

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В МОСКОВСКОЙ ШКОЛЕ**

В связи с активными миграционными процессами в общеобразовательных школах России стала уже привычной ситуация многоязычия. По существу классы многих школ составляют дети русскоязычные, инофоны и билингвы. В одном классе оказываются учащиеся, носители разноструктурных языков (русский, узбек, таджик, армянин и проч.), а также с разным уровнем владения русским языком, с разными когнитивными базами (фоновыми знаниями). Причем в зависимости от региона – например, юг России (Ростовская область) или центральная ее часть – процентное соотношение русско- и иноязычных учащихся колеблется от 10% до 70%.

На образовательном пространстве РФ проблему обучения детей мигрантов можно условно (!) разделить на две составляющих: 1) обучение детей с нулевым и пороговым уровнем владения языком (методика РКИ для школьников) и 2) обучение детей мигрантов в полиэтнотультурных классах, в смешанных языковых коллективах (совмещение методик русского как неродного (РКН и дисциплины «русский язык»).

**Обучение детей с нулевым и пороговым уровнем владения языком** в условиях г. Москвы решается так. В Москве действуют такие структурные подразделения, как Школы русского языка, организованные Департаментом образования Правительства Москвы (приказ №402 от 30 июня 2006). Методическое обеспечение осуществляет кафедра ЮНЕСКО «Международное образование и интеграция детей мигрантов в школе» Московского института открытого образования. Дети мигрантов проходят языковую подготовку в течение одного учебного года, после чего поступают в соответствующий их возрасту и уровню класс общеобразовательной школы. Преподавание ведётся по методике РКИ, разработанной для детей начального и среднего звена школы. Учебным планом предусмотрены уроки грамматики (10 час.), фонетики (5/3 час), речевой практики (11 час). Кроме того, во второй половине дня проводятся коррекционные занятия для учащихся, испытывающих особые трудности в усвоении программы. Во втором полугодии, помимо указанных выше, программой предусмотрено 3 часа социокультурной интеграции (такие разделы, как история и культура страны, москвоведение, особенности повседневного уклада жизни русских), а также подготовка по предметам базового цикла. В пропедевтическом курсе учащиеся должны ознакомиться с особенностями учебно-научного текста, освоить основные научные понятия и терминологию. Вот почему при создании учебных пособий и методических материалов мы учитывали не только коммуникативный принцип обучения РКИ. Умения и навыки общения в бытовых ситуациях недостаточны для таких учащихся, кроме того, они живут в естественной языковой среде, общаясь с носителями русского языка, они быстро осваивают лексику быденной жизни. Необходимостью освоить и воспроизводить в речи научную информацию культурологического, исторического, географического, естественнонаучного характера обусловлено разнообразие информационного материала, положенного в основу грамматических упражнений и текстов. По этой же причине большое внимание уделяется развитию не только устной, но письменной форм речи [4], [8].

Всё вышесказанное требует иной структуры урока: внимание к фонетическому, словообразовательному (морфемному), лексико-грамматическому с особым вниманием к семантике, синтаксическому (словосочетание, предложение, текст) уровням уделяется на

каждом уроке [11: 12]. Такой подход отражён в учебном пособии «Русский язык: от ступени к ступени» для детей 8-12 лет [8].

Урок открывается фрагментами стихов, загадками, пословицами, скороговорками, позволяющими ввести и грамматические модели и фонетические (и просодические) образцы. Они предназначены и для внимательного прочтения или заучивания, и **для постановки проблемы**. Фонетический образец может быть построен по принципу фонетической оппозиции (звонкие/ глухие, твёрдые / мягкие, свистящие/ шипящие и проч.). Грамматическая модель позволяет формировать лингвистическое внимание: речевой образец не просто заучивается, а предварительно анализируется. Лексическая работа, включающая в себя и словообразовательный анализ (не являющийся самоцелью, но архиважный), ведущий к раскрытию значения слова, и семантический анализ с привлечением внимания к лексической сочетаемости, может быть предтекстовой и послетекстовой. И фонетический, и грамматический образцы, и текст, и предтекстовые/ послетекстовые упражнения связаны тематически (содержательно), что позволяет закреплять семантику, функционирование слова, предъявляя его и в парадигматических, и в синтагматических отношениях. В то же время это обеспечивает необходимую для усвоения повторяемость языкового явления. Учебный текст насыщен случаями употребления изучаемой языковой модели (словообразовательной, или предложно-падежной, или глагольной формой, или синтаксической моделью и т.п.). Кроме того, текст с диалоговыми структурами содержит коммуникативную проблему, что позволяет создать ситуацию общения, а текст, имеющий познавательный характер, должен оставлять простор для его обсуждения, дополнения и т.п., а также для вопросов типа «А как в твоём родном краю (стране...)?», что даёт возможность **составить** рассказ и для следующего урока.

Обучение детей мигрантов в Школах русского языка позволяет смягчить проблемы языковой и культурной адаптации, но не снимает их полностью. Далее речь идёт **об обучении детей мигрантов** в смешанных языковых коллективах средней общеобразовательной школы (СОШ), **в полиэтнокультурных классах**. Ситуация «многоязычия» (разноязычия) в классах московской общеобразовательной школы будет сохраняться. При этом условия использования русского языка в семье у детей могут быть различными:

- 1) учащийся русского образовательного учреждения говорит в семье на ином языке;
- 2) учащийся русского образовательного учреждения говорит в семье на русском языке, а члены семьи – на родном (нерусском) языке с фрагментами русского. Иначе говоря, постоянно происходит кодовое переключение: рождается язык с упрощенной грамматикой, своего рода семейный пиджин.
- 3) учащийся в смешанной (билингвальной) семье общается на двух языках (например, с матерью на русском, а с отцом на ином языке).

Безусловно, все эти ситуации сказываются на качестве владения языком, на составе активной и пассивной лексики, на выборе и степени активизации грамматического фонда языка, лежащего в основе всех коммуникативных компетенций. И все эти задачи должен решать учитель русского языка, при том, что подходы к обучению РКИ и дисциплине «Русский язык» в общеобразовательной школе с русским языком обучения различны.

Однако не совсем верно было бы считать, что основной целью изучения РКИ является только утилитарное его усвоение как орудия общения и выражения мысли, так как в процессе качественного преподавания (именно качественного) закладываются и основы лингвистического феномена данного языка, на которые надстраиваются

## Ольга Владимировна Синёва

Центр баллистики филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Московский институт открытого образования  
Москва, Россия

коммуникативные компетенции (см. требования к уровню С1 владения языком по европейским стандартам). Другое дело, что объем теоретических сведений о языке у ученика, изучающего РКИ и как самостоятельную дисциплину российской образовательной школы, разный. Тем не менее, и неправильно считать, что главная цель общеобразовательной школы в преподавании дисциплины «русский язык» – освоение основ русистики. Это удел учащихся гимназических филологических классов. Таким образом, очевиден перекося в предъявлении объема теоретических сведений о языке по методикам РКИ и русского родного. Осознание этого факта заставляет нас искать способы, приёмы введения теоретических сведений, не разрушающих интерес к живому слову и способствующих качественному освоению языковой системы.

Нельзя не учитывать, что требования к уровню подготовки школьников, оканчивающих среднюю общеобразовательную школу, определены Государственным стандартом общего образования и программами по русскому языку для школы начального, среднего и старшего звеньев (выделяются понятия «российская школа» и «национальная школа», т.е. школа, в которой преподавание ведётся на языке титульной нации). При равных требованиях в конце обучения в школах РФ, русскоязычные учащиеся и инофоны оказываются не просто на различных стартовых позициях. Они существуют в различных когнитивных системах: способах категоризации мира, его освоения и видения, основанных на внутренних психофизиологических программах, ответственных за процессы восприятия и порождения речи. Инофон оказывается перед необходимостью изменения (дополнения, расширения) речемыслительных программ (вот любопытный пример из практики преподавания иностранного языка – вопрос ученика: «*Как по-литовски будет “already”?*»). Так, И.М.Румянцева [7], предлагает обучение строить по модели естественного развития речи в онтогенезе с направленным воздействием на речевые и сопряженные с ними психические структуры. На наш взгляд, это требует дополнительной работы школьного психолога, логопеда и учителя русского языка, **совместно** строящих рабочие программы обучения и определяющих характер психолого-педагогической деятельности.

Класс, в котором учатся дети разных этносов (национальностей) и культур, может быть как многоязычный, так и моноязычный, как с однородным, так и с разнородным языковым составом. Поэтому термины «поликультурный», «полиэтнический» в контексте методических описаний обучения русскому языку не могут точно отразить ситуацию. Учёт поликультурного фактора в преподавании предполагает, что учащимся прививаются знания о культурном разнообразии мира, о взаимоотношениях между культурами, с акцентом на те, к которым принадлежат школьники, что в свою очередь формирует готовность признавать существование «другой» культуры и вызывать познавательный интерес к ней. На наш взгляд, существующее в литературе разделение понятий «полиэтнический» и «поликультурный» не совсем правомерно, так как иной этнос естественным образом предполагает иную культуру, иное видение мира. Этнокультурная специфика школьного языкового коллектива имманентно предполагает диалог культур, а отсюда, то содержательное наполнение текстов, характер информации, которые мы закладываем в предъявляемый школьникам учебный материал, и соответственно проводимая воспитательная работа. Значение первостепенной важности приобретает формирование коммуникативных стратегий и тактик, умения взаимодействовать в соответствии с различными социокультурными факторами и социальными ролями.

Цели обучения – овладение русским языком и формирование культурной компетенции (социокультурная адаптация) – остро осознаются, когда в классе есть учащиеся, слабо владеющие языком. Однако на практике так цели не ставятся, если

школьники нерусского происхождения владеют языком на достаточном уровне. В подобной ситуации речь идёт о низкой грамотности, низкой лингвистической компетенции, а проблема формирования коммуникативной компетенции снимается с повестки дня, становится факультативной. Между тем, необходимо учитывать, что носители русского языка родного, оказываясь в разноязычной этнокультурной среде, испытывают на себе её влияние. Иначе говоря, снижается культура речи (и шире – речевого поведения) носителей родного русского языка [12: 88].

Итак, наиболее точно отражает современную ситуацию термин полиэтнокультурный/ многоязычный/ моноязычный класс. В случае, когда речь идёт о полиэтнокультурном моноязычном классе, особое внимание уделяется содержанию информационного материала и воспитательной работе. В условиях полиэтнокультурного многоязычного коллектива помимо означенного особое внимание уделяется типологическим особенностям языка, по-иному организуется сам урок. В таком случае при наличии общеобразовательного стандарта остро стоит вопрос принципов построения рабочих программ, календарно-тематического планирования по русскому языку. Со всей очевидностью необходимо учитывать два критерия: 1) **лингвистический критерий** (уровень языковой и речевой подготовки и характер языковой интерференции) и 2) полиэтнокультурный. Это требует организации дифференцированного обучения русскому языку (поуровневый принцип преподавания).

Поэтому особенное внимание необходимо уделять организации учебного времени, зависящей от уровня способностей учащихся, а в нашем случае – и от уровня владения языком. В школах, где есть учащиеся с «другим» родным языком, такой организации учебного процесса необходимо принципиально и последовательно придерживаться. Это задача не только учителя, но прежде всего руководства школы. Здесь два пути.

1) Класс делится на группы по уровням знания (определяется количество учеников, формируются группы, этнокультурный состав которых может быть неоднородным, ведь мы опираемся на лингвистическую компетенцию учащихся). В случае если определяются группы с очень низким уровнем владения языком, необходимы занятия в системе дополнительного образования по методике РКИ, а также «классы развития (по М.М.Разумовской), занятия с психологом и логопедом.

2) Класс делится на группы **условно**. При этом речь идет не о распределении групп в разное время и разное «пространство», а об организации урока, его планировании. Это позволяет создавать установку ученикам на переход из группы одного уровня в другой, на осознание своего интеллектуального роста. При этом особое значение придаётся организации партнёрского взаимодействия русских и инофонов во время и вне уроков.

Учёт когнитивных способностей должен включать в себя еще и всю совокупность представлений и знаний, сформированных в той среде, в которой жил учащийся и в которой он будет жить. Поэтому особое значение должно придаваться содержанию текстов, предъявляемых для занятий русским языком. Жанровое разнообразие текстов – одна из предпосылок мотивировки овладения всеми функциональными стилями русского языка (не только разговорным, которым ученик владеет как минимум на уровне выживания). В новой среде происходит уникальный синтез сформированных и формирующихся представлений и знаний. Следовательно, особое значение приобретает содержание языкового тренировочного материала.

С целью формирования коммуникативной компетенции (подразумевающей её виды: лингвокультурологическая, социокультурная, психологическая, социальная и проч.) языковой материал должен быть построен по следующим принципам:

## Ольга Владимировна Синёва

Центр баллистики филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Московский институт открытого образования  
Москва, Россия

- культурно значимая информация познавательного характера с пересечением, наложением культурных пластов, выделением общих черт и взаимодополнением различий, в том числе лексика, содержащая национально-культурный компонент в своём значении (*деревня, село, аул*);
- прецедентные тексты, в том числе и трансформированные. Необходима презентация прецедентных текстов в широком контексте, так как недостаточен, неэффективен список пословиц, фразеологизмов и афоризмов с вопросом «как вы понимаете пословицу», «приведите пример пословицы вашего народа». Главный вопрос при анализе прецедентного текста – «для чего автор употребил именно эту пословицу?». Это позволяет уделить внимание и точкам зрения;
- точки зрения, при этом уделяется внимание различным (и в первую очередь грамматическим) способам их выражения. Умение увидеть чужую точку зрения способствует формированию и выражению своей собственной;
- подборка текстов, сочетающая в себе классику с современными текстами, отражающими живые процессы современного русского языка;
- работа над диалогом, иллюстрирующим стратегии и тактики в различных коммуникативных ситуациях и дающим возможность самопроекции и рефлексии. В диалогах должна быть заключена некая интрига, юмористическая ситуация – повод для обсуждения, аргументации точек зрения. Диалоги типа «*Как пройти к метро? // -Сверните направо за углом дома*» не мотивируют учащихся к речевой деятельности.

Ситуацию освоения русского языка в общеобразовательном классе инофонами осложняет системообразующий подход и установка на овладение орфографической и пунктуационной компетенциями. Существующий формальный подход к обучению орфографии не приносит искомым результатов. При этом учителю не следует забывать, что орфографическую компетенцию формирует знание фонетических, морфонологических, морфологических, словообразовательных и грамматических явлений языка.

Изучение РКИ строится на коммуникативных ситуациях, дисциплина «русский язык» (как родной) по стандартам общеобразовательных школ – по системообразующему принципу. Крен в коммуникативный принцип в РКИ ослабил внимание к формированию грамматической компетенции, лежащей в основе всех остальных компетенций. Крен в изучение структуры языка ослабил чувство красоты живого слова, снизил мотивацию сохранения родного языка и практическую грамотность школьников.

Совмещение этих двух, казалось бы несоединимых, подходов возможно с использованием принципов функциональной грамматики (принцип – от функций к средствам, функционирование грамматических единиц в высказывании). В таком случае ставится цель – познать правила и закономерности функционирования языковых средств с целью передачи смысла высказывания. Обычно же урок начинается с толкования и изучения правила, которое растягивается на 15-20 мин. За основу введения нового материала должна приниматься грамматическая модель, речевой образец, освоение которых с неизбежностью приводит к легко запоминающемуся теоретическому выводу (правилу). И тогда орфографическая компетентность станет не самоцелью, а результатом знаний фонетических, морфонологических, грамматических закономерностей русского языка, их роли в речи [6], [9], [11], [12] ; [4]; [8]. Пример:

**Задание.** Впишите слова в нужной форме, сравнивая предметы<sup>1</sup>.

Слова для выбора<sup>2</sup>: Большой, сладкое, тёплое, холодно, внимательный

**Что важнее?**

**Утром.** – Сынок, съешь этот бутерброд, он \_\_\_\_\_. Лучшие возьми это яблоко, оно \_\_\_\_\_. Надень не куртку, а пальто, оно \_\_\_\_\_. Сегодня \_\_\_\_\_, чем вчера. Сегодня на уроках ты будешь \_\_\_\_\_, чем вчера, и у тебя будут успехи.

**Вечером.** – Мама, я съел самое \_\_\_\_\_ яблоко, надел самое \_\_\_\_\_ пальто, был самый \_\_\_\_\_ на уроке!

– Превосходно! И ты получил отличную оценку?

– Нет, я забыл сделать домашнее задание.

Для учащихся инофонов урок русского языка в общеобразовательной школе РФ – это одновременное овладение речью и системой языка, то есть осознание и освоение системных языковых отношений. Последнее ставится целью и для русских учащихся. Осваивая новое слово, инофон должен одновременно создать звучащий (воспринимаемый и произносимый) и графический облики слова, а также его семантический образ. Для этого необходимо создавать много дидактического материала (*У меня есть друг. У меня не один друг. У меня есть друзья*). Носитель русского языка зачастую должен скорректировать уместное употребление слова в речи, соотнести звучащий (воспринимаемый и произносимый) и графический облики (ошибки фонематического характера \*карова).

Композиционно урок строится так же, как и урок РКИ, описанный выше, т.е. по концентрическому принципу. Однако тогда у учителя возникает вопрос, как же быть с определением цели урока? Действительно, в условиях, когда на изучение, к примеру, словообразования выделяется некоторое количество часов, ясно, что весь урок мы посвящаем отдельным словообразовательным средствам (суффиксам или приставкам и проч.). В угоду чёткости структурного принципа программирования мы забываем изученный ранее материал по другим ярусам языка. Выход – концентрический способ подачи языкового материала не только в рамках всей программы, но и в рамках урока. Что касается определения целей урока, то выделяются основные цели и сопутствующие, косвенные, с учётом того, что на уроке предлагается повторяемый, новый и пропедевтический материалы.

В связи с дифференцирующим подходом возникает проблема оценивания знаний. Существующие поуровневые системы (к примеру, белорусский опыт) строятся на том, что для учащихся организуется посильная для них когнитивная (интеллектуальная, познавательная) деятельность. Только в таком случае учащийся может осознавать свою значимость, преодолеть комплексы, связанные с его адаптацией в «другой» языковой среде. Однако получается, что слабый ученик, выполнивший посильное для него задание, заслуживает отличную оценку, которая не соотносится с такой же оценкой сильного ученика. Не игра ли это «в поддавки»?

На наш взгляд, в период адаптации инофона в школе необходимо сместить акцент с оценивания учебной деятельности на рефлексию процесса достижения нового уровня знания. Тем не менее, в соответствии с реальностью учебного процесса в школе

<sup>1</sup> Таковую формулировку мы предлагаем учащимся, если теоретически грамматическая категория сравнительной степени не осваивалась, но мы вводим ее на лексическом уровне с пропедевтической целью, обусловленной встречаемостью данных форм в текстах, например, по математике.

<sup>2</sup> Для «сильных» учащихся можно не предлагать такой список, для «слабых» предлагаем индивидуально ещё и образцы образования форм степеней сравнения, «учащиеся «среднего» и сильного уровня опираются на свой речевой опыт.

необходима его аттестация. Мы предлагаем такой принцип оценивания знаний. В качестве рабочего инструмента может быть введена десятибалльная система оценки, скоррелированная с пятибалльной («9-10 баллов – «5», 8-7 – «4» и проч.). Предъявляя задание с системой опор для его выполнения, можно проставлять балл за каждый шаг. Так учащийся получит столько баллов, сколько сделает правильных действий. Соответственно, «вес» балла за опорное (вспомогательное) задание ниже, чем в том случае, когда ученик решает всё задание сразу, без дополнительных подсказывающих вопросов. Концентрическое построение урока позволяет проставлять баллы за каждый раздел, к примеру: фонетика (произношение) – 3, лексика – 10, словообразование – 7, грамматика – 8 и проч. (как известно, в РКИ мы оцениваем виды речевой деятельности). Проверяться и оцениваться должна каждая письменная работа... Объём работы учителя возрастает: дополнительная подготовка индивидуального дидактического материала (см. выше) на цветной бумаге, а также для непереносимого использования мультимедийной техники, более частый контроль знаний и дополнительный мониторинг и т.д. Существуют в Москве СОШ с этнокультурным компонентом... Предвижу вопросы и предложения педагогов на эту тему...

#### Литература

1. Бондарко А.А. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии . – М., Наука, 2003
2. Быстрова Е.А. Русский язык в школах многонациональной России // Русский язык в школе. – 2004 – №2
3. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2004
4. Какорина Е.В., Костылева Л.В., Савченко Т.В. Русский язык: от ступени к ступени. РКИ. Ч.1,2, 3. – М., Этносфера, 2007
5. Мирославский И.Г. О соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе. – Русский язык в школе, №3, 2006
6. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе. – М., Русское слово, 2008
7. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М, 2006.
8. Савченко Т.В., Синёва О.В., Шорина Т.А. Русский язык: от ступени к ступени. РКИ. Ч. 4,5, 6. – М., Этносфера, 2009
9. Синёва О.В. Злостность безграмотности современных Вов Бузузовых (или о роли текста на уроках русского языка). В кн. Жизнь языка (к 80-летию М.В.Панова). – М., 2001
10. Синёва О.В. Лексическая работа в полиэтнокультурном классе – М., Русский язык в школе, 2009, №5
11. Синёва О.В. Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе. – М., Русский язык в школе, 2007, №5
12. Синёва О.В. Язык семьи и проблемы обучения в образовательном учреждении в условиях билингвизма. В кн. Русский язык без границ. Сб.материалов по итогам Международного совещания директоров школ с преподаванием на русском языке. Москва, 12-16 апреля 2005 г.
13. Синёва О.В. Картина мира: декодируем и формируем. В кн. Русский язык без границ. Сб. материалов по итогам Международного совещания директоров школ с преподаванием на русском языке. Москва, 12-16 апреля 2005 г.
14. Синёва О.В., Шорина Т.А. Человек. Его мир, характер: изучаем играя. М., РЯ курсы , 2008 г.