

## Методические рекомендации для учителей русского языка по обучению русскому языку как неродному

В настоящее время в России с каждым годом возрастает число детей из семей мигрантов, которые сталкиваются с проблемами в обучении в силу недостаточного владения русским языком. Поэтому выявление и систематизация трудностей при обучении мигрантов русскому языку, а также разработка наиболее эффективных методов и создание систем упражнений в помощь мигрантам, осваивающим русский язык, приобретают все большую актуальность.

Государственные стандарты школьного филологического образования нацелены на то, чтобы знания и умения учащихся, для которых русский язык не является родным, способствовали развитию навыков речевого самоконтроля, оценке своей речи с точки зрения правильности; получению знаний по другим учебным предметам; официальному и неофициальному межличностному и межкультурному общению в социально-культурной, бытовой и учебной сферах; социальной адаптации; осознанию роли русского языка как национального языка русского народа, как государственного языка Российской Федерации и средства межнационального общения, обеспечению готовности к межнациональному общению; формированию национального самосознания и самоидентичности (осознанию своей одновременной принадлежности к определенному этносу, национальной культуре и многонациональной стране, общероссийской культуре) и интеграции на этой основе в русскую, национальную и мировую культуру.

В условиях миграции задача подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды также приобретает особую значимость. При этом важным компонентом в реализации идеи поликультурного образования выступает соответствующая теоретико-технологическая подготовка учителя как проводника межкультурных коммуникаций, способного организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

В настоящее время система образования располагает возможностями для оказания помощи детям, прибывающим из других регионов России и зарубежных стран, в их скорейшей адаптации к местным условиям.

Для этого в первую очередь необходимо обеспечить системность статистического учета, **мониторинга**, анализа и обобщения данных по рассматриваемой проблематике. В МБОУ-СОШ №23 создается банк данных об учащихся из семей мигрантов, содержащий следующие сведения: количество учащихся по национальностям, из каких республик (стран) прибыли (с целью выявления наиболее многочисленных диаспор), распределение детей мигрантов по уровням образования, уровень обученности по русскому языку, специфика образовательных организаций, в которых обучались дети мигрантов у себя на родине, специфика преподавания русского языка в этих образовательных организациях. По

возможности мониторинг должен быть дополнен изучением ситуации в семьях.

При отсутствии или невозможности реализации социологических методик, позволяющих выявить, носителем какой культуры ощущает себя каждый учащийся в классе, целесообразно использовать возможности **диагностического подхода** в обучении.

Технология диагностического подхода в общем изложении может быть представлена следующим образом: планируя педагогическое исследование, учитель выявляет параметры учебной деятельности, подлежащие мониторингу, отбирает адекватные диагностические методики, разрабатывает систему их использования, проектирует конкретные уроки, в структуру которых органично включает необходимые диагностики. В контексте проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде объектом диагностики становится сама среда, а целью – выявление её культурных, этнических характеристик. В качестве адекватной методики в первую очередь может быть использовано диагностическое сочинение, органично включаемое учителем в содержание урока. Диагностика может осуществляться как открыто, так и неявно для учащихся, через выполнение ими диагностических упражнений.

Опишем некоторые примеры реализации диагностического подхода в обучении русскому языку, позволяющие учителю выявить не формальную, а реальную миграционную нагрузку на класс, особенности языковой ситуации в классе, организовать лично ориентированное обучение русскому языку с учетом этнического состава учащихся своего класса.

На уроках русского языка для решения данных задач учитель может использовать возможности **диагностического сочинения «Мой родной язык»**, органично включив его в структуру урока. Например, подобрав для анализа на уроке развития речи текст, посвященный проблемам диалога культур, учитель может предложить обучающимся написать на основе данного текста своё размышление о родном языке, родной культуре. Такие тексты представлены в произведениях Ф. Искандера, Ч. Айтматова, писателей Кольского края. Сочинением-миниатюрой «Мой родной язык» может завершаться на уроке синтаксический анализ словосочетания «родной язык», лингвистическое моделирование предложений различной конструкции со словосочетанием «родной язык», морфологический анализ прилагательного «родной», лексический разбор существительного «язык» и т.п.

Анализируя такие сочинения, учитель не только проверяет практическую грамотность и состояние речевых навыков учащихся, но и выявляет, какой язык каждый из учащихся считает родным, насколько лично значимы эти факты для респондентов, как пишущий аргументирует выбор того или иного языка в качестве родного. Кроме того, в сочинениях такого рода может быть описана языковая ситуация в семье, степень владения родным языком. Для учителя, ведущего диагностическую работу, эти сведения, наряду с другими, – важные показатели языковой

самоидентификации учащегося. Проводя такую работу регулярно, учитель сможет также выявить, насколько последователен учащийся в определении родного для себя языка.

После выявления особенностей языковой ситуации в классе необходимо последовательно реализовывать **индивидуализацию** обучения русскому языку детей мигрантов. Следует учесть, что для русскоговорящих детей основные предметные компетенции на уровне основного и среднего общего образования требуют доформирования, именно этим определяется и распределение учебного времени, и используемые в практике преподавания технологии, и методическое обеспечение изучения русского языка. Дети-мигранты оказываются по многим позициям, предполагающим развитие и совершенствование уже имеющихся умений и навыков, на нулевой отметке. Эта специфика должна учитываться при изучении отдельных содержательных разделов учебного предмета «Русский язык»

Как правило, методика изучения **фонетики** русскоязычными учащимися ориентирована, прежде всего, на формирование умения соотносить звуковой состав слова и его графическое оформление, а также на овладение орфоэпическими нормами произношения конкретных слов. Собственно фонетическая природа русской речи: артикуляционные характеристики отдельных звуков, фонетические законы, основные интонационные конструкции – не становятся предметом подробного рассмотрения, поскольку усвоены носителями русского языка интуитивно. Для детей-мигрантов отсутствие соответствующих навыков является серьезной проблемой, затрудняющей устное общение, создающей психологические барьеры. Именно звуковая сторона речи расценивается как зона сильной интерференции – негативного влияния родного языка.

Поскольку фонетическая система родного языка детей-мигрантов может значительно отличаться от русского литературного произношения, необходимо обратить внимание учащихся на конкретные случаи неправильного произношения ими отдельных звуков русского языка или на случаи неразличения их в определенных позициях (например, неразличение противопоставленных по твердости-мягкости сонорных звуков [Л] – [Л']). Особенно важно выявить коммуникативно значимые произносительные ошибки (ведущие к искажению смысла слова или фразы), а также произносительные ошибки, находящие графическое выражение в письменных работах учащихся. С учетом проведенной диагностики целесообразно предусмотреть систематическую работу по постановке и коррекции звуков русского языка, по устранению произносительных ошибок:

- объяснение правил чтения,
- объяснение артикуляции того или иного звука, сравнение его со звуком родного языка,
- тренировка произнесения этого звука в слоге, в слове, в предложении, в тексте, в диалогической речи,
- заучивание скороговорок, стихов,

- объяснение и тренировка различных способов интонирования предложений в зависимости от коммуникативной установки.

При изучении лексики как раздела учебной дисциплины и в процессе текстовой деятельности учащихся необходимо учитывать, что тезаурус даже слабого русскоговорящего учащегося в значительной степени отличается от тезауруса учащегося с русским неродным языком, и не только по количественному составу, но и по распределению на ядерную и периферийную часть, по объему и содержанию фоновых знаний. Активный запас таких учащихся, как правило, составляют единицы, используемые в обиходно-бытовом общении, между тем учебные тексты, дидактический языковой материал включают лексику достаточно сложной семантики: слова с культурным компонентом значения, эстетически значимые единицы и т.д. Прогнозирующая деятельность учителя, направленная на выявление активного и пассивного запаса учащегося, слабо владеющего русским языком, крайне затруднена. В связи с этим нередко в процессе устного общения и восприятия учебного текста возникают непрогнозируемые и не всегда замечаемые учителем коммуникативные сбои, вызванные отсутствием лексической единицы в лексиконе учащегося. Кроме того, в лексическом и фразеологическом фонде особенно последовательно отражается система ценностей и духовная жизнь конкретного народа, его нравственные устои, специфика осмысления явлений действительности, а также особенности психологии.

С учетом изложенного выше представляется целесообразным расширить список языковых явлений, нуждающихся в лингвистическом комментировании на уроках русского языка и развития речи. Кроме устаревших языковых фактов, в объяснении нуждаются:

- безэквивалентная лексика (непереводимые на другие языки слова и фразеологизмы, соответствующие специфическим явлениям культуры русского народа, наиболее активно представленные в тематических группах «наименования избы, ее основных частей и предметов крестьянской утвари», «названия транспортных средств», «наименования продуктов питания и традиционных русских блюд», «названия сословий», «названия музыкальных инструментов», «названия музыкальных форм, танцев», «названия национальных праздников»),

- ключевые слова русской культуры (воля, удаль и др.);
- слова с эстетическим (символическим) компонентом лексического значения (с элементом смысла, делающим слово эстетически значимым в системе национального языка: *береза – исконный символ русского фольклора (символ девушки), а также символ Родины, России*);
- некоторые слова с эмоционально-оценочным компонентом значения;
- слова, отражающие региональную специфику;
- индивидуально-авторские семантические трансформации языковых единиц;

- слова, несущие особую концептуальную нагрузку в конкретном тексте.

При изучении отдельных тем раздела «Лексика» особенно актуально сравнение фактов русского и родного языка обучающегося – как в целях организации диалога культур, так и с целью предупреждения речевых ошибок. В частности, изучая переносное значение слова, целесообразно обратить внимание обучающегося на возможность несовпадения структуры многозначных слов русского и родного языков, соотносимых по основным, исходным значениям.

В задачи учителя-словесника также входит работа по формированию лексического минимума, составленного на основе качественного и количественного анализа учебных текстов, предлагаемых в каждом классе. В такой мини-словарь могут войти наиболее частотные или функционально значимые лексические единицы. Словник может быть дополнен и фразеологическими единицами, поскольку фразеологический фонд не является активно функционирующим в речевой практике учащихся, что мешает пониманию и правильному использованию этих единиц детьми с неродным русским языком.

Оптимизация процесса преподавания **грамматики** русского языка учащимся, для которых он не является родным, предполагает учет типологических характеристик родного языка учащегося: наличие или отсутствие в нем определенных морфологических категорий (рода существительных, глагольного вида), специфика выражения того или иного грамматического значения (времени, неодушевленности и т.д.). Эти сведения помогут разграничить «обычные» ошибки, связанные с недостаточной сформированностью языковой компетенции, и ошибки, вызванные влиянием родного языка учащихся. К последним, например, можно отнести ошибки в согласовании существительного и глагола в прошедшем времени (*мама сказал*), неправильный выбор видовой формы (*я уже пил два стакана компота, не дай ему карандаш*), неправильное формообразование винительного падежа существительных (*я видел бобер и енот; нужно найти смысла жизни*). Очевидно, что предупреждение и устранение таких ошибок требует специфической методики. Особое значение при изучении отдельных морфологических и синтаксических категорий детьми с неродным русским языком имеет определение оптимального учебного шага. Грамматические интуиции русскоговорящих детей, позволяющие им легко соотносить местоимения *он мой* с существительным для определения его родовой принадлежности, использовать вопросы *кто? что?* для квалификации существительных как одушевленных или неодушевленных, отсутствуют у обучающихся с родным нерусским языком. Изучение грамматических норм русского языка значительно облегчают подробные таблицы, предусматривающие оптимальный учебный шаг, и более обширный, по сравнению с имеющимся в учебнике, практический материал. Соответствующие методические разработки представлены в учебной литературе для общеобразовательных организаций с родным (нерусским)

языком изучения. В связи с этим Для научно-методического обеспечения обучения русскому языку мигрантов школьные библиотеки целесообразно укомплектовать учебниками по русскому языку и литературе для школ с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения, входящими в федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных организациях.

Важным условием успешной языковой адаптации детей с неродным русским языком является активное **педагогическое сотрудничество** всех участников образовательного процесса. Необходима координация деятельности лиц, заинтересованных в языковой адаптации детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком: родителей, администрации общеобразовательной организации, учителей-предметников, классных руководителей. Степень сформированности у учащихся коммуникативной компетенции, которая в современной образовательной ситуации мыслится как метапредметная, не может не влиять на успешность освоения любой дисциплины. Максимальные проблемы учащиеся испытывают, овладевая дисциплинами, в которых коммуникативной компетенции отводится место предметной, то есть в рамках начального и основного уровней образования. Значительны и затруднения учащихся при изучении предметов гуманитарного цикла: истории, обществознания. Меньше трудностей для учащихся представляют дисциплины, в которых используются иные, невербальные знаковые системы, - физика, химия, математика. Однако недостаточное владение русским языком не позволяет, например, правильно понять условие задачи, затрудняет устное общение на уроке. Преподаватели испытывают трудности в организации изучения дисциплин с преимущественно устными формами текущего контроля. Языковой проблемой детей-мигрантов становятся трудности в запоминании, правильном воспроизведении и адекватном использовании научной терминологии. Так, например, терминологическая лексика, в основе которой лежат метафорические переносы, понятные русскоговорящим учащимся (*коленная чашечка, желудочек сердца, преломление луча*) и упрощающие понимание и запоминание термина, является немотивированной для учащихся с неродным русским языком. Дополнительных усилий от учащихся с неродным русским языком требует и овладение устными жанрами учебно-научной речи. Отмеченные зоны пересечения должны стать и зонами последовательной реализации **межпредметных связей** русского языка как учебной дисциплины и других предметов (в первую очередь, гуманитарного цикла).

#### Литература:

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1978.
2. Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. По-русски – с хорошим произношением. Практический курс звучащей речи. - М., 2019.

3. Вербицкая Л.А., Игнаткина Л.В. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся. - СПб, 2012.
4. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация. – М., 2020.
5. Быстрова Е.А., Мангутова Н.В., Шабанова И.Л. Русский язык: учебник для общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) языком изучения. – М.: Дрофа, 2018.
6. Родченко О.Д. Поэтические образы Кольского Севера: Опыт комплексного регионального словаря поэтического языка. – Мурманск: МГПУ, 2008.
7. Быстрова Е.А. Русский язык: Именные части речи. 5 – 9 кл. (Линия учебно-методических комплексов по русскому языку для школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения «Государственный русский язык» для 5–9 классов под редакцией Е.А. Быстровой). – М.: Дрофа, 2014.