конструкции русского языка, следить за уровнем усвоения иностранными слушателями новых терминов и за тем, чтобы количество вновь вводимых слов языка предмета не было чрезмерным.

Следует отметить, что единодушного стремления претворять перечисленные положения в среде преподавателей общеобразовательных (и специальных) дисциплин, работающих с иностранными студентами, до сих пор не сформировалось. Так, в качестве примера можно процитировать фрагмент статьи «Взаимосвязь предвузовской подготовки и формирования предметных компетенций на примере математических дисциплин»: «...Проблему плохой успеваемости иностранных студентов надо начинать решать ещё с этапа предвузовской подготовки. На данный момент преподаватель математики вынужден больше решать со слушателями подготовительного отделения проблемы, связанные с незнанием русского языка, чем с незнанием какого-либо математического материала. Преподавателю необходимо успеть вначале научить будущих студентов правильно читать математические термины и фразы, помочь им их запомнить, научить применять в различных ситуациях, то есть в

какой-то мере идёт дублирование занятий по русскому языку, но с математической спецификой. Это, безусловно, полезно, но хотелось бы всё-таки сместить акцент в сторону самой математики» [4: 221].

Однако представляется весьма существенным, что предметное содержание каждой изучаемой в школе дисциплины, которое определено существующей учебной программой, неотделимо от средств его выражения, значительную часть которых составляют языковые средства; следовательно, учитель-предметник является для учащегося-инофона авторитетным источником информации о русском языке. Русский язык, представляющий собой средство обучения и общения в сфере изучаемых предметных дисциплин, становится, таким образом, и объектом изучения, что ставит перед учителями общеобразовательных предметов дополнительные задачи, для решения которых им необходимо обладать лингвометодической компетентностью [8], т.е. знанием основных положений методики преподавания русского языка как неродного / иностранного, умением применять эти знания в учебном процессе и при создании дидактических материалов. Другими словами, основным концептуальным положением при работе в полиэтнической учебной аудитории является то, что обучение предметному содержанию учебных дисциплин должно протекать одновременно с обучением учебной коммуникации, преследуя общую цель педагогической адаптации школьника-инофона в российской системе образования. Именно учителя-предметники имеют возможность способствовать предупреждению языковой депривации учащихся-инофонов, которая может возникнуть в ходе учебно-предметного общения. Исходя из этого, русский язык имеет смысл рассматривать как разновидность языка специальности (в терминологии методики преподавания русского языка как иностранного), используемую в процессе учебной деятельности.

Рассмотрим проблемы, на которые следует обратить внимание учителю-предметнику при работе с учащимися, слабо владеющими русским языком.

Исследования последних лет называют ряд причин, определяющих уровень адаптации иностранных студентов к образовательному процессу при изучении дисциплин негуманитарного цикла:

- недостаточный уровень знания русского языка (изучение материала или его повторение идет практически параллельно с изучением русского языка, поэтому всегда имеет место «языковой барьер»);

- недостаточный уровень базовой подготовки (в ситуации, когда учащийся приступил к освоению дисциплины не на начальном этапе ее изучения классом);

- слабые навыки самостоятельной работы и самоконтроля;

- ограниченность времени, отводимого учебным планом на каждый предмет.

Адаптацию такого контингента учащихся к образовательной деятельности целесообразно вести по следующим направлениям:

- разработка специально адаптированного содержания учебного материала,

- разработка методов организации учебной деятельности с учётом указанной специфики, в том числе развитие навыков самостоятельной работы,

- соблюдение принципов доступности, посильности и мотивационной целесообразности учебных материалов.

Лингвометодические сложности работы со школьниками-инофонами сводятся, главным образом, к следующим. Даже если учащиеся удовлетворительно излагают свои мысли, хорошо читают, в основном понимают прочитанные задания (что бывает не так уж часто), они, как правило, не умеют конспектировать, плохо воспринимают учебную информацию на слух, не владеют лексико-терминологическим минимумом учебной дисциплины, испытывают затруднения при участии в устном опросе, диалоге, дискуссии и других формах детального и углубленного разбора изучаемых тем [1]. Таким образом, важнейшим дидактическим требованием при конструировании учебного материала является направленность на формирование не только учебных, но и предметно-речевых умений. Языковой компонент может быть представлен каталогом предметно-речевых навыков и умений, формирующихся на материале подязыка каждой дисциплины. При этом обязательные результаты обучения по каждой дисциплине требования к контролю усвоения содержания дисциплины должны включать и предметно-содержательный, и языковой аспекты. Таким образом, тема, может считаться освоенной учащимся, если у него сформированы предметные и, предметно-речевые навыки и умения, соответствующие конкретному этапу обучения.

Отсюда можно вычленить речевые умения, которые необходимо формировать у школьника-инофона на занятиях по всем дисциплинам:

- умение читать текст и понимать его основное содержание, главную информацию;

- умение понимать на слух объяснение преподавателя;

- умение записывать предъявляемый материал с доски или материал учебного пособия;

- умение давать полный или краткий ответ на вопрос преподавателя;

- умение строить монологические высказывания в устной или письменной форме;

- умение вести диалог (полилог) в стандартных ситуациях учебного процесса.

Для предметов негуманитарного блока, а также для ряда гуманитарных дисциплин важны также следующие частноречевые умения:

- формулировать определения (главным образом, рецептивно);
- формулировать основные законы / положения, теоремы, теории;
- строить доказательства (в том числе рецептивно – например, доказывать теоремы);
- описывать наблюдаемое явление, процесс;
- классифицировать изучаемые понятия (рецептивно);
- читать формулы, уравнения / переводить формулы, уравнения из текстовой (преимущественно, звучащей) формы в символьную;
- описывать ход выведения формулы;
- описывать (читать) схемы, графики, рисунки;
- анализировать формулировку задания (текст задачи), фиксировать задание в виде символов / графика / схемы / рисунка;
- объяснять ход решения задачи.

Для того чтобы у школьников-инофонов на занятиях по различным предметам последовательно формировались навыки овладения языком как средством учебной коммуникации, целесообразно придерживаться методической системы, включающей разработку методов и форм презентации учебного материала с максимальным учетом уровня языковой компетенции учащихся, установление принципов поэтапного овладения предметно-языковыми средствами на основе конкретизации языковых и предметных целей каждого занятия, а также определения объема лексики по каждому занятию, использование учебных материалов, которые способствовали бы формированию навыков чтения и устного общения в предметной сфере. Насколько бы доступно преподавателем ни был изложен материал, эффективность усвоения резко падает, если возникают трудности с пониманием русского языка. Для преодоления трудностей слухового восприятия информации следует максимально сопровождать излагаемый материал визуальным рядом.

Облегчить усвоение терминов помогает глоссарий, который составляется преподавателем к изучаемой теме или к конкретному тексту.

Положительно зарекомендовал себя подход, базирующийся на предварительном самостоятельном ознакомлении учащихся со специально адаптированным теоретическим материалом, который будет изучаться в классе. Школьнику в качестве домашнего задания предлагается прочитать и осмыслить материал, сформулировать вопросы к учителю. На занятии подготовленные ученики легче воспринимают

материал со слуха, что позволяет учителю инициировать дискуссию по изучаемой теме и использовать активные формы обучения. После занятия школьники еще раз изучают материал, но уже по общим неадаптированным учебникам. Предварительная подготовка дает учащимся возможность заранее проработать необходимую терминологию по теме.

Сложность работы по адаптиванию учебных материалов заключается в том, чтобы, с одной стороны, сохранить определённую строгость научных положений и формулировок, а с другой – упростить материал до уровня восприятия учащихся. Когда содержательность приносится в жертву лексической и грамматической простоте, материал перестает соответствовать требованиям реальной учебно-предметной коммуникации. Если следовать задаче предметно-речевой подготовки школьника-инофона, то характер текстов, их жанровая специфика должны быть нацелены на формирование предметного лексико-терминологического минимума; на развитие навыков и умений устной и письменной речи на базе аутентичного текстового материала; и на развитие познавательного интереса как движущей силы учения, а также одного из основных мотивов речевой деятельности.

Коммуникативная направленность как необходимый аспект процесса обучения школьников, слабо говорящих по-русски, различным учебным предметам обусловлена тем, что любая общеобразовательная дисциплина в плане содержания представляет собой научные знания (как ведущий компонент содержания обучения), а в плане формы – способы деятельности на неродном для обучаемых языке. Если формирование языковой компетенции является прерогативой учителей русского языка, то предметно-речевая компетенция, как практическое умение владеть языком, формируется и на занятиях по другим дисциплинам.

Список литературы

1. Аббасова А.А., Цколия К.Р. Дискуссионная методика: модификация и трансформация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 4. – С. 99-104.
2. Капитонова Г.И., Кутузова Г.И., Плоткина Г.А. и др. Методические рекомендации для преподавателей общеобразовательных дисциплин, слушателей ФПК, по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов. – Иркутск, 1986. – 11 с.
3. Мотина Е.И. Об учете специальности учащихся на занятиях по русскому языку со студентами и аспирантами-иностранцами (применительно к естественным факультетам МГУ) // Русский язык для

студентов-иностранцев: сборник методических статей. – М.: Изд-во «Сов. Наука», 1955. – С. 143-157.

4. Некряч Е.Н., Подберезина Е.И., Шерстнёва А.И. Взаимосвязь предвузовской подготовки и формирования предметных компетенций на примере математических дисциплин // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: сборник материалов Всероссийского семинара (с международным участием), посвященного 10-летию подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, 22–23 ноября 2012 г.; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – С. 119-122.

5. Нетёсина М.С. Методика обучения мигрантов русскому языку: ключевые позиции // Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа. Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием (11-13 октября 2017 года). Т. 1. – Армавир: Изд. Д.С. Ершов, 2017. – С. 220-226.

6. Профстандарт педагога. URL: <http://xn--80aaaaoadbi1fjidjfmsf6a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0/>

7. Пугачев И.А. Художественный текст как дидактическая и лингвокультурологическая единица // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 4. – С. 77-83.

8. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – 2 е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.

**АЛГЕБРОЙ ГАРМОНИЮ ПРОВЕРИМ:
ЭЛЕКТРОННЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-
БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Юрманова Светлана Александровна,

*кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель
кафедры теории и практики поликультурного
и полилингвального образования факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: yurmanova_sa@rudn.university

Кролевецкая Ирина Владимировна,

*заведующая кабинетом факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: krolevetskaya_iv@rudn.university

Федоренков Андрей Дмитриевич,

*старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики
факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: fedorenkov_ad@rudn.university

В современных образовательных условиях возрастает важность ряда социальных эффектов, в частности, порождаемых такими общественно значимыми процессами, как рост миграционных потоков на всей территории Российской Федерации, развитие информационно-коммуникационных технологий, развитие электронной образовательной среды. Одной из главных профессиональных задач педагога-русиста, таким образом, становится интегрирование достижения современной лингвистической науки (психо- и социолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики и т.д.) и новейших педагогических технологий в педагогическую практику в условиях полиэтнической образовательной среды; необходимой компетенцией – готовность к поиску оптимальных лингводидактических методов и приемов, моделированию процесса обучения русскому языку представителей различных лингвокультур, формированию коммуникативной компетенции учащихся в области русского языка как неродного. Опыт работы с такими учениками, к сожалению, показывает, что уровень их языковой подготовки не отвечает требованиям,

предъявляемым ФГОС общего образования, запросам итоговой государственной аттестации учащихся по русскому языку. Сказанное весьма остро поднимает вопрос о таких приемах, методах и моделях обучения, которые принципиально ориентированы на решение проблем изучения русского языка как неродного в рамках общеобразовательной школы, представляют русский язык с учетом реальных коммуникативных возможностей и интересов учащихся с особыми образовательными потребностями и адаптированы к специфике соответствующих лингвометодических задач. Можно утверждать, что на данный момент явно обозначилась необходимость поиска новых организационно-педагогических форм и наиболее рациональных способов эффективного достижения учебных целей в системе русскоязычной подготовки учащихся, для которых русский язык не является родным (см., например, [4]).

Целью обучения лексической стороне речи является овладение учащимися строительным материалом как для осуществления общения на русском языке, то есть прямыми средствами передачи понятий, мысли в целом, так и для успешной учебной деятельности в рамках школьной программы – в частности. Владение лексическими навыками является необходимым условием успешной речевой деятельности. Функционируя в составе речевых умений говорения, чтения, аудирования и письма, лексические навыки рассматриваются в двух аспектах: продуктивном (лексические навыки говорения и письменной речи) и рецептивном (лексические навыки аудирования и чтения). Каждый вид лексических навыков отражает черты вида речевой деятельности, в котором он реализуется, имеет свою специфику, проявляющуюся в операционном составе. Операции, входящие в продуктивный лексический навык, обеспечивают правильное употребление слова при говорении и письме; операции рецептивного лексического навыка направлены на адекватное восприятие слова при чтении или аудировании [1].

Традиционно лексическая работа в школе в рамках преподавания русского языка как родного проводится в процессе всей учебно-воспитательной деятельности учителя, и здесь речь идет не только о педагоге-русисте. Школьники усваивают лексику, связанную с математикой, с изучением природы, музыки, с изобразительным искусством, с трудовым обучением, со спортом и даже с играми. Словарная работа с учащимися на уроке складывается из четырех основных направлений:

- обогащение словаря, т.е. усвоение новых лексических единиц, и новых значений уже известных им слов;

- уточнение словаря, т.е. углубление понимания знакомых слов, выявление оттенков их значений, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений;

- активизация словаря, включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов, уместности их употребления в том или ином контексте;

- нормативно-стилистическая коррекция словаря, в том числе исправление ошибок в произношении звуков и постановке ударений.

Основные отличия в принципах подачи языкового материала при обучении русскому языку как родному и как неродному / иностранному состоят в следующем. У русскоязычных учащихся усвоение учебного материала в предметной области «Русский язык» происходит с опорой на сложившуюся речевую компетенцию и обобщение моделей; постижение системы языка идет путем аналитической работы с целостно воспринимаемыми единицами языка (словом, фразой и т.д.). В преподавании используется принцип «от общего к частному», речевая компетенция развивается за счет освоения различных функциональных разновидностей языка и разных жанров речи. Формирование речевой компетенции инофона в рамках изучения русского языка как неродного / иностранного происходит на основе углубленного изучения и освоения грамматических моделей русского языка. Речевой материал осваивается как целостный, а основной принцип обучения – «от частного к общему». Соответствующие отличия наблюдаются и в связи с проблемой обучения инофона либо билингва (особенно если иметь в виду так называемый «начальный билингвизм») лексике русского языка. Обилие психофизиологических связей слов: связь слова с понятием, со словом родного языка, многочисленные морфологические и синтаксические связи лексической единицы, – все это делает процесс овладения лексикой неродного / иностранного крайне сложным и трудоемким.

В своей практике учитель, работающий с детьми-инофонами / билингвами, сталкивается с целым рядом специфических проблем, среди которых:

- ограниченное количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка;

- несоответствие уровня владения русским языком требованиям, предъявляемым ФГОС общего образования;

- недостаточность методической базы для школьной языковой подготовки инофона / билингва в области русского языка как государственного языка Российской Федерации.

Таким образом, чтобы достичь усвоения иностранными / билингвальными учащимися лексики русского языка, без чего невозможно ни выражение, ни понимание содержания речи, необходима продуманная работа над лексическими единицами.

Согласно положениями методики преподавания иностранного (неродного) языка, овладение иноязычной лексикой включает следующие обязательные компоненты:

- усвоение (запоминание) значения и формы предусмотренного учебной программой минимума лексических единиц¹;
- приобретение умения пользоваться этими единицами в различных видах речевой деятельности;
- понимание лексических единиц на слух и при чтении текстов.

При обучении лексике иностранного (неродного) языка педагогу необходимо осуществить три операции:

- 1) ввести слова в долговременную память учащихся;
- 2) актуализировать их;
- 3) побудить к включению слова в речевую цепь (в связанное высказывание) с учетом его парадигматического и синтагматического аспектов.

Таким образом, задачи учащегося в области освоения новой лексики сводятся к следующим:

- понять и запомнить иноязычное слово, его значение, звуковую и графическую формы;
- выбрать именно его для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения;
- суметь корректно употребить его в речи в сочетании с другими словами.

При обучении необходимо учитывать системность лексики: своеобразие и многообразие типов группировки лексических единиц, их смысловые отношения, а также характер связанности и взаимодействия друг с другом. Здесь имеется в виду концентрическая подача словарного множества. При этом принимается во внимание семантика слов, их многозначность, валентность, образность, словообразовательные возможности, характер вступления в закрепленные традиционно-узуальные словосочетания, место слова в словообразовательном гнезде, роль его в различных рядах сопоставлений, например близких по значению, антонимических противопоставлений, особенности употребления слов, близких по зрительному и слуховому восприятию,

¹ Лексический минимум – свод слов, необходимый и достаточный для осуществления устной и письменной коммуникации. В программах по русскому языку как иностранному для разных этапов и профилей обучения определены конечные и промежуточные требования к объему лексического минимума.

объединенных ассоциативно-деривационными связями и т.д. Разумеется, акцент на системности не должен препятствовать реализации такой важной задачи обучения, как практическое овладение языком – в том числе в общеучебных целях.

Сложившаяся практика работы с иностранными / билингвальными учащимися в отечественной школе показывает, что количество учебных часов, отводимых на изучение русского языка, недостаточно в условиях, когда помимо овладения учебным материалом в соответствии с программой, необходимым является формирование базовой речевой компетенции обучаемого. Следовательно, особую важность приобретают в работе с указанной аудиторией технологии, поддерживающие самостоятельную работу учащихся, направляемое и самонаправляемое обучение [5].

Одним из эффективных инструментов, позволяющих оптимизировать самостоятельную работу иностранных / билингвальных учащихся, связанную с освоением лексики русского языка, является электронный тренажер. Под электронным тренажером для работы с лексикой понимается электронное средство обучения, включающее батарею заданий в тестовой форме, предназначенное для развития, коррекции и совершенствования лексико-стилистических навыков учащихся [2].

В настоящее время на ФПКП РКИ РУДН разрабатываются электронные тренажеры, использование которых позволило бы педагогу, работающему в полиэтнической учебной аудитории, оценить уровень владения русским языком у зачисленных в класс учеников, а учащемуся послужило для ликвидации тех или иных пробелов в знаниях.

Преимущества электронного тренажера перед другими средствами, предназначенными для самостоятельной языковой подготовки, заключаются в следующем [3]:

- проверка правильности выполнения заданий производится автоматически, не требует непосредственного участия педагога;
- выполнив задание неправильно, учащийся может не только ознакомиться с правильным ответом, но и получить необходимый комментарий в режиме реального времени;
- работа с тренажером способствует, при необходимости, многократному повторению учебного материала;
- в тренажере могут быть задействованы аудиовизуальные, игровые, микроисследовательские задания, что является важным фактором подкрепления учебной мотивации.

Работа с лексикой неродного языка условно может быть представлена двумя направлениями: (1) семантизация новых слов и (2) формирование и развитие умений, связанных с корректным использованием слова в

процессе коммуникации. Способы семантизации слов делятся на две группы: переводные и беспереводные. Переводные способы связаны с использованием перевода слова на родной язык учащихся либо изученный ими неродной язык; беспереводные способы обладают высокой дидактической ценностью, так как позволяют использовать и развивать зрительный, артикуляционный, акустический каналы восприятия и осмысления информации. К беспереводным способам относят:

1) использование наглядности – предметной (непосредственная демонстрация предмета); изобразительной (предъявление рисунка, схемы); моторной (предъявление действия и называние его);

2) использование описания: описание значения может быть выражено толкованием (словосочетание, предложение, комментарий) или дефиницией (определением);

3) использование перечисления – прием, состоящий в перечислении слов, обозначающих часть чего-нибудь, либо вид, род (разумеется, перечисляемые слова должны быть известны учащемуся);

4) использование синонимов;

5) использование антонимов;

6) указание на словообразовательную модель слова (для этого учащийся должен знать, какие есть в слове морфемы, и иметь представление о значении морфем, а также о словообразовательной цепи);

7) использование контекста, который позволяет учащемуся самому догадаться о значении слова.

Рассмотрим варианты заданий электронного лексического тренажера, которые можно использовать как для диагностики уровня владения языком, так и для отработки соответствующих навыков.

Материалы стендовых докладов

Вопрос 6 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 3 из 15

Выберите правильный ответ:

Аптечка - это...

- маленькая аптека
- набор лекарств для оказания первой помощи
- работница аптеки

Отправить

Вопрос 7 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 5 из 15

Выберите правильный ответ:

Сугроб - это...

- большая куча снега
- сильный
- танцева

✔ Правильно

Продолжить

Рисунок 1

На рисунке 1 представлен простейший вариант электронного лексического тренажера: задание на выбор правильного толкования слова. Выбрав правильный вариант, учащийся получает возможность перейти к следующему заданию; при выборе неправильного варианта такой возможности не предоставляется. Могут быть предложены следующие модификации данного вида заданий:

- слова и толкования озвучиваются при наведении курсора (таким образом задействуется не только зрительное, но и слуховое восприятие и запоминание);

- при выборе неправильного варианта появляется комментарий, поясняющий, в чем состоит ошибка учащегося.

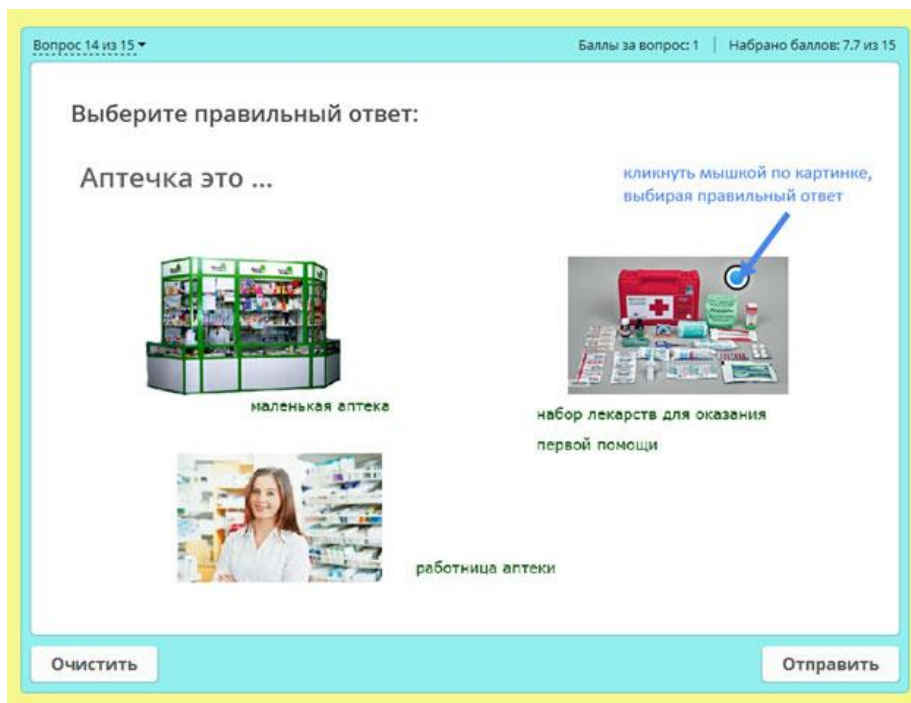


Рисунок 2

Рисунок 2 демонстрирует визуализированную разновидность заданий. Так же, как и в предыдущем случае, помимо сообщения о правильности / неправильности сделанного учащимся выбора, задание может быть модифицировано при помощи аудиоподдержки и комментария.

Материалы стендовых докладов

The image shows two screenshots of an online test interface. The top screenshot is for a synonym question. It has a header with 'Вопрос 9 из 15' and 'Набрано баллов: 6.7 из 15'. The question asks to choose a synonym for several words. The words and their selected options are: летать - парить, ребенок - дитя, большой - огромный, холод - мороз, далекий - мороз, разделить - широкий, and пожалуй - широкий. A feedback box shows 'Частично правильно' (Partially correct) with 'Осталось попыток: Без ограничений' (Attempts left: Unlimited) and a 'Попробовать еще раз' (Try again) button. An 'Отправить' (Submit) button is at the bottom right.

Вопрос 9 из 15 Баллы за вопрос: 1 Набрано баллов: 6.7 из 15

Подберите **синоним**:

летать - парить
ребенок - дитя
большой - огромный
холод - мороз
далекий - мороз
разделить - широкий
пожалуй - широкий

Частично правильно
Осталось попыток: Без ограничений

Попробовать еще раз

Отправить

Вопрос 1 из 1 Баллы за вопрос: 1 Набрано баллов: 0 из 1

Подберите **антоним**:

молчать - говорить
вежливый - грубый
большой - маленький
холод - мороз
далекий - Выбрать
разделить - большой
бедный - широкий
 - близкий
 - неблизкий

Отправить

Рисунок 3

Работа по расширению синонимических и антонимических отношений слов также может осуществляться при помощи электронного тренажера (рисунок 3). Представлен тип заданий, подразумевающий выбор варианта из «выпадающего списка». Поскольку в задании представлено несколько лексических единиц, в «обратной связи», получаемой учащимся, к вариантам «правильно» и «неправильно» добавляется «частично правильно».

Материалы стендовых докладов

Вопрос 11 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 6.7 из 15

Соедините близкие по смыслу слова:

пример	образец
доктор	врач
учить	изучать
крупный	большой
огонь	пламя
дальний	алый
красный	алый
автомобиль	далекий

Вопрос 12 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 7.7 из 15

Соедините слова с противоположным значением:

вспомнить	забыть
легко	мелкий
молчать	близкий
назад	вопрос
дальний	быстро
крупный	вперед
ответ	кричать
медленно	забыть

Рисунок 4

На рисунке 4 предлагается задание, также направленное на формирование базы синонимов и антонимов в лексиконе учащегося. Форма задания – определение соответствия. При помощи курсора слова правой части передвигаются таким образом, чтобы в одной строке с каждым словом левой части оказался соответствующий синоним / антоним.

Использование лексического тренажера не должно, разумеется, ограничиваться лишь работой с отдельными словами. Прочное усвоение лексической единицы неродного языка предполагает обязательное включение его в разнообразные контексты. Технические возможности

Материалы стендовых докладов

электронного тренажера позволяют задействовать ряд заданий, направленных на отработку умений в области корректного использования лексических единиц в продуктивной и репродуктивной речевой деятельности.

Вопрос 8 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 5 из 15

Выберите один правильный ответ в каждом раскрывающемся списке:

Сестра брата в школу.

На столе красивая ваза с цветами.

На улице сильный дождь.

По утрам всё чаще на траве появляется .

Яркий свет глаза.

У лисы хвост.

Вчера на улице был М

Рисунок 5

Рисунок 5 демонстрирует задание на отработку контекстного употребления лексических единиц. Аналогичным образом может быть создан тренажер либо тест по грамматике.

Вопрос 13 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 7.7 из 15

Замените в предложении выделенные слова близкими по значению:

У меня исчезла собака.
На дороге сидел небольшой котенок.
Мы пошли гулять, но на улице был холод и мы вернулись.

У меня собака.
На дороге сидел котенок.
Мы пошли гулять, но на улице был и мы вернулись.

дождь	большой	хороший	живет	пропала
мороз	маленький	лед		


Рисунок 6

Форма задания на рисунке 6 условно называется «банк». Цель учащегося заключается в выборе из «банка» адекватной контексту единицы и вставке ее (при помощи курсора) в предложение.

Вопрос 15 из 15 Баллы за вопрос: 1 | Набрано баллов: 8.7 из 15

Выбери слово, которое можно вставить в оба предложения:

У папы сегодня день. Мой рюкзак очень




тяжелый день
трудный день

трудный

тяжелый

↑



рюкзак тяжелый

Рисунок 7

Рисунок 7 представляет визуализированное задание, связанное с употреблением в речи синонимов. Известно, что семантическая валентность синонимичных единиц далеко не всегда полностью совпадает, и в работе с учащимися-инофонами такие ситуации требуют особого внимания.

Электронный тренажер может быть эффективно использован и для лексической работы с опорой на текст. Ниже представлены соответствующие примеры (рисунки 8, 9).

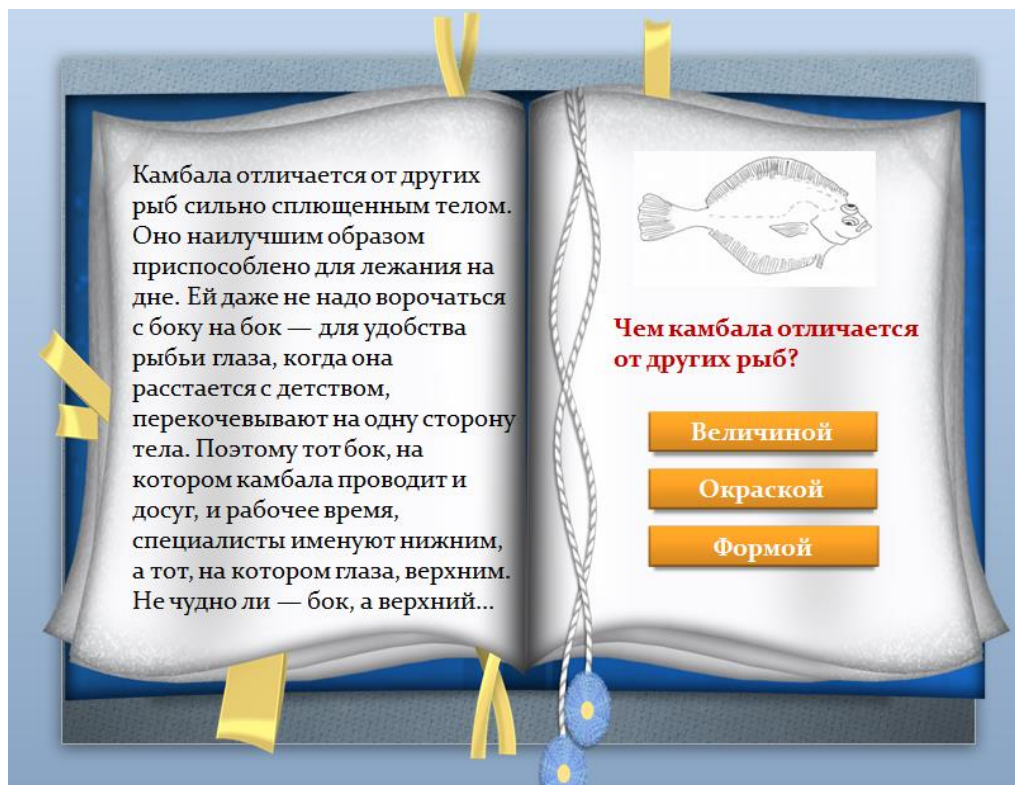


Рисунок 8

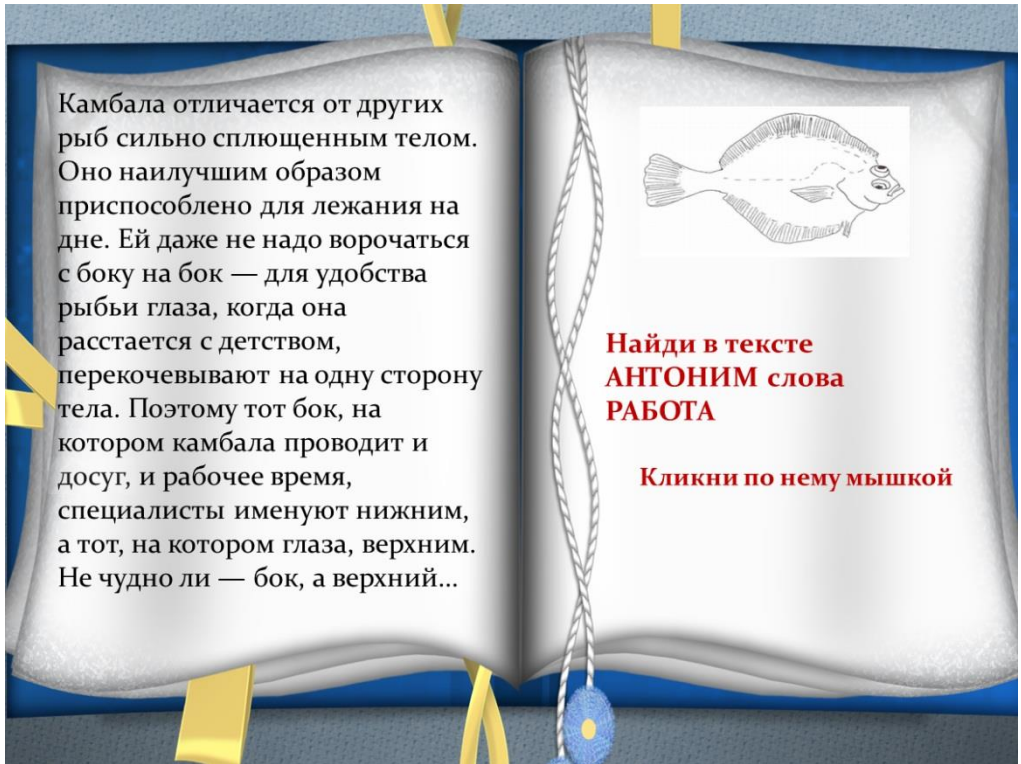


Рисунок 9

В заключение следует отметить, что использование электронного тренажера способствует поддержанию у школьника учебной мотивации, поскольку, создавая у ребенка ощущение игры, разгадывания загадок, делает процесс обучения более занимательным, интересным и разнообразным.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
2. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Креативное образование и креативное тестирование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. – С. 7-12.
3. Кролевецкая И.В. Инновационные возможности педагогического тестирования: формы тестовых заданий в программе ARTICULATE QUIZMAKER // Инновационное преподавание русского языка в условиях

многоязычия Сборник статей: в 2 томах. Ответственный редактор Румянцева Н.М. – М.: Изд-во РУДН, 2014. – С. 385-395.

4. Нетёсина М.С. Создание временных виртуальных творческих коллективов» как практико-ориентированная форма методической поддержки преподавателей русского языка как второго с применением исследовательской методики // Вестник науки Сибири. 2016. № 4 (23). – С. 10-20.

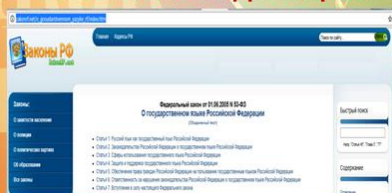
5. Цколия К.Р., Аббасова А.А., Степанова К.А. Обучение русскому языку как второму родному: интерактивные методы в детской аудитории // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков коллективная монография. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – С. 169-178.

ПОСТЕРНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ

*Пугачёв Иван Алексеевич,
Балыхина Татьяна Михайловна,
Хилькевич Светлана Владимировна*

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ГОСУДАРСТВЕННОГО В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОТ 01.06.2005 N 53-ФЗ «О ГОСУДАРСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»



«Роль русского языка в такой многоликой, многонациональной, красивой стране, как Россия, еще и в том, чтобы создавать единую российскую нацию, быть языком межнационального общения».

*В. В. Путин
26 мая 2016 г.*

Технологии и средства обучения русской культуре:

- музейная педагогика (В.И. Дронова, В.М. Воронович, Н.М. Белянкова и др.),
- арт-педагогика (Н.Ю. Сергеева, Т.К. Донская и др.),
- экскурсионное обучение,
- чтение и драматизация малых форм устного народного творчества,
- обучение русским народным танцам, песням,
- знакомство с русскими народными промыслами и т.д.

Приемы, направленные на оптимизацию процесса межкультурной коммуникации

- высокая степень эксплицитности;
- избыточность;
- многоканальность;
- обратная связь.

Требования к личности педагога

- Толерантность.
- Инициативность в игровой и речевой деятельности.
- Эмоциональная компетентность (способность понять настроение ребенка или детского коллектива и предложить подходящую форму деятельности).
- Энтузиазм и жизнерадостность.
- Лингвистическая компетентность, способность строить простые, но «насыщенные» высказывания.

Модель организации учебного процесса в полиэтничном классе

- введение в учебный план (программу) материалов, связанных с этническими национальными особенностями школьника;
- обогащение базовых образовательных дисциплин национальной проблематикой;
- приоритет поликультурного образования как ценности, вхождение личности в мировую, региональную и национальную культуру посредством образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки, помощи и защиты детей;
- выбор культурно-образовательных программ в соответствии с познавательными возможностями учеников;
- обеспечения каждому ребенку индивидуальной траектории развития и обучения с учетом его психологических особенностей, способностей, склонностей.

*Ветер Оксана Васильевна,
Соловьева Юлия Сергеевна,
Цюлия Кристина Рудиковна*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КЛАССА

Педагогическое взаимодействие – ключевое понятие современной педагогики и основной научный принцип.



Педагогическое взаимодействие предполагает партнерские, равные отношения.



Многоязычие современных школьников несет в себе трудности: образовательный стандарт, программа, методика обучения, средства ориентированы на носителя языка. Обучение ведется на языке, который является для учеников иностранным. Работа с полиэтничным составом учащихся,

педагог решает задачу «дотягивания» инофонов до уровня других учеников.

В модели педагогического взаимодействия можно выявить следующие циклы:



Основной целью педагогического взаимодействия на уроках русского языка является развитие связной речи учащихся, поэтому в полиэтнических классах постоянно нужно вести работу над основными видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом; над развитием навыков коммуникации.

Успешная языковая адаптация учеников полиэтнических классов возможна при грамотном подходе к написанию учебных программ по русскому языку, педагогическое взаимодействие на таких уроках – путь, помогающий соотнести поток учеников-инофонов с требованием овладения ими русским языком на уровне носителя языка.

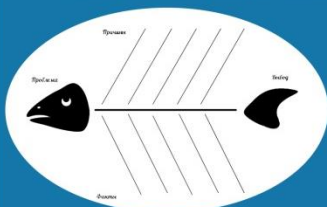
Приемы визуализации учебного материала в полиэтничном классе

Визуализация – это способ представления информации в удобном для зрительного восприятия виде.



Использование инновационных приемов презентации и систематизации учебного материала различных дисциплин представляется особенно эффективным в полиэтничном классе, поскольку с опорой на наглядные средства детям новых соотечественников значительно легче усвоить новую информацию, интегрировать получаемые знания в уже усвоенную систему представлений о том или ином явлении, логически выстроить учебный материал.

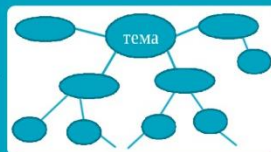
«ФИШБОУН» (англ. fishbone – «рыбья кость», «рыбий скелет»)



– графическая техника представления информации, которая «позволяет образно продемонстрировать ход анализа какого-либо явления через выделение проблемы, выяснение её причин и подтверждающих фактов и формулировку вывода по вопросу».

КЛАСТЕР

– «графический метод организации информации, в которой выделяются главные смысловые единицы, фиксирующиеся в виде схемы с пояснением всех связей между ними».



«РОМАШКА БЛУМА»



– прием, «представляющий систему вопросов, основанных на таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка)».




«ЛЕНТА ВРЕМЕНИ»

– «графическое представление последовательности событий».



**Алгеброй гармонию проверим: электронные тренажёры
в обучении детей-билингвов русскому языку**

Электронные обучающие тренажёры это

<p>программное средство (комплекс средств), предназначенное для решения конкретных дидактических и методических задач</p> 	<p>имеющее предметное содержание</p> 	<p>обеспечивающее интерактивное взаимодействие с обучающимся</p> 
---	--	---

Сущность электронных тренажёров состоит в

интеграции лучших качеств традиционных средств обучения языку и преимуществ новых информационных технологий (мультимедиа, интерактивность, ги-пертекст и т.д.).



Виды электронных тренажёров для обучения языкам

<p>1 предназначен для самообразования и предполагает, что обучающийся очень мотивирован в изучении языка</p>		<p>2 предназначен для обучения языку с использованием компьютерных и дистанционных технологий и предполагает глубокую интегрированность в длительный учебный процесс</p>
---	---	---

Типы электронных тренажёров в зависимости от вида учебной деятельности

- обучающие (презентационные) – представляют новый учебный материал;
- тренировочные – объединённые в учебные блоки серии упражнений;
- контролирующие – серия упражнений тестового характера, предусматривающая наличие средств учёта количества ошибочных ответов;
- комбинированные – обучающие или тренировочные программы, содержащие модуль контроля.



Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности

Проблема выбора методик обучения детей мигрантов:

РУССКИЙ ЯЗЫК
как родной,
как иностранный,
как второй



- ▶ разновидности билингвизма;
- ▶ родной язык учащихся;
- ▶ симметрия и асимметрия компетенций детей мигрантов;
- ▶ условия социокультурной адаптации детей мигрантов;
- ▶ роль педагогического взаимодействия на уроке;
- ▶ условия обучения (русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно).

Традиции и инновации в обучении мигрантов:

КЛАСТЕР



РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ



ИНСЕРТ



ИГРОВЫЕ МЕТОДИКИ



Психологические основы личностного включения в российский социум:

- ▶ методика преподавания и «методика усвоения»;
- ▶ учёт «модальности восприятия»;
- ▶ важность знания страны предыдущего пребывания;
- ▶ социолингвистический портрет/профиль ученика;
- ▶ создание «ситуации успеха» в условиях полиэтничного класса.



Психологические основы личностного включения в российский социум:

Прогнозирование трудностей усвоения русского языка и общеобразовательных дисциплин; особая работа со словарём; использование объяснительной модели выбора русского глагольного вида; приёмы «скрытого» ознакомления с законами конструирования русских предложений (предметный, глагольный, ситуативный); работа с цифрами и числами.

Психологические основы личностного включения в российский социум:



Коммуникативный портрет педагога, требования к речевой культуре в сфере образования, влияние речи на педагога на мышление и общение учащихся, образовательный потенциал речи педагога.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ТАДЖИКИСТАНА

Разделить названия домашних и диких животных на 2 столбика и прочтите стихотворения о животных.

Дикие: Панда, Олень, Крокодил

Домашние: Пес, Баран, Заяц

Крокодил

Это - сытый крокодил.
Он корову проглотил.
И поэтому теперь
Он ужасно толстый зверь.

Панда

Панда, маленький,
смешной,
Убежал к себе домой
И в бамбуковом доме
Не откроет никому.

Пёс

У меня учёный пёс -
Пёс по имени Барбос.
Если в чём-то я не прав,
Громко лает он: ГАВ-ГАВ!

Кроссворд «Домашние животные и птицы»



1



2



3



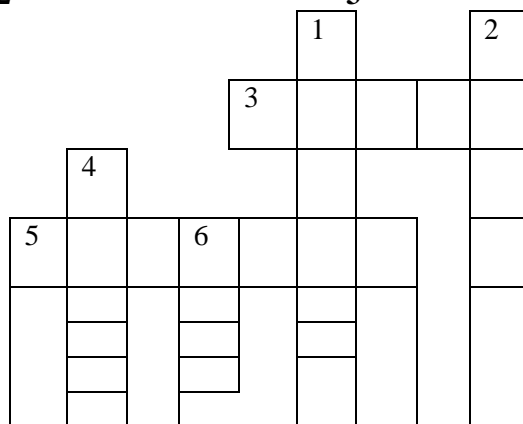
4



5



6



Методические основы эффективного использования русского языка для преподавания различных предметов в полиэтничной образовательной среде

Использование современных методов, технологий и средств обучения; проектирование педагогической деятельности, организация ее как системы ситуаций коллективного учебно-научного, учебно-производственного, учебно-познавательного сотрудничества. Особенности технологий и методик работы с детьми, слабо говорящими по-русски.

Задачи и пути развития речи школьников средней и старшей ступеней, слабо владеющих русским языком. Условия успешной речевой деятельности и эффективного развития речи учащихся полиэтничных классов.

Формирование готовности учителей общеобразовательной школы к применению эффективных средств коммуникации для преподавания учебных предметов в полиэтничной образовательной среде

Коммуникативный портрет педагога. Требования к речевой культуре в сфере образования. Влияние речи на педагога на мышление и общение учащихся. Язык как средство этического и эстетического воспитания. Образовательный потенциал речи педагога.

Зависимость качества знаний учащихся от точности и выразительности речи педагога. Пути и средства преодоления трудностей в восприятии учебного материала учащимися, слабо владеющими русским языком. Современные методы работы учителя-предметника в полиэтничной аудитории.

Лингвопрофессиональная компетенция – способность к восприятию и порождению текстов в сфере специальной предметной деятельности, умение оперировать общенаучной и специальной лексикой, использовать клише языка для специальных целей, анализировать, критически переосмысливать и осуществлять презентацию текстового материала учебно-профессиональной направленности.

Использование учебного материала различных предметов как средства развития устной и письменной речи школьников основной и полной средней школы.

Эффективные модели речевого поведения учителя-предметника при работе с учащимися средней школы, слабо владеющими русским языком

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аббасова Аида Акимовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогических измерений (тестологии) факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
abbasovaaida@mail.ru

Агапова Екатерина Олеговна – учитель ГБОУ «Школа №460», Москва, Россия
agarovakaty@mail.ru

Балыхина Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат образования России, научный руководитель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpk@yandex.ru

Баранова Ирина Геннадьевна – учитель высшей квалификационной категории, ГБОУ «Школа №460», Москва, Россия
ir.sachkova@yandex.ru

Ветер Оксана Васильевна – старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpk@yandex.ru

Гольцева Елена Алексеевна – бакалавр филологии Башкирского Государственного Университета, магистр кафедры теории и практики обучения русскому языку и русскому языку как иностранному института филологии Московского Педагогического Государственного Университета, Москва, Россия
el_golts@mail.ru

Гуреева Лариса Анатольевна – учитель высшей категории, ГБОУ «Школа №460», Москва, Россия
larisa.gureewa2012@yandex.ru

Дейкина Алевтина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка

Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия

adeykina@list.ru

Дорофеева Ольга Алексеевна – магистр культурологии, старший преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики, руководитель центра информационной политики Армавирского государственного педагогического университета, член Союза журналистов России, Армавир, Россия

pressagpu@mail.ru

Дощинский Роман Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования Московского института открытого образования, и.о. заведующего кафедрой гуманитарного образования Московского института открытого образования, председатель РОО «Независимая ассоциация словесников», член Совета по русскому языку при Президенте РФ, член Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, член Президиума Общества русской словесности, член Научно-методического совета по учебникам при Министерстве образования и науки РФ, Москва, Россия

doshchinskyra@mioo.ru

Дроздова Ольга Евгеньевна – доктор педагогических наук, почетный работник общего образования Российской Федерации, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член редакционной коллегии журнала «Русский язык в школе», заведующая лабораторией междисциплинарных филологических проектов в образовании, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия

o.e.drozdova@mail.ru

Железнякова Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

elenazheleznyakova@yandex.ru

Калинина Юлия Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

julia84.08@myrambler.ru

Коваленко Александр Георгиевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы филологического факультета Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

ak-taurus@mail.ru

Красовская Нелли Александровна – доктор филологических наук, преподаватель русского языка в колледже при Тульском институте ВГУЮ (РПА Минюста РФ), Тула, Россия

nelli.krasovskaya@yandex.ru

Кролевецкая Ирина Владимировна – заведующая кабинетом факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

dekan-fpk@yandex.ru

Ливенец Ирина Сергеевна – преподаватель русского языка и литературы Колледжа по подготовке социальных работников, Москва, Россия

Мартыросова Мария Альбертовна – преподаватель русского языка и литературы Колледжа по подготовке социальных работников, научный сотрудник Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета, Москва, Россия

mar_mari@mail.ru

Матевосян Лианна Бениаминовна – доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования Российской академии естествознания, президент Армянской ассоциации русистов, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации факультета русской филологии Ереванского государственного университета, Ереван, Армения

lianna.matevosyan@ysu.am

lianna.matev@gmail.com

Нетёсина Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия

netesinam@mail.ru

Сведения об авторах

Печурова Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, младший научный сотрудник Центра русского языка и региональных лингвистических исследований Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
pechurova_elena@mail.ru

Пугачев Иван Алексеевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
pugachev-ivan@mail.ru

Романов Дмитрий Анатольевич – доктор филологических наук, профессор, Почетный работник ВПО России, руководитель Центра русского языка и региональных лингвистических исследований, профессор кафедры русского языка и литературы Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
kafrus@rambler.ru

Садовская Ирина Стефановна – учитель начальных классов МБОУ СОШ №10, Армавир, Россия

Сафарова Малика Абдухафизовна – учитель русского языка среднего общеобразовательного учреждения № 93 район Сино, г. Душанбе, Таджикистан
melike-1@mail.ru

Синёва Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры поликультурного образования Московского института открытого образования, руководитель центра баллистики филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
olga_synyova@mail.ru

Смирнова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования Института развития образования Свердловской области, Екатеринбург, Россия
iro-kfo@mail.ru

Соловьева Юлия Сергеевна – ассистент кафедры педагогический измерений факультета повышения квалификации преподавателей русского

Сведения об авторах

языка как иностранного, ассистент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpk@yandex.ru

Старцева Наталья Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
nstraceva@bk.ru

Степанова Ксения Александровна – старший преподаватель кафедры педагогических измерений (тестологии) факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpk@yandex.ru

Федоренков Андрей Дмитриевич – старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
menrf@yandex.ru

Хамраева Елизавета Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного довузовского образования Подготовительного факультета для иностранных граждан Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия
elizaveta.hamraeva@gmail.com

Хилькевич Светлана Владимировна – Отличник народного Просвещения, заместитель декана повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpr@yandex.ru

Цветкова Юлия Алексеевна – учитель русского языка и литературы ГБОУ Школы №1236 ШО №250, магистр филологии, аспирант кафедры русского языка ИГН Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия
tvetkova1236@gmail.com

Цколия Кристина Рудиковна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и

Сведения об авторах

полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, доцент кафедры русского языка Юридического института Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

tskolia@mail.ru

Чернова Любовь Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета, Армавир, Россия

lolache@mail.ru

Юрманова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

s2307@mail.ru

Юшкова Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования Института развития образования Свердловской области, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета, Екатеринбург, Россия

yushkova-n@yandex.ru

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ
СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ**

Под общей редакцией
И.А. Пугачева

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор **Н.А. Ясько**
Дизайн обложки *А.Д. Федоренков*

Подписано в печать

Бумага

Усл. печ.

Российский университет дружбы народов

115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН

115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41