

**Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
(повышения квалификации) специалистов  
Санкт-Петербургская академия постдипломного  
педагогического образования**

---

Кафедра филологического образования

**Обучение русскому языку как неродному: педагогический  
опыт Санкт-Петербурга**

**Сборник статей**

Санкт-Петербург  
СПБ АППО

Р е ц е н з е н т ы:

Заведующий Центром гуманитарного образования Л.Г.Гвоздинская;  
Методист ИМЦ Красногвардейского района по русскому языку и литературе,  
Заслуженный учитель РФ С.П.Белокурова

**Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга:**  
сборник статей. - СПб.: СПб АППО, 2012.– С.

В сборнике статей приведена характеристика лингводидактических основ преподавания русского языка как неродного. Издание поможет сформировать у педагогов представление о теории и методике обучения неродному языку; рассмотреть модели построения процесса обучения устному и письменному общению на русском языке учащихся-инофонов; познакомит с подходами, методами, средствами обучения для эффективного и творческого применения этих знаний на практике.

В сборнике представлен педагогов города, работающих в классах полиэтнического состава и реализующих в образовательной практике методику преподавания русского языка как неродного.

Для учителей русского языка и литературы и учителей начальной школы.

© СПб АППО, 2012

## ПРЕДИСЛОВИЕ

М.Б. Багге,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой  
филологического образования СПбАПО

Методика преподавания русского языка учащимся, не владеющим русским языком, имеет свою историю, сложившуюся традицию, наработанные приемы и способы формирования умений и навыков. Таким образом, кажется, будто задача обучения детей из семей мигрантов не должна быть трудноразрешимой при таких условиях. Кажется, ситуация складывается вполне удачно: перенести уже имеющийся, проверенный практикой и наукой методический опыт в новые условия, и успех в обучении русскому языку нерусскоговорящих учащихся вполне обеспечен. Однако методика обучения русскому языку как иностранному складывалась как наука в то время, когда запрос на изучение русского языка как иностранного возникал в среде студентов, интересующихся русской культурой, историей, или тех, для кого знание русского языка было связано с профессиональными интересами или амбициями. При обучении же русскому языку учащихся-мигрантов, особенно теперь, когда это обучение становится массовым, стало очевидно, что существует серьезное отличие в обучении иноязычных студентов русскому языку, если они связывают тем или иным образом с Россией свою будущую профессию, с обучением тех, кто не выбирал русский язык в качестве своей будущей профессии, кто вынужден изучать русский язык, по различным причинам оказавшись в России, в русскоязычной среде.

Трудно определить какие-то единственные подходы в обучении учащихся-инофонов русскому языку. Во-первых, разнообразен контингент этой группы учащихся по самым разным признакам: изначальное знание русского языка, уровню общей культуры семьи, ее планов на дальнейшее обучение ребенка (в России или дома, в вузе или среднем специальном учебном заведении, или начальной профессиональной школе),

принадлежности родного для семьи языка той или иной языковой группе (в одном классе, кроме детей, для которых русский язык является родным, могут обучаться представители восточноиранской, северокавказской, уральской, тюркской и др. групп языков, что определит свои специфические затруднения в овладении русским языком как системой). Во-вторых, существует весьма серьезное противоречие между тем запросом, который имеет школьник из иноязычной семьи в изучении русского языка и школьной программой по русскому языку. Ученику, в первую очередь, необходимо свободное общение, однако школе необходимо, чтобы учащийся из семьи мигрантов не хуже других сдал единый государственный экзамен или прошел государственную итоговую аттестацию, не снизил показателей школы при ее аттестации, благополучно освоил школьную программу по всем учебным предметам, что без знания русского языка невозможно – обучение ведется на русском языке по всем предметам для ученика – инофона так же, как и для русского. Основная мера ответственности при этом за то, как произойдет адаптация нерусскоязычного ученика к русской языковой среде ложится на учителя русского языка.

Очевидно, что традиционные приемы обучения иноязычных учащихся, наработанные практикой работы с иноязычными студентами, изучающими русский язык, или должны быть адаптированы к особенностям современного школьного контингента учащихся-инофонов, или разработаны иные, новые, согласованные с особенностями ситуации. Это процесс небыстрый, он еще только начался, каждый опыт в этом направлении, как успешный, так и неуспешный, ценен, ибо благодаря ему может создаваться, выработаться и единая система обучения нерусскоговорящих учащихся русскому языку. В настоящем сборнике представлен такой опыт; это совокупный опыт научного и практического подхода, представленный вузовским профессором, преподавателями кафедры филологического образования СПбАППО, школьными учителями.

Статьи, представленные в сборнике, касаются разных вопросов обучения учащихся-инофонов, однако общей идеей, что позволило объединить их под общей обложкой, является методическая помощь учителю по созданию условий для включения учащихся, для которых русский язык не является родным, в процесс обучения по всем предметам. В этой связи как приоритетное представлено направление по обучению аудированию, говорению, чтению, письму и на этой основе корректировка имеющихся умений и знаний учащихся, создание условий для приобретений новых умений: снятие интерференции в речи на разных уровнях языковой системы, развитие интереса к изучению русского языка, увеличение лексического запаса, выработка умения пользоваться ими на разных уровнях коммуникации. Эти направления работы позволяют подготовить ученика-инофона к пониманию речи учителя-предметника, чтению учебной литературы по разным школьным предметам.

Немаловажное значение для адаптации учащихся-инофонов имеет и проведение общественно-языковых мероприятий. Внеклассные и общешкольные мероприятия – лекции, конкурсы, праздники – способствуют активизации речевой деятельности, создают возможности для общей деятельности. Одним из таких общегородских мероприятий является конкурс переводов произведений национальной литературы на русский язык, который проводится Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования с 2007 года. «Я очень благодарна своей судьбе за то, что она мне вновь предоставила возможность познакомиться вас с некоторыми, но важными писателями Азербайджана! Поверьте, что переводя стихи, я получаю огромное удовольствие, ведь я познаю то, от чего нахожусь далеко в сегодняшние дни: историю, культуру, искусство Азербайджана. Я не живу на Родине, но люблю и уважаю ее.

Гара Ахмедли, Бахтияр Вахабзаде, Ханлар Зянгязурлу, подобно Пушкину, Лермонтову, влекут нас в мир прекраснейшей литературы. Стихи их полны загадок, тайн, эмоций, нередко в них присутствуют печаль, горечь.

Я надеюсь, вы поймет все мои чувства, прочитав мои переводы», - такие слова к подборке своих переводов стихов азербайджанских поэтов написала участница конкурса переводов произведений национальной литературы на русский язык ученица 11 «А» класса школы № 218 Фрунзенского района Санкт-Петербурга Исмайыллы Гюнай.

Как известно, необходимость формирования толерантного сознания в обществе подняла актуальность коммуникации. А коммуникации, в свою очередь, тоже необходимо учить, и упражнения на уроках, основанные на абстрактных, пусть даже более или менее точно смоделированных ситуациях, не являются эффективными, если нет реального, интересующего всех общего дела. Общее дело, в процессе которого необходимо договориться, дополнить свои представления о мире представлениями других участников общего дела, не только больше вовлекает всех детей и имеет реальные возможности для установления не просто терпимых, но доверительных отношений в группе. Конкурс переводов вполне является таким делом.

Бытует мнение, что воспитание толерантности – заслуга нынешнего времени, чуть ли не XXI века. На самом деле, педагогика занималась этим вопросом всегда и всегда искала ненасильственных путей выхода из проблемы. Ненасильственные же действия требуют подготовки, и в центре работы по воспитанию толерантности всегда оказывается образование. «Процесс образования... имеет своей целью мир между классами, между группами людей разного исторического времени», - так определял вообще цель образования историк и философ О.Розеншток-Хюсси. Чтобы ненасилие стало составной частью менталитета общества, а толерантность как состояние взяла верх над агрессивностью, необходима серьезная работа, в первую очередь педагогическая, системная, творческая, ненасильственная. И обучение участников этого процесса языку, который дает возможность всем договориться и реализовать себя, является важнейшим.

## Толерантность: проблема возникновения и генезиса

О.В.Орлова, к.п.н., доцент кафедры филологического образования

Современный школьник живет в открытом, быстро изменяющемся мире, в котором меняются и привычные межличностные отношения. Толерантность предполагает осознание того, что мир и социальная среда многомерны, а значит, и взгляды на этот мир могут быть различны и не могут и не должны сводиться к единообразию в чью-то пользу. Поэтому, проблема возникновения толерантности и ее генезис в настоящее время является особенно актуальной.

Этимология термина «толерантность» (от лат. *tolerantia*) восходит к латинскому глаголу *tolero* – «нести, держать», а также «переносить, сохранять, кормить, оставаться». Исходное значение *tolero* – «нести, держать» в руках *какую-нибудь вещь*. Следовательно, все то, что мы держим в руках или несём по жизни, требует от нас усилий и умения «выносить», страдать, терпеть. Всё это – наша «выносливость» по отношению к неблагоприятному внешнему воздействию, терпеливость. Производные (от лат. *tolerantia*) – *tolerance* и *tolerantion*, встречающиеся уже в античности, также несут смысл «страдания» [1]. Значение *tolero* – «кормить, питать» и глагола *tollo* – «считать своим ребёнком, воспитывать, пестовать» напрямую связывают его с идеей подпитывания или «воспитания» человека и, в конечном счёте, «образования» личности. Расхождения между русским «терпимость» и европейским «толерантность» существенны из-за потери именно этого аспекта в структуре данного понятия. Толерантность – в первую очередь самовоспитание и развитие в себе этого качества, требующая самоограничений и позволяющая относиться к другому (иному, не такому, как я) с позиций равного.

Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: англ. – *tolerance, tolerantion*; нем. – *Toleranz*; франц. – *tolerance* [2]. В процессе историко – культурного развития

и становление философской мысли категория «терпимости» («толерантности») претерпевала изменения [3]. Это является естественным явлением, т. к. менялось и само общество, в центре человеческих взаимоотношений ставились разные идеи.

В 19 веке глагол «терпеть» насчитывал множество лексем [26], и выражал различные значения: выносить, страдать, крепиться, стоять не изнемогая, выжидать чего – то, допускать, послаблять, не спешить, не гнать и т. д. [3]. Несмотря на многозначность, категория «терпимости» имеет созерцательный оттенок, пассивную направленность.

Исторически представление о толерантности появилось, в Малой Азии, когда там начали чеканить монету. Допустимое отклонение веса каждой золотой или серебряной монетки от стандарта и составило первое представление о таком допуске – толерантности. Ловкие правители даже научились обращать этот «допуск» в свою пользу и стали нарочно «портить монету», а разницу класть себе в карман. В Греции технический допуск в кораблестроении, стали называть толерантностью. В медицине под толерантностью понимают способность организма воспринимать лекарственные вещества [1]. В Новое время из медицины это значение было перенесено в химию и химическое производство, тоже происходит и в других научных дисциплинах. Особое место толерантность занимает в социально-политической сфере. В период Римской империи словом «толерантность» обозначалось веротерпимость и терпимость к чужому мнению, вообще к кому – либо [2].

Во времена Возрождения практическим опытом формирования толерантности можно считать эпоху религиозных войн, в результате которых был заключен компромисс между католиками и протестантами (Вестфальский мир 1648 года). Толерантность постепенно стала пониматься не только как терпимость к чужой вере, к чужим обычаям в частности, но и как уважительное отношение к человеку вообще, к мнению другого, к чужим обычаям.



Великие географические открытия и вовлечение всех континентов в мировую торговлю в новое время сообщили импульс к универсализации понятия толерантности. В общественной мысли Западной и Центральной Европы понятие веротерпимости соединилось с понятием МИРОЛЮБИЕ. (ссылку) Постепенно это понятие входит во все европейские языки. Долгое время слово толерантность существовало как эквивалент существовавшему понятию «терпимость».

В XVIII веке понятие толерантности было дано более широкое толкование: фактор, укрепляющий гражданский мир и дающий защиту от несправедливости, что во многом было подготовлено деятельностью философов XVI – XVII веков, восставших против «терпения нетерпимости» и жестоких религиозных столкновений.

Рассуждая о малоазиатских корнях толерантности и значении слова в древнегреческом языке вызывает сомнения, т. к. это слово является ЛАТИНСКИМ по происхождению, а не заимствовано из какого-либо иного языка. Кроме того, понятие веротерпимости в Римской империи – т. е. до принятия в V веке *монотеистической* религии – вряд ли вероятно, т. к. это противоречит идеологии *политеизма* как такового. Не случайно Латинско-русский словарь (ссылка) соотносит слово *tolerantia* с глаголом *tollo* – «поднимаю» и в качестве основного значения указывает «выносливость», «терпение», т. е. чисто физические характеристики воина, *преодолевающего* препятствия. Отсюда понятно значение, отмеченное у слова в средневековой латыни – терпимость, элемент стойкости, благодаря которой человек упорствует в исполнении замысла.

В VI11 веке *Исидор Севильский* фиксирует дальнейшее развитие значения: «*Терпимость (tolerantia), терпящий (patientia), т.е. к телу*».

Предполагается, что понимание толерантности как терпимости к другому мнению могло появиться не ранее эпохи Возрождения с его культом человека, а как веротерпимости – в эпоху Просвещения.

В разных языковых культурах можно обнаружить различные оттенки значения понятия «толерантность», так в английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других», в арабском толерантность – «прощение, снисходительность, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположение к другим», в персидском – «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению».

В толковом русско-английском словаре Е.В. Трифонова в разделе «Психофизиология человека» приводятся следующие особенности толерантного человека: умение поддерживать спокойное состояние, сдержанные социальные отношения и спокойную обстановку во время стресса; способность эффективно преодолевать значительные психические и физические нагрузки (это то, что унаследовано от латинского предка); самокритичность, позитивное отношение к критике; умение в поведении концентрироваться на главном».

В русском языке термину «толерантность» соответствуют три понятия: терпение, терпеливость, терпимость. Ключевым обобщенным содержанием этих слов является отсутствие нежелательной реакции индивида в ситуации, когда она вероятна или (почти что) вынуждена. При этом терпение – это отсутствие (негативной) реакции в конкретной ситуации. Терпеливость – свойство *индивида*, как правило, проявлять терпение, что становится чертой его характера. Терпимость – *общественное явление* (или состояние общества), которое заключается в том, что множество индивидов (граждан) склонны проявлять терпение, быть сдержанными и неагрессивными [4].

Более привычное слово «терпимость», употребляемое в обыденной речи, которое означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [5]. Существительное

«терпимость» долгое время рассматривается как эквивалент слова «толерантность» [там же]. Словарь Императорской академии 1794 года определил значение слова «терпимость» как «снисхождение к иноверцам не запрещать отправлять им по своему обряду богослужение. Терпимость разных вер». До этого *tolerantia* переводилось на русский язык как «терпеливость». Понятие «терпимость» в нём раскрывалось так: «свойство, умение терпимо относиться к чему-нибудь, терпимость чему-нибудь. Религиозная терпимость. Терпимость к чужим мнениям. Преступная терпимость к врагам» [7]. «Толковый словарь русского языка» под редакцией профессора Д.Н. Ушакова, изданный в 1940 году, сопроводил слово «толерантность» пометкой «книжное». При этом он сослался в обосновании на авторитет «Словаря иностранных слов», изданного в 1937 году [8]. Понятие «терпимость» в нём раскрывалось так: «свойство, умение терпимо относиться к чему-нибудь, терпимость чему-нибудь: религиозная терпимость, терпимость к чужим мнениям, преступная терпимость к врагам» [там же]. В словаре В. Даля терпимость получает более широкое значение: «терпимость разных вер, разных исповеданий, личных убеждений... Терпимый, что или кого терпят только по милосердию, снисхождению» [9]. Отсюда следует, что многозначное понятие «терпимость» отражает отрицательную оценку какого – либо явления или свойства человека, которых терпят по необходимости, по снисхождению или из милости, так сказать, «допускают». При этом такое явление или свойство осуждается по моральным или религиозным соображениям. С другой стороны, положение лица, страдающего за веру, за свои убеждения или прегрешения, вызывает у людей невольное чувство жалости, участия, сострадания [10]. С.И. Ожегов трактует это слово так: «Терпимость – терпимое отношение к чему-нибудь. Терпимый – такой, что может терпеть, с которым можно мириться; умеющий без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру» [10]. Понятие «терпимость» в нём раскрывалось так: «свойство, умение терпимо относиться к чему-нибудь,

терпимость чему-нибудь. Религиозная терпимость. Терпимость к чужим мнениям. Преступная терпимость к врагам» [11]. После 1917 года понятие толерантности систематически дискредитировалось, изгонялось из языка народа, из морали, политической и обывательской жизни. Наглядную картину дают официальные политические словари и словари русского языка 20-х – 80-х годов. В выпущенном Главполитпросветом под редакцией Б.М. Эльцина «Популярном политическом словаре» фигурировал термин «толерантный», который трактовался как: 1) веротерпимый, 2) терпимый к чужим мнениям. Но уже из четвёртого издания книги, вышедшей в 1927 году, это слово было изъято. В следующем году новый редактор, А.И. Стецкий (сторонник Н.И.Бухарина), восстановил это понятие. Ему было дано следующее толкование: «преимущественно в религиозных вопросах – веротерпимость. толерантный вообще - терпимый к чужому мнению». С 30-х годов «толерантность» изымается из советского политического лексикона и остаётся достоянием только словарей иностранных слов. В первых двух изданиях «Большой советской энциклопедии» (1936-1938) такого понятия вообще не существует. Так слово «толерантность» стало политическим изгоем, подозрительным иностранцем. Даже слово «терпимость» было переведено в разряд «книжных», то есть изгнано со страниц газет и журналов и отправлено в «политическую ссылку». В годы «хрущёвской оттепели» Институт русского языка АН СССР выпустил многотомный «Словарь русского литературного языка». Здесь уже слово «толерантность» было переведено из категории «книжных» в категорию «устаревших». Та же участь постигла слова «толерантный», «толерантно», и «толерировать» [16]. «Словарь русского языка в четырёх томах», составленный Институтом русского языка АН СССР (1988 г.), вообще исключил «толерантность» из русского языка, а содержание слова «терпимость» передал как «способность мириться с кем-либо, чем-либо, относиться снисходительно к кому-либо, чему-либо» [13]. Более либеральное 3-е издание «Большой Советской Энциклопедии» [14] реабилитировало толерантность, посвятив этому

понятию целую статью, но сопроводив её ссылкой на то, что этот термин был введён в 1953 году английским иммунологом П. Медаваром для обозначения терпимости иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям. Допускалось это слово также в фармакологии и токсикологии. «Частотный словарь русского языка» [15], опубликованный в 1977 году, не зафиксировал слова «толерантность», а слово «терпимость» отметил только в 3-х случаях: по одному в прозе, драматургии и в журнально-газетном тексте. В публицистических и научных текстах оно вообще отсутствовало. В «Советском энциклопедическом словаре» дается следующее толкование понятию: «Толерантность – иммунологическое состояние организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [16]. Современные исследования по проблеме толерантности, с одной стороны раскрывают преимущество в трактовке этого понятия, с другой дает новые подходы к его пониманию, обусловленные социокультурными процессами в современном мире. В словаре иностранных слов» толерантность – это «Tolerantia (лат.) – терпимость, терпение, устойчивость, выносливость, снисходительность к чему-либо, способность переносить неблагоприятное воздействие» Советский энциклопедический словарь определяется толерантность как иммунологическое состояние организма, при котором он не способен синтезировать антитела к определенному антигену (А.М.Прохоров, 1980). Это определение полностью соответствует биологической точке зрения, данной П. Медаваром (1953). Толерантность определяется как способность организма переносить неблагоприятное влияние (А.М.Прохоров, 1980) или отклонение (Реймерс, 1988) экологических факторов от оптимальных для себя.

Толерантность в социополитическом аспекте интерпретируется как готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешать в рамках конституции деятельность оппозиции, способность

достойно признать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве.

Российские исследователи трактуют толерантность как социальная позиция, которая предполагает не только уважение чужих ценностей, но и расширение круга ценностных ориентаций групповых, личностных за счёт позитивного взаимодействия с другими культурами. Так в понятие толерантности закладывается подтекст обогащения новым и иным культурным достоянием и социальным опытом [17]. Кажется, русский язык вслед за политическим пространством был окончательно «очищен» от вредных понятий, слов и мыслей. Но вот пришли восьмидесятые и девяностые годы. Стали возвращаться из политического небытия слова, понятия, картины, книги, фильмы, спектакли, а за ними и люди, стала возрождаться и историческая память. «Перестройка» и «новое политическое мышление» несли в себе уже заряд политической толерантности. Более того, её содержание расширилось, стало предметом изучения не только лингвистов, врачей, специалистов из технических наук, но и физиологов, правоведов, социологов, экономистов, историков, философов и педагогов. Государственные программы по проблеме формирования в обществе культуры мира и толерантности (ссылка) призваны способствовать развитию здорового гражданского общества. Сегодня нельзя не сказать о появлении иноязычной лексики, которая может стать основой разногласий и конфликтов. Обретенная языком свобода, усиление индивидуального начала речи, открытость диалогического взаимодействия, установка участников диалога на возможность ненасильственного выбора языковых единиц, отражающих те или иные культурные смыслы, - вот те реальные факторы, которые способствуют установлению толерантных отношений между членами языкового коллектива в современной России.

Россия – страна многонациональная, многокультурная, многоязычная. Так было всегда. В формировании истории русского этноса приняли участие финно-угорские, тюркские, балтийские племена и народности. История

русской культуры немыслима без этнических армян и грузин, греков и татар, украинцев и поляков, немцев и евреев, итальянцев и французов, чей вклад именно в русскую культуру смело можно сопоставить с вкладом этнических русских. Рядом с Андреем Рублёвым стоит Феофан Грек, рядом с Баженовым и Казаковым – Карл Росси, рядом с Иваном Тургеневым и Львом Толстым – Николай Гоголь – Яновский, рядом с Александром Ивановым и Ильёй Репиным – Карл Брюллов, Иван Айвазовский, Исаак Левитан и Михаил Врубель, рядом с Сергеем Коненковым – Степан Нефедов Эрзя, рядом с Валерием Брюсовым, Иннокентием Анненским, Мариной Цветаевой – Александр Блок, Борис Пастернак и Осип Мандельштам, рядом с Дмитрием Кобалевским и Сергеем Прокофьевым – Исаак Дунаевский, Арам Хачатурян, Альфред Шнитке и многие другие. Все они внесли вклад именно в русскую национальную культуру. Сегодня в России говорят более чем на 150 родных языках. Но есть и исчезающие языки. Напр., ижорский и водский языки в Ленинградской области, керекский язык на Чукотке. Наблюдаются процессы языковой и культурной ассимиляции, это особенно болезненно, когда родные языки и родная культура не изучаются и вообще ограниченно используются. Мифы и легенды родного языка забыты, а русские сказки и былины в детстве не читались. Получается, что представители данного народа, теряя родной язык и культуру, не осваивая другую культуру, оказываются своего рода маргиналами. В русскую культуру вошли и другие культурные и языковые особенности как органическая часть. Нашим детям также близки Золушка, Мальчик с пальчик, Алладин и волшебная лампа и мн. др. В любом обществе, если это общество демократическое или стремящееся быть таковым все имеют право на существование, но при одном условии, если эти условия не носят деструктивного характера. Нельзя не сказать о появлении иноязычной лексики, которая может стать основой разногласий, конфликтов. Обретённая языком свобода, усиление индивидуального начала речи, открытость диалогического взаимодействия, установка участников диалога на возможность ненасильственного выбора языковых единиц, отражающих

те или иные культурные смыслы, - вот те реальные факторы, которые способствуют установлению толерантных отношений между членами языкового коллектива в современной России. Таким образом важнейшей задачей формирования образовательного пространства является развитие толерантности в педагогической практике.

### **Литература:**

1. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности //На пути к толерантному сознанию. – М.: «Смысл», 2000. – С.7.
2. Бетти Э. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру. - М.: Изд-во «Бонфи», 2001. – С. 31.
3. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность. /Семья и школа № 11-12. 2001. – С.32-35.
4. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему. - Москва - Воронеж. 2003. - 238 с.
5. Брокгауз И.Ф., И.Е Ефрон. Словарь иностранных слов и научных терминов. / Сост. А.Е. Яновский. СПб., 1905.- с.701.
6. [Словарь Росс.Импер. Академии Наук. 1794]
7. Политический словарь. Краткое научное толкование слов. М., 1922. С.296.
8. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1993. – С.587.
9. Толковый словарь русского языка. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М., 1940. Т. 4. - С. 726.
10. Толковый словарь русского языка. В. Даль. М.: 1998. с.824
11. Полит.слов. Краткое научное толкование .слов. 1922 с.296.
12. Большой советской энциклопедии (1936-1938)
13. «Словарь русского языка в четырёх томах», составленный Институтом русского языка АН СССР (1988 г.),



14. «Словарь русского языка в четырёх томах», составленный Институтом Советский энциклопедический словарь. Русский язык. 1990. –С.876.русского языка АН СССР (1988 г.),
15. Частотный словарь русского языка. Л., 1977.
16. Советский энциклопедический словарь. Русский язык. 1990. –С.876.
17. Орлова О.В. Развитие толерантности в условиях педагогических мастерских Автореферат дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.01). - СПбГУПМ. 2006. - 28с.

**Федоров С.В., к.п.н., доцент кафедры филологического образования**  
**Изучение русского языка как инструмент инкультурации учащихся-**  
**инофонов**

Инкультурация важнейшая задача школьного образования, причем, она имеет отношение ко всем группам учащихся, а не только инофонам. Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» «образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [1]. С точки зрения разработчиков этой концепции, являющейся «методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования», «в сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить», кроме всего прочего: «принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций». Самым ярким воплощением и сосредоточием этих ценностей и традиций является язык. Как правило, в системе школьного филологического образования ведущей оказывается коммуникативная функция языка, однако она не единственная, а в аксиологическом аспекте не главная. В этом аспекте на первый план выходит

кумулятивная функция – функция памяти. Как пишет известный московский лингвист Андрей Дмитриевич Шмелев, «язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражения те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и в, частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры» [2]. Очевидно, что носитель языка осваивает языковую картину мира или, как часто ее называют лингвисты, языковую ментальность спонтанно и бессознательно. При обучении русскому языку детей-инофонов мы должны формировать навыки языковой рефлексии и семантического анализа языковых единиц, для того чтобы инофоны сознательно выбирали слова при построении фразы (это техническая и решаемая традиционными методами задача), а главное, чтобы через язык происходило постепенное вживание в культуру русского народа (это задача куда более трудная).

В российской, более того, в Петербургской методике преподавания русского языка существуют сложившиеся модели обучения языку и речевого развития учащихся на лингво-культурологической основе [3], которые можно успешно применять при обучении инофонов, однако они требуют коррекции, во-первых, потому что обращены к носителям языка, во-вторых, потому что рассматривают, прежде всего, семантику языковых концептов, представленных в виде слов-понятий, и практически не касаются бессознательных языковых форм или лингвоспецифических концептов. Поэтому, на наш взгляд, есть необходимость актуализации в школьном преподавании русского языка неявных, скрытых и бессознательно воспроизводимых языковых единиц и грамматических моделей, которые наиболее ярко воплощают черты национальной ментальности, понимаемой нами вслед за профессором СПбГУ Владимиром Викторовичем Колесовым как «мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее

интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [4]. Изучение русского языка, в частности, основных лингвоспецифических концептов и грамматических моделей должно стать для учащихся-инофонов «ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа пользующегося этим языком» [5], как выразился А.Д. Шмелев, характеризуя понятие «ключевое слово» языка, введенное Анной Вежбицкой.

Инкультурация как освоение аксиологии культуры и норм, правил и общепринятых поведенческих стереотипов применительно к той группе учащихся, которых мы называем инофонами, является главной задачей школьного образования и, в частности, гуманитарного. Филологическое образование играет в этом процессе ведущую роль. В то же время следует признать, что разработка адекватных методик и технологий – дело будущего, надеемся, близкого. Мы же ограничимся лишь некоторыми предварительными замечаниями и примерами, которые можно, на наш взгляд, рассматривать в качестве ориентиров для методических изысканий и экспериментов.

Методологической основой построения лингво-культурологической методики обучения русскому языку учащихся-инофонов, на наш взгляд, может являться описание «семантических характеристик, образующих смысловую универсум русского языка» [6], предложенное Анной Вежбицкой. Известный во всем мире польский лингвист является самым переводимым в России зарубежным филологом и не случайно. Именно она сформулировала четыре основных свойства русской языковой ментальности:

1. Эмоциональность – ярко выраженный акцент на чувствах и их свободном изъяснении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков;
2. Иррациональность (или «нерациональность») – в противоположность так называемому научному мнению ...

подчеркивание ограниченности логического мышления, человеческого знания и понимания, непостижимости и непредсказуемости жизни;

3. Неагентивность – ощущение того, что людям неподвластна их собственная жизнь, что их способность контролировать жизненные события ограничена; склонность русского человека к фатализму, смирению и покорности; недостаточная выделенность индивида как автономного агента, как лица, стремящегося к своей цели пытающегося ее достичь, как контролера событий;
4. Любовь к морали – абсолютизация моральных измерений человеческой жизни, акцент на борьбе добра и зла (и в других и в себе), любовь к крайним категоричным суждениям [6].

Эмоциональность в языке проявляется по-разному, но прежде всего в количестве слов для обозначения эмоциональных переживаний, Анна Вежбицкая приводит список «небольшую выборку наиболее типичных глаголов, большинство из которых совершенно непереводимо на английский язык» (Именно такую формулу зафиксировали мы в речи обычного русского человека старшего поколения художника-примитивиста, резчика по дереву). Непереводимость на другие языки – важнейший показатель специфичности слова-понятия, поэтому при изучении русского языка с учащимися-инофонами мы, во-первых, должны учитывать этот момент, а во-вторых, наоборот, ставить их в ситуацию необходимости комментирования различий. Например, можно предлагать такие задания: объясните, в чем различие глаголов «скучать», «тосковать», «грустить», «унывать», «хандрить», распределите эти слова на шкале переживаний от менее тягостных к более тягостным. Аналогичным может быть и задание с глаголами с положительными эмоциональными характеристиками, например: «радоваться», «восхищаться», «ликовать» и др.

Иррациональность русской ментальности ярко проявляется в таком исключительном и лингвоспецифическом концепте как «авось». Сама

возможность трансформироваться в различные части речи свидетельствует о чрезвычайной мобильности этого слова: в устойчивых словосочетаниях «авось получится» и «авось пронесет» «авось» – частица, в словосочетаниях «русский авось» и «надеяться на авось» «авось» – существительное, в словосочетании «делать на авось» «авось» – наречие. Определение грамматической функции слова «авось» в предложении хорошее задание по проверке знаний в области русской морфологии. Однако важнее другое, подчеркнуть, что «русский авось» выражает по мысли Анны Вежбицкой «отношение, трактующее жизнь как непредсказуемую» [6] и, главное, неподконтрольную человеческой воле. Как пишет А.Д. Шмелев, «установка на *авось* [здесь и далее курсив А.Д. Шмелева] обычно призвана обосновать пассивность субъекта установки, его нежелание предпринять какие-либо решительные действия (в частности меры предосторожности). Важная идея, отраженная в *авось*, – это представление о непредсказуемости будущего: «всего все равно не предусмотреть», поэтому бесполезно пытаться застраховаться от возможных неприятностей». <...> Именно эта установка лежит в основе поведения людей, которые строят атомные электростанции без надлежащих мер защиты, или тех русских туристов, которые покупают медицинскую страховку только в том случае, если без нее не дают визы» [6]. Обратной стороной ощущения непредсказуемости и неподконтрольности будущего человеку оказывается по мысли ученого противоположная «авосю» установка «на всякий случай».

Любопытно сравнить «русский авось» и грузинское «равкна» (буквально «что поделаешь», «пускай»), казалось бы, «равкна» тоже говорит о неподвластности судьбы человеческой воле, но если русский человек и не пытается с ней спорить, а доверчиво, или беспечно, или обреченно полагается на нее, то в грузинском «равкна» присутствует некий волевой импульс. Вот как его передает Булат Окуджава в романе «Путешествие дилетантов» устами героини своего романа Марии Амилахвари: «Это "равкна" не о том, что на тебя свалилось, а о том, что ты вынужден

совершить. Равкна, моя радость..." Грузинское «равкна», как и русский «авось», «говорит нам»: будь что будет, однако, если русский человек надеется, что «авось» пронесет, то грузин, что «равкна» потребует у него мужества для отчаянного действия, пусть и обреченного на неудачу и поражение. Русский человек твердо знает, кто ему поможет. Как гласит русская пословица: «Авось, небось, да третий как-нибудь». Сопоставление близких по внешнему лексическому значению и все же, как мы видим далеких ментально концептов, может и должно стать нормой преподавания русского языка инофонам, причем, материал для сопоставления могут подбирать сами ученики.

Фатализм заложен в глубинах русского сознания, что проявляется в этимологии слова-концепта «судьба», это то, что тебе суждено, как приговор суда и воспринимается как внешняя по отношению к человеку, но непреодолимая сила, безличная воля, управляющая жизнью, отсюда и поговорка «от судьбы не уйдешь». Как пишет Анна Вежбицкая, «Судьба – ключевой концепт русской культуры. Эквивалента ему нет ни в английском языке, ни в англоязычной культуре. В качестве самого близкого ему по значению слова словари обычно приводят *fate*, но на самом деле *fate* сильно отличается от значения *судьбы* [7]. Английское *fate* восходит к античному *fatum* (рок) и ассоциируется с чем-то трагическим, а русская судьба может быть счастливой и удачливой, как фортуна, а не только злой и мучительной. Но как бы то ни было русский человек верит в ее провиденциальный смысл.

Иррациональность русского мышления и вера в судьбу проявляется в обилии безличных глаголов. Например, западный человек, рационалист, по натуре скажет о творческом замысле: я задумал, а русский человек – «затеялось мне» [8]. Русский человек, вспоминая через много лет радостную встречу с другом, скажет «нам посчастливилось увидеться», а не я был счастлив его увидеть. О трагической гибели русский, скорее, скажет «его убило молнией», а европеец – «его убила молния». Нам «не спится», а европейцы «не спят». Сравнения можно продолжать до бесконечности.

Акценирование ментальных особенностей в языке должно быть постоянной чертой его преподавания, только тогда изучение языка станет способом инкультурации.

«Неагентивность» проявляется в избегании личных конструкций там, где можно без них, потому что в русском языковом менталитете заложена вера в то, что человек не сам управляет своей судьбой, его ведет неведомая сила и, наивно, полагать, что сам по своей воле ты можешь все решать. Норма русского языкового менталитета на принимать решение самому, а смиряться с решением свыше и ждать чуда, тогда есть шанс, что «душе наступит пробужденье» (русским в знаменитой пушкинской формуле является использование дательного падежа, подчеркивающего иррациональный характер происходящих перемен, вместо напрашивающегося родительного).

Этическая требовательность или этический максимализм русского морального сознания проявляется уже в том, что русскому слову «нравственность» соответствует английское «morality», но русский человек четко проводит границу между моралью как внешней по отношению к человеку нормой, принятой в обществе, и нравственностью, которая является нормой внутренней. В русском языке мораль и нравственность могут быть как синонимами, так и антонимами. Мораль диктует человеку, как себя вести в обществе, а совесть – как предстать перед Богом. М.М. Пришвин писал, что русский человек «постигает истину особым чувством мысли, называемой совестью» [9]. Анализ слова «совесть» можно провести с помощью набора пословиц и устойчивых словосочетаний, в которые оно входит:

1. От человека утаишь, от совести (от Бога) не утаишь.
2. Добрая совесть — глаз Божий (глас Божий).
3. Глаза — мера, душа — вера, совесть — порука.
4. Жить по правде, по совести.
5. Без Бога, без совести.

Самое точное определение «совести» предложили когда-то мои ученики на основании анализа внутренней формы слова «со-весть» и предложенных выше пословиц и поговорок: «Советь – это весть о Боге в душе человеческой» (ср. «Благая весть», то есть Евангелие). Составление самостоятельных толкований слова и сопоставление их с разными статьями толковых словарей всегда уместны на уроке, особенно при обучении учащихся-инофонов.

Этический максимализм русских проявляется и в особой роли идеала «правды». Характерно, что в русском языке существуют непересекающиеся по смыслу синонимы «правда» и «истина»: «правда» ситуативна и зависит от убежденности и степени искренности человека говорящего («Во что веришь, то и есть» М. Горький), а «истина» абсолютна, поэтому «правде» противоположна «неправда» или «ложь», а истине нет и не может быть альтернативы, потому что истина универсальна и трансцендентна и всегда имеет божественное происхождение. «Что есть Истина?» – вопрошает Христа Понтий Пилат и по-другому сказать нельзя, нельзя на русский язык перевести слова Христа «Азь есмь Путь, Правда и Жизнь», можно только «Азь есмь Путь, Истина и Жизнь». Правд может быть много, а Истина всегда одна. Правда может быть правдой мира сего, может быть «сермяжной», а Истина всегда Божественна. Это различие, вероятно, связано с четким противопоставлением мира физического и мира духовного. Русский воин может воевать «не щадя живота» и «не щадя жизни», но духовной может быть только жизнь, потому что древнерусское слово «живот» обозначает «имущество», то, чем я владею. Дорога жизни и жизненный путь – синонимы, но опять же духовным может быть только Путь, потому что «путь» – слово славянское и, следовательно, может входить в состав сакральной лексики.

Когда-то вся страна посмеялась над простой русской женщиной, которая во время первых телемостов «Россия – Америка» сказала, что у нас нет секса. У нее никто не спросил, а что у нас есть. Я уверен, она бы сказала: «любовь»,



потому что традиционно русское понимание любви выносит сексуальную природу отношений между мужчиной и женщиной за скобки (Показательно, что в русском языке отсутствует, за вычетом медицинской терминологии, нормативная лексика, описывающая сексуальные отношения, зато абсцентная сплошь строится на «поименовании» именно этих отношений), подчеркивая духовную природу этих отношений.

Рефлексия «ключевых слов» языка на основе этимологического, словообразовательного, контекстуального анализа должна стать постоянной и ежедневной практикой преподавания русского языка не только учащимся-инофонам, хотя им в особенности, только тогда язык станет тем, чем он является: «язык есть сам часть культуры, ее орудие и ее отражение, поэтому данные языка так хорошо применяются для реконструкции и описания ... культуры» [10], как писал русский антрополог, этнограф и лингвист Н.И. Толстой.

Подлинное филологическое образование предполагает не просто освоение лексики и грамматических правил, оно предполагает вживание в ментальный мир языка и присвоение его ценностей. Знание языка должно помочь детям-инофонам вписаться не только в социальный мир Санкт-Петербурга (социализация), но ощутить традицию народа, с которым они связали свою судьбу (инкультурация), наконец стать частью этой традиции, как стали ею татарин Г.Р. Державин, дагестанец Расул Гамзатов, казах Чингиз Айтматов, грузин Булат Окуджава и многие другие.

#### Список литературы

1. Здесь и далее см. текст Концепции на официальном сайте ФГОС: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>
2. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С.12.
3. См. работы профессора РГПУ имени А.И. Герцена Н.Л. Мишатиной, ее учеников и последователей, например: Диалог с концептами русской культуры: элективные интегрированные курсы для предпрофильного и профильного обучения: русский язык, литература, обществознание: методическое пособие / Под ред. Н.Л. Мишатиной. – М.: «ТИД «Русское слово – РС», 2010.

4. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. – С.11.
5. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С.11
6. Вежбицкая Анна Семантические универсалии и базисные концепты. – М.: Языки славянской культуры, 2011. – С.331.
7. Вежбицкая Анна Семантические универсалии и базисные концепты. – М.: Языки славянской культуры, 2011. – С.426.
8. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С.135.
9. Пришвин М.М. Дневники. 1920 – 1922. М., 1995. С. 103.
10. Толстой Н.И. Очерки славянского язычества. – М., 2003. – С. 13.

**Шерстобитова И.А.,**

**к.п.н., доцент кафедры филологического образования СПбАПО**

**Концепт как объект поликультурного образования учащихся-инофонов  
и средство достижения планируемых результатов ФГОС второго  
поколения**

Чтобы овладеть неродным языком,  
необходимо постичь другой мир...

А.Мартине

Изменения, происходящие в нашем обществе, особенно остро отражаются в системе школьного обучения в России. Разработка и введение в действие ФГОС второго поколения тесно связаны с доминирующим в настоящее время в мировой практике компетентностно-деятельностным подходом в обучении языку. Сегодня совершенно очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности, поэтому мы говорим о необходимости формирования не отдельной системы знаний, умений и навыков, а комплекса компетентностей, которые будут сформированы у школьников на основе обновленного содержания и в процессе их учебной деятельности. В последнее время в лингводидактике

разрабатываются идеи рассмотрения результатов образовательной деятельности через различные компетенции, причем и через универсальные, заложенные в содержание образования (общенаучная, инструментальная, общекультурная и др.), и через личностные, связанные с процессом становления личностных качеств. Именно поэтому определяющими компетенциями для блока лингвистических дисциплин сегодня становятся не только языковая, дискурсивная, разговорная, коммуникативная, но и социально-личностные, например, социолингвистическая, культуроведческая, стратегическая и мыслительная компетенции. Можно заметить и тот факт, что в качестве основной цели обучения любому языку как неродному сегодня уже выдвигается не коммуникативная, а межкультурная компетенция. Таким образом, результат обучения языку мыслится не столько в коммуникативной сфере, сколько в сферах социально-личностных компетенций, а сам процесс обучения языку становится осуществлением на практике диалога культур.

В 1996 в Страсбурге был принят документ под названием «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейская компетенция». Можно выделить принятые в материалах симпозиума Совета Европы («Ключевые компетенции для Европы») пять групп ключевых компетенций, необходимых сегодня для жизни и деятельности в современном обществе:

- политические и социальные компетенции, то есть способность функционировать в сфере демократических институтов;
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, кросскультурные компетенции, которые должны способствовать пониманию различий, способности и готовности жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, которые чрезвычайно важны в работе и общественной жизни. К этой же группе общения относится владение несколькими языками;

- компетенции, связанные с возникновением «общества информации», то есть с владением новыми технологиями, пониманием их применения, их силы и слабости;
- компетенции, реализующие способность учиться всю жизнь.

Если рассмотреть систему нашего школьного языкового образования через призму данных компетенций, выявляется ряд серьезных проблем. Новое тысячелетие привело к интенсификации социальной, культурной и экономической жизни, что в совокупности и составляет процесс глобализации. Так, в России мы столкнулись с процессом и внутренней, и внешней миграции, с появлением целой волны детей «новых соотечественников», решение проблем которых в школьном образовании в первую очередь легло на плечи учителя русского языка и литературы, не владеющего основами поликультурного образования.

Поликультурное образование – это воспитание человека как носителя родной культуры, понимающего, знающего культуры других народов. Формируя у ребенка понимание того, что родная культура и родной язык является неразрывной частью общероссийской культуры и элементом мировой культуры, мы формируем в нем сознание гражданина России и гражданина мира. Он открыт всему лучшему, ценному, что есть в других культурах. Современное поликультурное образование ориентировано на международную академическую мобильность и требует от языковой личности готовности к обучению, коммуникации и профессиональному общению в иной лингвокультурной среде, т.е. готовности к культурно-языковой адаптации. Знание неродного языка и культуры для инофона – это языковое существование (термин Б.М. Гаспарова) и получение профессиональных знаний в инокультурной среде (профильное обучение). В этой связи особенно следует подчеркнуть роль государственного языка как средства бикультурной адаптации ребенка-инофона.

Роль русского языка в школах Российской Федерации сегодня необычайно высока. Известно, что в школе язык выполняет двойную функцию: является

не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам. Основная и очень ответственная задача предмета «русский язык» в школе — стать инструментом социализации ребенка в современном поликультурном обществе, научить воспринимать русскую культуру, обучить диалогу культур, развить у школьников учебные, коммуникативные и общие интеллектуальные навыки.

В парадигме современного методического знания вопросы оптимизации обучения русскому языку как неродному связываются с моделированием интегративных систем обучения на основе принципиально новых достижений в лингводидактике. Необходимость обновления методики преподавания русского языка как иностранного, становление её культуроведческой парадигмы, стимулируют создание новых технологий обучения, основным принципом которых является принцип единства обучения языку и культуре. Это не противоречит ФГОС второго поколения, где требования к планируемым результатам структурируются по ключевым задачам общего образования и включают предметные, метапредметные и личностные результаты [1, с.24].

В современной методике обучения русскому языку и развитию речи сегодня превалирует работа со словом как с системой смыслов, т.е. работа с концептом. Почему? Концепт подразумевает содержательную многоаспектность понятия, богатство ассоциаций и представлений (смыслов), обеспечивает формирование «чувства знания», «возрастание гуманности» (Д.Андреев «Роза мира»). Следовательно, концепт – это новая «упаковка» текста, обеспечивающая его многомерность и многоканальность (вербальность и невербальность используемых знаков). В условиях, когда текстовое пространство сокращается, а информационный объем увеличивается, концепт становится той современной образовательной средой, которая позволяет рассматривать любой текст как гипертекст, как ссылочную среду, как код, и соответственно организовывать другое речевое поведение, адекватное запросам современного ребенка.

Любой человек – своего рода концептоноситель (Д.С.Лихачев), который может по-разному расшифровывать концепт в зависимости от своих ценностно-смысловых ориентиров, выраженных в социокультурном опыте [2, с. 3]. Технология концептуального анализа направлена на освоение знаний средствами развития интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: умения работать со словарями, с текстами культуры и искусства; анализировать и систематизировать ценности и смыслы слов как концептов; принимать концептуально выверенные решения как на основе социокультурного опыта, так и на основе сформированных данной технологией навыков конструирования собственного знания, критичности как качества личности, умения реализовывать себя, получая положительные эмоции от процесса обучения.

В рамках разрабатываемой нами технологии концептуального анализа в обучении учащихся-инофонов предметно-языковой аспект межпредметной координации представляет собой интегрированное содержание дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов, основной единицей которого является концепт. При этом концепт рассматривается нами как фундаментальный образовательный объект, выходящий за рамки учебных предметов; как средство вхождения инофона в мир русских культурных ценностей и ценностей других культур.

Интеграция осуществляется на уровне концептов культур, а концептуальный анализ является инструментом, позволяющим представлять результаты образования (предметные, метапредметные и личностные) в виде ценностно-смысловой (поликультурной) картины мира современного школьника-инофона.

Концепт (*лат.* *conceptus* – мысль, представление) – система ценностей и смыслов, способствующая интеграции в сознании учащихся разных культур. Концептуальный анализ является одним из инструментов интериоризации

ценностей и смыслов разных культур и формирования на их основе ценностно-смысловых ориентиров поликультурной личности (ЦСО).

Важным в технологии концептуального анализа является следование пяти этапам: ассоциативно-образному, ценностному, этапу культурной интеграции, концептуальному, интериоризации ценностей и смыслов разных культур и формированию на их основе ЦСО.

Рассмотрим технологию концептуального анализа подробнее. Первый этап концептуального анализа – ассоциативно-образный – позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т.е. провести анализ прошлых знаний, воображения, ассоциаций. Концепт подразумевают воспитание человека культуры, «облагороженного образами» (Д.Андреев). Значит, ассоциативно-образный этап выявляет личностное знание о концепте, актуализируя систему ценностей и смыслов учащегося.

Ценностный (научно-понятийный) этап – это анализ имен концептов, существующих постоянно (анализ словарных значений, стереотипов и т.п.). Ценностный этап концептуального анализа подразумевает работу с разными словарями, отражающими социальный и предметный культурный опыт. Выделение ключевых слов (личностных смыслов) в определениях, их интерпретация, установление с помощью словарей сочетаемостных (контекстных) свойств концепта-понятия подразумевает линейное и нелинейное «развертывание» концепта. Таким образом, словарно-стереотипное воплощение концепта это не только освоение базовых знаний как культурного опыта, но и формирование на его основе системы ценностей и смыслов (личностного знания о концептах).

На этапе культурной интеграции рассматривается значение понятия как общечеловеческой ценности, знания о нем в культуре (в том числе и культуре мультимедиа). Этап культурной интеграции – это этап текстовой коммуникации. Наиболее ценным является то знание, которым не стыдно поделиться, – знание поколений о культуре. Анализ художественных,

искусствоведческих, философских и научно-популярных текстов (из журналов, газет, Интернета) как интертекстов не только способствует формированию информационной и культурной компетентностей учащихся, но, открывая перед учащимися философию слова, делает по-настоящему современным содержание предмета, дополняет материал учебника. Анализ текстов культуры (ценностно-смысловое чтение) развивает компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Постижение концептов русской культуры инофонами невозможно без знания социокультурного фона, присутствующего в тексте, – экстралингвистической информации, включающей мысли, духовные ценности, культуру, невербальные средства общения. Для выявления социокультурного фона, на наш взгляд, целесообразно объединить приемы различных видов комментирования, так как важным оказывается не просто перевод или толкование слова, а объяснение реалий, связанных с ним, ушедших или сохранившихся, но непонятных инофону. Именно такую функцию выполняет социокультурный комментарий, который может быть применен на этапе культурной интеграции.

Современная методика преподавания русского как неродного особо подчеркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, что при обучении важно не только достижение качественных результатов в овладении навыками общения на неродном языке, но и овладение иной культурой хотя бы в тех границах, что помогают этому общению. Речь идет о формировании прагматической, или коммуникативной межкультурной компетенции, что неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями. Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. В образовании учащихся-инофонов знакомство с культурой происходит через изучение русского языка



и литературы, т.е. в первую очередь через тексты, созданные на русском языке: классические и современные художественные произведения, журнальные и газетные статьи, учебники и учебные пособия филологического характера. Для адекватного восприятия текстов любого типа, особенно классической литературы, отстоящей от современности иногда на два века, чрезвычайно актуальным является наличие различного рода комментариев. Комментарий – древнейший универсальный инструмент работы с текстом, широко используемый, кроме филологии, и в других науках, имеющих многозначные вербальные объекты исследования. Латинское *«commentarius»* толкуется двояко: как толкование или объяснения (т.е. объяснительные примечания к тексту) и шире – как рассуждения, пояснения и даже критика объекта. Различают комментарии субъективные (авторские, читательские, критические) и объективные (исследовательские, научные). Среди них для преподавания русского языка как неродного наиболее актуальны лингвистический, лингвострановедческий, социокультурный.

*Лингвистический комментарий* раскрывает особенности словаря и фразеологии писателя; частным случаем его являются так называемые глоссы (непонятные, устаревшие или диалектные слова). Существующая методика анализа художественного текста выделяет три уровня аналитической деятельности: лингвистическое комментирование, лингвистическое толкование и лингвопоэтическое толкование. Лингвистическое комментирование – начальный этап анализа текста. Цель комментирования – объяснить непонятные слова, ситуации и т.д. Необходимость лингвистического комментирования мотивируется тем, что в тексте часто встречаются такие слова и выражения, формы и категории, которые для обычного общения уже не характерны. Лингвистический комментарий обычно включает толкование слов и выражений, значительная часть которых в современном русском литературном языке имеет иное

значение или неупотребительна, а также толкование слов и изречений, стоящих вне литературного языка.

Лингвострановедческий комментарий содержит информацию о национально-культурном компоненте лексики.

Лингвострановедческий материал включает следующее:

- национальные реалии (элементы национальной системы понятий, существующие в рамках явлений и объектов данной народности и получившие свое отражение в языке);
- коннотативная лексика (слова с совпадающим объемом понятий в разных культурах, но обладающие дополнительными – коннотативными – значениями и вызывающими в сознании носителя языка определенные культурно-исторические ассоциации);
- фоновая лексика (лексика, несущая, наряду с межнациональной информацией, информацию национального характера).

Поскольку основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то в настоящее время правомерным считается введение социокультурного компонента обучения русскому языку как неродному, на базе которого учащиеся формировали бы знания о реалиях и традициях России, включались бы в диалог культур, знакомились с достижениями русской национальной культуры. Другими словами, речь идет об экстралингвистической информации, включающей мысли, духовные ценности, культуру, невербальные средства общения.

В русском источниковедении и литературоведении используется также *реальный*, или исторический, *комментарий*, который рассказывает о событиях, обстоятельствах и лицах, упоминаемых в тексте, т.е. это комментарий, объясняющий реалии. Под реалиями подразумеваются различные объекты материальной и духовной жизни общества, встречающиеся в произведении (факты, исторические имена, события и пр.).

В более

широком смысле реальный комментарий может быть назван страноведческим, ибо те реалии, что подвергнуты осмыслению и толкованию комментатором, естественным образом связаны с жизнью языкового коллектива той или иной страны.

Таким образом, в методике преподавания русского языка как неродного, на наш взгляд, целесообразно объединить приемы различных видов комментирования, т. к. важным оказывается не просто перевод или толкование слова как словарной единицы (то, что присутствует в лингвистическом комментировании), но и объяснение реалий, связанных с ним, ушедших или сохранившихся, но непонятных инофону. Именно таким, как оказывается, становится *социокультурный комментарий*, предложенный С.Г.Тер-Минасовой, хотя она пишет о его противопоставленности лингвистическому [4]. Социокультурный комментарий С.Г.Тер-Минасова назвала «способом преодоления конфликтов культур», которые возникают при чтении классической художественной литературы, т.к. ее язык в разной степени устарел и для носителей языка, не говоря уже об иностранцах [4]. С.Г. Тер-Минасова выделила следующие необходимые элементы социокультурного комментария.

1. Историзмы – слова, вышедшие из употребления вследствие того, что обозначаемый ими предмет или явление уже неизвестны говорящим как реальная часть их повседневного опыта, а также вследствие того, что и слова, и обозначаемые ими реалии ушли из языка и жизни народа.
2. Архаизмы – устаревшие слова и обороты речи, вышедшие из употребления.
3. Слова, изменившие свои значения в современном русском языке.
4. Реалии, ссылки, аллюзии, требующие фоновых социокультурных знаний, отсутствующих у иностранных читателей и утраченных современным русским читателем.
5. Скрытые, как правило, неосознаваемые читателем «непонятные места» (в отличие от явных аллюзий), намеки на исторические факты, события, детали быта, образа жизни и пр.

6. Факты, не поддающиеся объяснению из-за того, что «порвалась связь времен» [6].

Как видим, социокультурный комментарий совмещает в себе лингвистическое и лингвострановедческое комментирование, его основой являются исторические реалии, которые могут касаться всех областей жизни: материальной и духовной культуры, исторических событий, социальных характеристик героев, т.е. затрагивают общество в целом.

Концептуальный этап - это этап смысловорчества. Он способствует получению нового знания о концепте как о предметном, межпредметном и надпредметном понятии, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях. Также на концептуальном этапе формируются ценностно-смысловые отношения обучающихся к концепту как к личностно значимому объекту, ведь решение задачи на познание смысла есть решение задачи на «жизнь». (Что это значит для меня?) Прохождение концептуального этапа обеспечивает формирование представления о русском языке как одном из важнейших способов познания человеком окружающего мира, как важнейшем элементе культурного опыта человечества. То есть на концептуальном этапе формируется умение понимать широкий контекст полученных знаний, или умение концептуализировать знание.

Стереотипы, по мнению Н. Гумилева, живут около 150 лет. Концепт позволяет не только формировать знание в диалоге культур, но и избавляться от стереотипного знания как ценности. Приведем модель работы со словом как с концептом на примере стереотипного концепта «русский - медведь». У иностранцев сформировались устоявшиеся стереотипы о русском стиле жизни. Медведь - один из самых избитых и живучих на Западе стереотипов, про которые вспоминают, когда речь заходит о России. Однако иногда создается впечатление, что Россия сама делает все возможное, чтобы эти стереотипы продолжали существовать. Но попробуем их «развенчать» или подтвердить (личностное знание) с помощью концептуального анализа.

Подбираем ассоциации (ассоциативно-образный этап): косолапый, неуклюжий, спящий. На ценностном этапе работаем с этимологическим словарем: общеславянское, сложение медв < medu и едь < edь, и перед е > в. Медведь буквально – «медоед, мед едящий». Этап культурной интеграции реализуем с помощью фразеологизмов и знания о концепте в культуре: Два медведя в одной берлоге не уживутся. Не будите спящего медведя. И медведь теленком бывает. Кобыла с медведем тягалась – только у нее хвост да грива остались. Ласков, как медведь. Медведь – один из любимых русских животных, герой множества легенд и сказок. Русские нежно называют его Миша (иногда добавляя уважительное Потапыч). Самый запомнившийся – это "ласковый Миша" Олимпиады-80 в Москве. Для России медведь – царь зверей, а на языке спорта это означает победу и удачу. Медведь – противоречивый символ, он ассоциируется одновременно с добродушием и с яростью, с богатырской силой и с неуклюжестью, с обжорством и с материнской нежностью. Символ медведя можно отнести к национальным архетипам. Образ медведя сегодня становится все сильнее связан и с самоопределением: прогосударственная политическая партия берет для своей эмблемы именно образ медведя. Да, и фамилия президента...

Концептуальный этап у каждого свой. Например, можно написать эссе «Верность символу» или «Русские не медведи». Затем можно поговорить с учащимися о том, почему они выбрали для себя ту или иную точку зрения на стереотип «русский - медведь». Это и будет этапом интериоризации и формирования ценностно-смысловых ориентиров.

На пятом этапе формируются ценностно-смысловые ориентиры, где ценностная составляющая – объективные ценности знания; смысловая составляющая – субъективные ценности знания на основе объективных ценностей, способов деятельности. Концептуальный этап повторяет ассоциативно-образный, но на более высоком уровне познания – личностном, основанном на интериоризации знания культуры.

Таким образом, в рамках концептуального анализа рассмотрение слова как национальный или общеязыковой концепт позволяет достигать предметных (ценностный этап КА), метапредметных (этап культурной интеграции) и личностных (ассоциативно-образный, концептуальный и этап интериоризации и формирования ЦСО) результатов.

В ходе технологического прохождения этапов концептуального анализа происходит трансформация учебной деятельности ученика в социокультурную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на социокультурные.

Педагогическая модель концептуального анализа направлена на формирование у учащихся системы ЦСО (психологических, теоретических, практических) к осуществлению полноценной психологически комфортной учебно-познавательной деятельности в инокультурной образовательной среде и характеризуется единством общих целей, направленных на минимизацию проблем адаптации средствами языкового обучения.

Структура модели зависит от времени и целей обучения русскому языку, от прагматических интересов каждой личности, что позволяет производить моделирование культурно-адаптационных процессов учащихся-инофонов на основе интериоризации национальных и общеязыковых концептов, содержательно интегрируя компетентностный и личностно ориентированный подходы.

### **Список использованной литературы**

1. Концепция государственных образовательных стандартов общего образования /под ред. А.М.Кондакова, А.А.Кузнецова. – М., 2010. – 18 с.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С.Лихачев // Известия АН СЛЯ. – Серия лит. и языка. – 1993. - № 1. – С.3-9.
3. Мишати́на Н.Л.Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. – СПб: «Наука», «САГА», 2009. – 264 с.

4. Г.Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2009. – 78 с.

**Малкова Ю.В.,**  
**к.филол.н., доцент кафедры филологического образования**

### **Приемы контрастивной лингвистики при изучении русского языка**

Изучение русского языка в поликультурном классе тесно связано с формированием у носителей разных языков толерантности, с пониманием равноценности родного и «чужих» языков. Именно понимание общности духовных ценностей разных народов, умение выявить сходство и различия в языках может стать платформой успешной межкультурной коммуникации в детском коллективе.

Интересно, что осознание и выявление различий в языковом сознании народов, по мнению Л.С.Выготского, предполагает более низкую степень развития способности к обобщению и концептуализации, нежели выявление сходства. Это связано с тем, что межэтнические различия лежат как бы на поверхности и легко осознаются на уровне обыденного сознания. Поэтому выявление различий своего и чужого по силам любому учащемуся, осваивающему иностранный язык. А сходство миропонимания, отражая ключевые способы познания мира, может быть выявлено только при целенаправленном межкультурном анализе национальных языков.

Вот почему методы контрастивной (сопоставительной) лингвистики играют важную роль в преподавании неродного языка.

I ЭТАП. С выявлением универсального и национально своеобразного в языковых картинах мира связано сопоставительное изучение фразеологии русского, родного и иностранных языков. Оно дает материал для выявления мировоззренческих универсалий, позволяет лучше определить особенности каждого из сопоставляемых языков и осознанно овладевать языком. Не случайно в центре внимания многих лингвистов (Верещагин

Е. М., Костомаров В. Г.[1], В.В.Мокиенко) – национальные образы мира, получившие отражение во фразеологии. При обучении русскому как неродному обязательно включение в учебные материалы такого национально-культурного компонента, как народные пословицы и поговорки.

Предлагаем ряд заданий при работе с пословицами:

**1. Перед вами древние латинские пословицы. Кратко сформулируйте их смысл. Подберите к ним близкие по смыслу выражения, существующие в вашем родном или русском языке.**

1. Гигиена – подруга здоровья
2. Жареный голубь сам не залетит тебе в рот
3. Даже самые твердые скалы выдалбливаются водой
4. Далеко от глаз – далеко от сердца
5. До победы не говори о триумфе
6. Какая мать, такая и дочь
7. Каждая лисица свой хвост хвалит
8. Если бы ты молчал, ты бы остался философом
9. Если живешь в Риме, живи по римским обычаям
10. Один человек не человек

**2. Перед вами пословицы разных народов. Кратко сформулируйте их смысл. Подберите к ним близкие по смыслу выражения, существующие в вашем родном или русском языке.**

1. Казахская: Один гусь не гогочет.
2. Абхазская: Как ты бьешь в ладоши, так я и танцую.
3. Латышская: Руку не протянешь, так и с полки ложку не достанешь.
4. Китайская: Если у тебя сыновья хорошие, зачем тебе деньги?
5. Казахская: Много рук поднимут и тяжкую ношу.
6. Латышская: Мороза бояться – на двор не ходить.
7. Узбекская: Скорпион своих привычек не меняет.
8. Китайская: Много кормчих – корабль разбивается.
9. Греческая: Верблюд не видит собственного горба, видит лишь горб верблюжонка.
10. Польская: Когда на ладони вырастут волосы.
11. Финская: Тот не заблудится, кто спрашивает.
12. Вьетнамская: Неторопливый слон раньше достигнет цели, чем резвый жеребенок.
13. Иранская: Где нет фруктовых деревьев, там и свекла сойдет за апельсин.
14. Азербайджанская: Лучше есть свой черствый хлеб, чем чужой плов.



- 15.Американская: Не откусывай больше того, что ты не в состоянии проглотить.
- 16.Английская: Ты постелил свою кровать, тебе и спать на ней.
- 17.Армянская: Рана, нанесённая мечом, заживёт, а языком – нет.
- 11.Ассирийская: За каждым спуском есть подъем.
- 12.Бурятская: Если сказал «да», не вздыхай потом «ох».
- 13.Китайская: У пчелы спина полосатая, а тигром ее не назовешь.
- 14.Малайская: И в тихой воде есть крокодилы.
- 15.Немецкая: Конец показывает, на что способен каждый.
- 16.Осетинская: Палка, которой ты бьёшь своего отца, когда-нибудь понадобится твоему сыну.
- 17.Французская: Силен тот, кто валит, но сильнее тот, кто поднимает.
- 18.Японская: Не смейся над старым – сам состаришься.
- 19.Японская: Никто не спотыкается, лёжа в постели.

**Результаты выполненного задания учащиеся отражают в таблице:**

Пословица	Что она означает	Похожее высказывание на русском или на вашем родном языке
1.		
2.		
3.		

### **3. Такую же работу можно проделать с фразеологизмами.**

При анализе и сопоставлении учитель уделяет внимание содержательной стороне пословиц, подчеркивая, что это высоко нравственный, «воспитательный» жанр. Учащиеся приходят к выводу: пословицы утверждают добро, правду, справедливость; славят ум, любовь, трудолюбие; осуждают зло, ложь, глупость, лень, вражду.

II ЭТАП. Следующий этап сравнительного изучения языков – выявление их общности на уровне лексики. Начать полезно с интернациональных корней, в частности, латинских и греческих, дающих историческое обоснование словам современным. Хорошо сказал филолог Жан Бло: в то время как живые языки «предполагают освоение человеческого пространства, приумножают и расширяют поле действия настоящего, открывают доступ к синхронии соперничающих между собой идей эпохи.... мёртвый язык подтверждает живой язык, указывая на его происхождение, открывая его исток» [2]. Латинские и греческие корни дают научное

подтверждение современного значения слова, «смягчая испуг разума», подчеркивая устойчивость значения слова, его укорененность в прошлом.

1. Учитель приводит несколько известных детям однокоренных слов, например, с корнем «авто». Учащиеся добавляют свои слова с этим корнем. Затем вместе с учителем дети заполняют таблицу:

<i>Греческая морфема</i>	<i>Значение</i>	<i>Производные слова с толкованием значения</i>
авто-	сам	<b>Автограф</b> (гр. "граф" - пишу) - 1) собственноручная, обычно памятная, надпись, подпись; 2) рукописный текст, написанный самим автором. <b>Автономия</b> (гр. "номос" - закон) - самоуправление, право самостоятельного осуществления определенных функций государственной власти или управления, предоставленное конституцией какой-либо части государства.
анти		
би		
гидро		
гипер		
грамма		
граф		
лог		
метр		
микр		
оном, оним		
поли		
-скоп		
теле		
терм		
фант		
фил		
фон		
хрон		

<i>Латинская морфема</i>	<i>Значение</i>	<i>Производные слова с толкованием значения</i>
акв		
вит		
док		
ду		
интер-		
кап(ит)		
контр(а)		
ман(у)		
мобил		
окул		
порт		
ре-		
скрип(т)		
сон		
терр		
ультра-		
экв		

Можно найти в латинском и греческом корни с одинаковым значением, например, *гидро* и *аква*, *би* и *ду*, *анти-* и *контра -*, и предложить поразмышлять, почему оба эти корня продуктивны в сегодняшних языках.

**2. Более сложное задание – аналитическое. Даны латинские слова и их переводы на русский в перепутанном порядке. Установите правильный перевод каждого слова. Рядом напишите русское слово, которое помогает обосновать ваш выбор.**

Machinato г	globus	argutator	excursio п	stabilis	reservo	stimulu s
вылазка	изобретател ь	прочны й	сберега ю	спорщи к	палка, которой подгонял и животных	шар

**Переводы французских слов перепутаны. Установите правильный перевод каждого слова, рядом напишите русское слово, которое помогает обосновать ваш выбор.**

Tour	Coucher	Orange	Variete	Chance	Torcher	Courage	Reverence	Face
факе л	смелост ь	разно- образи е	почтени е	лицо	лежать	апельси н	путеше ствие	удобный случай

**3. Игровое задание: предлагается, не зная языка, произнести слово по описанию:**

- ✓ Скажите по латыни «свет», если для нас это лучший номер в гостинице.
- ✓ Скажите по латыни «шар», если для нас это школьное пособие для урока географии.
- ✓ Скажите по латыни «дважды», если это слово мы часто кричим в театре.
  - ✓ Скажите по-французски «место уединения», если для нас это знаменитый художественный и культурно-исторический музей в Санкт-Петербурге.
  - ✓ Скажите по-французски «никто», если это слово стало именем знаменитого капитана из романа Жюль Верна
  - ✓ Скажите по-французски «украшение», если это украшение полагается к мясу или рыбе.
- ✓ Скажите по-английски «мощная бомба», если её мы можем видеть каждый день с экрана телевизоров и кинотеатров.
- ✓ Скажите по-английски «знаю как», если для нас это эффективная технологическая идея, изобретение.
- ✓ Скажите по-английски «лисий шаг», если для нас это американский бальный танец.
  - ✓ Скажите по-немецки «лоб», если для нас это обращённая к противнику сторона боевого расположения войск.
- ✓ Скажите по-немецки по-немецки «змея», если этой «змеёй» садоводы поливают свои грядки.
  - ✓ Скажите по-итальянски «книжечка», если для нас это краткое изложение содержания оперы или балета.
  - ✓ Скажите по-итальянски «учитель», если мы так называем крупных музыкантов, живописцев и выдающихся шахматистов.
  - ✓ Вспомнив одного из упитанных героев романа Сервантеса «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский», скажите, как по-испански будет «пузо, брюхо, живот»?
  - ✓ Скажите по-польски «мир», если у нас это - состояние тишины, отдыха, бездеятельности и отсутствие беспокойства.

- ✓ Скажите по-нидерландски «человек», если для нас это бездушная кукла в витрине магазина.
- ✓ Скажите по-португальски «огонь», «пламя», если для нас это красивая розовая птица.(Фламинго.)
- ✓ Скажите по-саамски «задняя нога тюленя», если для нас это спортивное снаряжение пловцов.(Ласта.)

Выполнение этих заданий полезно еще и потому, что оно развивает лингвистическую мнемотехнику.

Таким образом, приемы контрастивной лингвистики помогают учителю в поликультурном классе вызвать интерес к изучению не только русского, но и других языков мира, и при этом сохранить уважение к родному языку как к равноправному в большой «семье» языков.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М., 1982. С. 89–98.
2. Жан Бло. Набоков. СПб., 2000. С.48-49.

**Илакавичус М.Р.,**  
**преподаватель кафедры филологического образования СПб АППО**

### **Поликультурность как значимый фактор образовательного процесса в современной школе**

Территория взросления подрастающих петербуржцев 21 века – мегаполис. Уникальность социокультурного пространства мегаполиса очевидна. Трансформация российского общества в условиях глобализации определила формирование специфических условий жизни в городах-миллионниках, а значит и специфических условий социализации в них. Жители мегаполисов в первую очередь осознают остроту вопросов, которые ставит перед человечеством 21 век. К таковым относят проблемы экологии, войны и мира, терроризма, безработицы, миграции населения. Каждая из них должна быть педагогически осмыслена, ибо процесс образования –

феномен, связанный с приготовлением к будущему живущих в настоящем [3].

Условия формирования и существования общества, бывшие незыблемыми столетиями, на наших глазах подвергаются изменениям. «Если в прошлом устойчивые социокультурные группы формировались из людей, непосредственно общающихся между собой и объединенных общностью экзистенциальных потребностей и культуры, то теперь в основе образования таких групп лежит добровольное подчинение общим правилам общежития огромного числа людей, незнакомых друг с другом, имеющие разные социальные интересы и часто принадлежащие к разным культурам» [1, с.6]. Каждый мегаполис представляет собой мир в миниатюре. «Принцип лоскутного одеяла» - культурологическое понятие, позволяющее описать феномен сосуществования множества разнородных культур в его пространстве. Данный принцип опосредует пестроту ценностных ориентаций, различия в образе и уровне жизни, в культурных запросах.

С одной стороны, мегаполис как образовательное пространство характеризуется как бессистемное и неиерархизированное. С другой стороны, согласно идеям Ю. М. Лотмана, город – плавильный котел текстов, кодов, что позволяет ему генерировать культурные процессы. В подобных условиях школа становится местом, где ребенок может получить уникальный опыт – опыт познания самого себя и других, опыт познания той связи, которая существует между нами, опыт постижения своей культурной самобытности, наконец, опыт диалога. Без этих значимых результатов образования невозможно воспитать уважение к своей и ино- культуре, ответственность, справедливость. Научить подрастающее поколение жить в многогранном, сложном мире – первостепенная задача школы.

Общеизвестно, что в школе дети из семей мигрантов получают возможность войти в мир российской культуры, традиции. В антропологическом контексте это означает, что они не просто знакомятся с нормами повседневности. Освоение норм бытовой, общественной жизни

должно быть основано на ознакомлении с глубинным слоем культуры, содержащим ее идеалы и ценности. Именно идеалы и ценности обусловили сложившиеся в самых разных социальных сферах традиции. Поэтому они являются специфическим элементом содержания современного образования.

Идеалы являют себя как в рациональных конструкциях (предписаниях наподобие «Кодекса строителя коммунизма»), так и в нарративах – своеобразных *историях жизни* людей, память о которых народ сохраняет веками. Это эталонные *истории жизни* для данной культуры, описываемые в науке с помощью понятия «персонифицированные идеалы культуры». Конкретная культура имеет свой ряд персонифицированных идеалов, который представляет ее полноту [подробнее - 2]. Определенный персонифицированный идеал проявляется в совокупности текстов. Весь ряд идеалов традиционно используются в педагогических целях, поскольку позволяет предъявить подрастающему поколению образцы способа само- и жизнестроения. Воспитательный потенциал персонифицированных идеалов невероятно высок. Его актуализация может и должна содействовать ознакомлению детей мигрантов с идеалами и ценностями российского народа.

Необходимыми условиями данной актуализации являются природосообразность (соответствие дидактических единиц конкретным психолого-педагогическим характеристикам), диалогичность и рефлексивность. Истории жизни, в которых описываются конкретные выборы в непростых жизненных условиях, должны быть значимыми для учащихся. Иначе не будет обеспечен необходимый эмоциональный настрой, без которого не активируется процесс сопереживания. Каждый участник должен иметь возможность высказать (или записать) свое мнение – стать услышанным, а также услышать в ответ мнение другого человека, его согласие или несогласие. Только в условиях диалога, рефлексивности, переживания протекает сложнейший процесс формирования личностных

ценностей. В данном контексте фактор наличия в российском классе детей иных культур необходимо оценивать как положительный.

Дети, взрослеющие в мегаполисе, зачастую не в меньшей, а в большей степени далеки от понимания российской культурной традиции. Социокультурное пространство большого города формируется в условиях большого денежного оборота, усиления влияния Интернета, разнообразия социальных и национальных субкультур, презентации подростковой и юношеской аудитории широкого спектра стилей жизни, сконструированных в угоду корпорациям рекламным бизнесом, что дает гораздо больше возможностей для индивидуализации, нежели для укоренения в материнской культуре. Оно блокирует и усилия семьи: высокий темп жизни требует все большего времени на зарабатывание денег, поэтому сокращается общение разных поколений. Разобщенность поколений усугубляется уходом подрастающего поколения в виртуальный мир, изобилующий неструктурированным большим объемом информации, агрессивного воздействия сайтов, занятых формированием потребности в «нужных ненужностях». Масс-медиа, пользующиеся новейшими продуктивными технологиями, воздействуют и на существеннейшие элементы идентичности, формируя специфический тип личности – члена общества потребления (вариант – метросексуала).

Дети семей мигрантов (в том числе, в силу меньшего по времени воздействия социокультурного пространства мегаполиса) являются носителями традиционных ценностей семьи, уважения к старшим, взаимовыручки – всего того, что и для российской культуры веками являлось значимым. Поэтому включение их в диалог по поводу людей-эталонов или эталонов человеческих качеств - важное условие для освоения смыслов российской культуры всеми участниками образовательного процесса.

Так практика чтения и обсуждения с учащимися 5 класса сказки А. С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» предоставила



материал для размышления. Уже знакомых с текстом ребят попросили устно нарисовать портрет главной героини. Были отмечены и коса, и красивые глаза, и высокий рост. А дальше российские дети стали расписывать удивительные наряды царской дочки. У нее оказалось все яркое, дорогое – так разыгралась фантазия. (Как вариант можно предложить дома нарисовать портрет царевны. Достаточное количество девочек рисуют ее по образу и подобию героинь мультфильмов студии Диснея. Одна работа даже была выполнена в стиле аниме). С одной стороны, можно порадоваться: дети подошли к выполнению заданий творчески. С другой стороны, что-то очень важное для понимания идеальной героини русский сказок утрачивается. Вряд ли ее можно представить себе в наряде с большим декольте, витиеватой прической. Вряд ли она позволила бы себе громко говорить, вызываясь смотреть прямо в глаза собеседнику.

После подобных педагогических экспериментов мы обратимся непосредственно к тексту автора, попросим ребят найти описание царевны и прочитать:

*Но царевна молодая,  
Тихомолком расцветая,  
Между тем росла, росла.  
Поднялась -- и расцвела.  
Белолица, черноброва,  
Нраву кроткого такого.  
И жених сыскался ей,  
Королевич Елисей.  
Сват приехал, царь дал слово.  
А приданое готово:  
Семь торговых городов  
Да сто сорок теремов.*

Удивились ученики: ни про глаза, ни про косу, ни про рост. Что важно для автора, что он подмечает в облике юной невесты? Бела лицом (необходимо прокомментировать этот народный эпитет), черна бровями (вряд ли блондинка – удивленно заметили дети). А вот и самое важное – кроткий нрав. Что это? На какой царевне захотел жениться прекрасный королевич Елисей (прекрасный прежде всего душой – он верен, он храбр. Об этом тоже стоит поговорить)? Ради кого он обошел всю землю? Ребята отметили

доброту и затихли. И вдруг подняла руку Айтадж: «Она скромная, тихая, уважает всех, не кричит, не задира». Класс засмеялся. Однако ее поддержал Зия: «Мама моя сестру учит: девочка должна быть тихой, доброй, нежной, думать, когда говорит». Бойкая Оленька парировала: «Да кому такая нужна! Она очень смелая, ведь в лесу выжила. И почему это девочка должна быть тихая?».

Стоит вмешаться в спор учеников. Мы не декларируем: надо быть вот такой! Мы создаем условия для размышлений ребенка над важными вопросами: каким я хочу стать? С какими людьми я хочу общаться? Для этого ему предлагается образ, описанный им с любовью, оцениваемый автором положительно. А затем обратимся к словарю.

Библейская энциклопедия. **Кротость, кроткий** (Мф. V, 5) — есть тихое расположение духа, соединенное с осторожностью, чтобы никого не раздражать и ничем не раздражаться. Особенные действия Христианской кротости состоят в том, чтобы не роптать не только на Бога, но и на людей, когда происходит что-либо противное нашим желаниям, не предаваться гневу, не превозноситься.

С. И. Ожегов. **Кроткий** - незлобивый, покорный, смирный. *К. характер. Кроткая душа.*

Словарь синонимов. **Кроткий** – беззлобный, мягкий, ангельский, голубиный, мухи не обидит.

Напоминаю, что в ряду евангельских блаженств не последнее место занимает «блаженны кроткие». Недаром А. С. Пушкин так описывает свою героиню. Дети иной культуры ближе петербургских сверстников подошли к толкованию. Более того, был приведен пример семейной ценности кротости. Попросим прочесть отрывок из размышлений Патриарха Кирилла, которые он написал, еще будучи митрополитом Смоленским и Калининградским. Наверное, не стоит акцентировать внимание на духовном сани автора. Важно другое – обретение ребенком замечательного русского слова – кроткий. И вместе с этим словом – понятия.

*Нетрудно представить себе, что заповедь кротости способна вызвать весьма отрицательную реакцию. Ведь кротость — это, по-видимому, не что иное, как другое*

*имя покорности, безропотности, униженности? Да разве возможно с такими качествами выжить в нашем мире, да еще защитить кого-нибудь? Но кротость вовсе не есть то, в чем ее по незнанию обвиняют. Кротость — это великая способность человека понять и простить другого. Она есть результат смирения. А смирение, как мы говорили ранее, характеризуется способностью поставить в центре своей жизни Бога или другого человека. Человек смиренный, нищий духом, готов понимать и прощать. И еще кротость есть терпение и великодушие. А теперь давайте представим себе, какой бы могла стать наша жизнь, если бы все мы были способны принимать, понимать и прощать других людей! Даже простая поездка в городском транспорте превратилась бы в нечто совершенно иное. И отношения с коллегами, с домашними, с соседями, со знакомыми и незнакомыми, встречающимися на нашем пути... Ведь кроткий человек именно на себя перекладывает тяжелое бремя с другого. Он в первую голову судит себя, требует с себя, с себя спрашивает, а другого прощает. Или же если простить не может, то хотя бы пытается понять другого человека.*

Мы спросим, хотелось ли бы ребятам иметь такого друга и подругу? Вряд ли стоит добиваться хором сказанного ДА. Однако можем быть уверенными, что зерно размышлений брошено. Мы дали представление об одной идеальной, с точки зрения российской культурной традиции, черте характера. Мы продолжили работу над построением фундамента для дальнейших размышлений о классических русских героинях. И помогли нам в этом ребята, в семьях которых, в силу иной культурной традиции, хранятся подобные ценности.

На бытовом уровне нам бросаются в глаза прежде всего культурные отличия. Однако нельзя отрицать факт наличия сходств. И российская культурная традиция, и традиция народов Средней Азии относятся культурологами к типу коллективистской конструкты в противовес западному варианту индивидуалистической. Первая транслирует представления о неразрывной связи индивида с другими людьми, крайней вредоносности отрыва от социального контекста. В культурах коллективистского типа ценна «фундаментальная связанность человеческих

существ» (Д. Мацумото). Веками формулировались задачи социализации: научиться адаптироваться к установленным отношениям, понимать друг друга, «настраиваться на волну» собеседника, уметь работать сообща не ради личной выгоды. Для представителей такого типа культуры социальные связи крайне важны. Задумаемся, так ли давно эти постулаты еще действовали в нашем обществе? Как быстро мы дрейфуем по направлению к культуре индивидуалистической конструкты, где в центр мироздания ставится индивид? Может быть, дети из иных культур помогут нам обратить внимание взрослых в условиях мегаполиса петербуржцев на традиционные ценности? Время покажет.

Для жителей современного мегаполиса предельно важно осознавать и переживать всечеловеческие ценности Истины, Добра и Красоты; понимать наличие сложнейшей и важнейшей взаимосвязи, взаимозависимости; уважать и ценить разнообразие мира; уметь вести диалог с другими. Поэтому педагог должен уметь раскрыть творческий потенциал такого неоднозначного фактора современного образовательного процесса, как поликультурность.

1. Есаков В. А. Мегаполис и его культура (на примере Москвы). – М.: Альфа-М, 2008.

2. Илакавичус М. Р. Персонализация и персонификация как принципы освоения воспитательного потенциала идеалов культуры // Человек и образование. – 2010. - № 3 (24). – С.19-23

Колесникова И. А. Образование для будущего в настоящем /Ценности человека. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2009.

## **Сотрудничество с РГПУ им А.И.Герцена**

**Лысакова И.П., д.филол.н.,**

**профессор, зав кафедрой межкультурной коммуникации**

**филологического факультета**

**РГПУ им. А.И.Герцена**

### **Русский язык в петербургской поликультурной школе: проблемы методики преподавания**

Петербург - традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и тысячи представителей различных национальных меньшинств. В 1989 году это были представители почти 130, в 2002 году - 138 нерусских национальностей, из которых четыре - украинцы, белорусы, евреи и татары - являются наиболее многочисленными [1].

Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся до 30 процентов является многонациональным. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип школы – поликультурная (полиэтническая) школа. Национальный состав учащихся в них: русские, армяне, азербайджанцы, агулы, грузины, узбеки, цыгане, эстонцы и украинцы, белорусы, чувашаи, финны, татары, грузины, эстонцы др.

В соответствии с Законом о государственном языке Российской Федерации [2] все население Петербурга, независимо от национальной принадлежности, получает образование в учебных заведениях на русском языке. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» обязывает обеспечить получение образования на русском языке в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, принять меры по совершенствованию системы подготовки специалистов русского языка как неродного. Выполнение данного закона должно способствовать гармонизации межнациональных

отношений в школьных коллективах и решению вопросов создания толерантной среды в регионе.

Сейчас на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена сформировался научно-методический центр подготовки преподавателей русского языка как неродного. В состав центра входят научно-исследовательская группа, школы с полиэтническим компонентом, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория (обработка материалов практикумов: курсовые, бакалаврские, магистерские и кандидатские диссертации), курсы повышения квалификации преподавателей. Кафедра межкультурной коммуникации заключила договоры о сотрудничестве с научно-методическими центрами Адмиралтейского, Кировского и Василеостровского районов Санкт-Петербурга. Договоры предусматривают работу со школами по теме «Интеграция детей в культурно-языковое пространство России в условиях полиэтнической школы как фактор успешной социализации школьников». Коллектив кафедры межкультурной коммуникации взял на себя решение учебно-методических задач, чтобы с помощью студентов разработать методические материалы для обучения нерусскоязычных детей школьным предметам на русском языке и помочь преподавателям в проведении дополнительных коррекционных занятий. Параллельно с решением учебных задач студенты–практиканты сталкиваются с необходимостью использовать занятия по русскому языку для формирования толерантности в полиэтническом детском коллективе. Чтобы погасить проявление межнациональной неприязни, они создают условия психологического комфорта при обучении русскому языку, проводят занятия в обстановке взаимного уважения и доброжелательности, используя знания по этнопсихологии и лингвокультурологии, полученные в университетских курсах.

В 2006 году Правительство Санкт-Петербурга одобрило «Программу гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики

проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы» (программу «Толерантность»)[3] и утвердило План мероприятий по реализации Программы. Программа имела межведомственный комплексный характер и была рассчитана на поэтапную реализацию. РГПУ имени А.И. Герцена являлся одним из основных разработчиков Программы. «Воспитание культуры толерантности через систему образования» - первый раздел программных мероприятий, задачами которого были «создание целостной системы научно-образовательного сопровождения Программы, направленной на развитие культуры гражданственности и толерантности в Санкт-Петербурге; совершенствование адресной научно-просветительской деятельности в сфере образования по формированию толерантной среды Санкт-Петербурга среди разных возрастных и этнических групп» [3].

Среди ожидаемых результатов предполагалась «интеграция в образовательном пространстве Санкт-Петербурга представителей детей и молодежи различных национальностей, в том числе из мигрантов», «формирование и реализация механизмов влияния системы образования в целом на создание толерантной среды Санкт-Петербурга» [3]. Существенным пробелом в этой программе было отсутствие словосочетания «русский язык как неродной». Потребовалась кропотливая работа кафедры межкультурной коммуникации и наших партнеров из НМЦ Кировского и Адмиралтейского районов с 2006 по 2010 годы по созданию учебных пособий и курсов повышения квалификации для учителей русского языка, чтобы во вторую программу «Толерантность», принятую Правительством Санкт-Петербурга на 2011- 2015 годы [<http://spbtolerance.ru/archives/2754>] вошла целая система мероприятий по обучению мигрантов русскому языку как неродному.

Кафедра межкультурной коммуникации, осуществляя научное руководство программами обучения РКН, опиралась на современные достижения социальной лингвистики, этнолингвистики и этнопедагогики [4]. При

разработке методических рекомендаций по освоению русского языка как неродного, центральной проблемой, стало теоретическое осмысление проблемы билингвизма с позиции этнопсихологии и лингвокультурологии.

Двуязычие (билингвизм) мало изучено с физиологической, психологической и лингвокультурологической точек зрения. Выделяют разные его виды: *координативный* (координация по сферам общения, культурные миры - разные, один язык- язык школы, другой язык-язык семьи) бикультуризм, *субординативный* (есть психологически доминирующий язык), *смешанный* (один и тот же предмет в разных языках, имеет разные наименования - ситуация учебного билингвизма). Эта классификация неоднозначна, встречаются другие толкования видов билингвизма у разных ученых (Р. Т.Белл Ламберт, Маркосян А.С., Верещагин Е.М. и др.): 1. **родной** язык 2.**неродной**, т.е. **иностранный**. В случае с мигрантами иностранный язык необязательно воспринимается как *чужой*, он может стать психически и социально *близким* (как бы родным, по многообразию функций, языком), если ребенок с детства живет в России. На российской почве возникла терминологическая триада: «русский как **родной**, русский как **неродной** (для живущих в России инородцев - мигрантов), русский как **иностранный** (для иностранцев, живущих за пределами России). Этот терминологический разнобой очень показателен, так как имеет исторические и методические причины.

В лингводидактическом плане с русским *родным* и русским *иностранным* всё понятно. Давно эти два брата идут параллельными путями, созданы разные научные направления и даже ВАК смирился с разными номинациями одной специальности 13.0.02 -теория и методика обучения и воспитания {*русский язык*), теория и методика обучения и воспитания (*русский язык как иностранный*).

На практике «русский язык как неродной» уже давно живет достаточно активно своей частной жизнью, отличающейся по качеству от своих собратьев. В советское время у него было имя «русский язык в



национальной школе». Преемником этой номинации сегодня стала номинация *«русский язык как язык межнационального общения»*, противопоставленная русскому языку *как родному* (ср. Саяхова Л.Г), у других авторов «русский язык в национальной школе» заменен на «русский язык в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) и русским (неродным)» (Быстрова Е.А др.). В «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А.Н. Щукина [5] есть 2 номинации «Русский язык как иностранный» и «Русский язык как неродной», каждой посвящена отдельная словарная статья. Но содержание терминологического сочетания «русский язык как неродной» трактуется как «русский язык в национальной школе» [5], что не охватывает содержания предмета «русский язык для мигрантов», которые сегодня учатся в русскоязычной среде и вместе с носителями русского языка сидят в одном классе. Этот «третий» русский на практике иногда и вовсе не выделяют. Так в полиэтнических московских школах (где процент нерусскоязычных детей еще выше, чем в школах Санкт-Петербурга) русский язык преподается этим детям под именем «русский язык как иностранный» Конечно, это упрощает проблему, но неполностью решает ее в научно- методическом плане, так как по уровню содержания и по объему задач этот русский значительно отличается от русского языка как иностранного, хотя элементы методики РКИ, конечно, в преподавании РКН присутствуют.

Есть еще один термин, который, на первый взгляд, может быть вполне пригодным для номинации нашего объекта – «русский язык как второй» (ср. западную традицию *English as second language*).Московская исследовательница А.С.Маркосян в своей книге «Очерк теории овладения вторым языком» [6], подробно проанализировала возможные номинации «русского языка для мигрантов» и пришла к выводу, что и нейтральный в эмоциональном плане термин «русский язык как второй» [6] не может быть приемлемым для нашего объекта, вследствие многозначности понятия

«как второй» (второй после материнского или второй иностранный, или как государственный: для белоруса, для татарина).

В вузах Санкт-Петербурга этот феномен «Русский язык для мигрантов» называют "русский язык как неродной" (РКН), чтобы отделить его от номинации «русский язык как иностранный» (РКИ): есть серьезные различия между РКИ и РКН по целям и по методике обучения. Правда, некоторые коллеги видят в наименовании «неродной» ущербность (оттенок второсортности) для инофонов, овладевающих русским языком для жизни и работы в России. В научных статьях иногда используют сочетание "русский для инофонов", чтобы избегать не всем нравящегося слова "мигранты" (но иностранцы, как и мигранты, тоже инофоны, и в этом случае стирается различие между РКИ и РКН).

На кафедре межкультурной коммуникации мы используем термин «русский язык как неродной», чтобы отделить проблему мигрантов, желающих *социализироваться* в российское общество, от проблемы иностранцев, приезжающих для *знакомства* с российской культурой и русским языком. У нас есть 2 бакалаврские программы «Русский язык как иностранный» и «Русский язык как неродной и русская литература», так как подготовка преподавателя русского языка как иностранного *по существу* отличается от подготовки преподавателя РКН (например, педпрактика по одной программе проводится в Польше, а по другой программе - в полиэтнической школе Санкт-Петербурга).

Очевидно, что номинация учебного предмета для детей в поликультурной школе будет одна *«русский язык»*, а содержание и методика его преподавания на определенных стадиях обучения детей мигрантов будет отличаться от обучения русскоязычных детей, и учебные пособия по русскому языку у детей-инофонов должны быть на начальном этапе другими. Чтобы понять *какими*, надо разобраться в номинации нашего третьего русского, ведь наименование - первая ступень познания объекта. Это

поможет найти эффективную методику и написать специальные пособия для быстрого овладения русским языком.

В осуществлении инновационной образовательной «Программы научно-методического сопровождения деятельности школ с полиэтническим составом учащихся» мы использовали термин «русский язык как неродной». Активное участие в реализации описываемой Программы принимал учебно-методический Центр языковой адаптации мигрантов, созданный на базе кафедры межкультурной коммуникации 19 октября 2006 года [7]

Центр занимается обучением русскому языку детей (волонтеры-студенты) и взрослых (субботные и воскресные школы), организацией консультаций и курсов повышения квалификации для учителей полиэтнических классов, созданием учебных пособий по корректировочным курсам русского языка для полиэтнических школ.

Центр провел курсы повышения квалификации преподавателей русского языка по программе «Методика обучения русскому языку как неродному с применением мультимедийных технологий» (72 часа) не только для учителей полиэтнических школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, но и для учителей других районов Санкт-Петербурга, Екатеринбург, Астрахани и Курска. Для слушателей курсов ФПК было специально создано пособие «Русский язык как проводник толерантности в полиэтнической школе Санкт-Петербурга» [8].

В научно-методической программе по оказанию помощи учителям полиэтнических школ Адмиралтейского района участвовали студенты и аспиранты кафедры межкультурной коммуникации. Благодаря содружеству с учителями в период прохождения педагогической практики студентов были созданы несколько пособий по русскому языку для учащихся – инофонов [9].

Большой резонанс в прессе получил выход из печати в ноябре 2008 года учебного пособия для цыганских школ «Азбука для тех, кто изучает русский язык как неродной» [10] (в рамках проекта АДЦ «Мемориал»

«Преодоление сегрегации и структурной дискриминации цыганских детей в школе через преподавание русского и цыганского языков»), что обнаружило общественный интерес к проблеме образования мигрантов. Для нас, авторов «Азбуки», такой интерес был неожиданностью, и по просьбе издательства «Кнорус» мы решили создать учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов», который вышел в мае 2010 года [11].

Учебно-методический комплекс (УМК) состоит из четырёх частей: 1. Учебное пособие (Лысакова И.П., Бочарова Н.А., Розова О.Г.), 2. Рабочая тетрадь для ученика (Лысакова И.П., Уша Т.Ю., Розова О.Г., Матвеева Т.Н., Филимонова Т.А., Рашидова Д.Т.), 3. Игровой мультимедийный тренажёр «Мой весёлый день» (Миловидова О.В., Рашидова Д.Т.), 4. Методическое руководство для преподавателя (Лысакова И.П., Бочарова Н.А., Розова О.Г., Уша Т.Ю., Миловидова О.В.). Этот комплекс может использоваться в качестве корректировочного сопровождения к «Азбукам» для русских школ на уроках и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов.

**Цели** учебно-методического комплекса: овладение фонетической и интонационной системой русской речи; изучение букв русского алфавита (графический облик буквы: прописная/строчная печатная); овладение навыками чтения букв, слогов, слов, элементарных предложений; формирование коммуникативной компетентности (практическое владение речевыми формулами, принадлежащими стандартным коммуникативным ситуациям (например, знакомство, магазин, урок и т.п.), навыками коммуникативной культуры (вежливость, правила поведения); формирование толерантного отношения к поликультурной ситуации в школе; способствование успешной адаптации детей-инофонов в русскую лингвокультурную среду.

Необходимость создания для российских полиэтнических школ такого УМК обусловлена тем, что русские «Азбуки» обычно ориентированы на базовый культурный уровень семилетнего носителя русского языка, на

развитие его речи и привитие ему культуры чтения, расширяющего детский кругозор и формирующего у ребенка русскоязычную картину мира. Поэтому первые уроки в азбуках для российских общеобразовательных школ сделаны на материале русских фольклорных произведений (сказок, прибауток, потешек, поговорок), известных русскоязычным детям по занятиям в российских дошкольных учебных заведениях и в семье. Этот материал *незнаком* детям-инофонам и является причиной возникновения *культурного шока* на первых же занятиях по русскому языку, не способствуя социокультурной адаптации ребенка-инофона.

Когда мы задумались над тем, чем мы можем помочь детям и учителям полиэтнических школ, мы поняли, что нужна совершенно другая методика преподавания русского языка. Не та методика, по которой учат русских детей, а та методика, по которой учат русскому языку иностранных учащихся. Наша кафедра межкультурной коммуникации долгие годы занимается подготовкой преподавателей русского языка как иностранного: мы существуем уже 18 лет и были созданы как кафедра методики обучения русскому языку как иностранному.

Созданный нами Букварь адресован детям, которые не знают по-русски слов, не знают по-русски букв. И поэтому методика обучения в этом букваре отличается от русской азбуки тем, что мы прежде всего учим детей фонетике, как произносить звуки: в букваре много заданий на фонетическую зарядку, чтобы научить мягкости и оглушению согласных, фонетическим законам русского языка. Есть упражнения и для овладения русской интонацией.

Предлагаемый учебно-методический комплекс поможет подготовить ребенка, не владеющего русским языком, к поступлению в первый класс российской школы и может использоваться в качестве коррективного сопровождения к «Азбукам» для русских школ (например, «Русская азбука» под ред. В.Г. Горецкого, В.Д. Берестова и др.) на уроках и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов для подготовки домашних заданий. Композиция «Букваря» отражает алгоритм знакомства с

русскими звуками по слоговому принципу, словами, элементарными предложениями через повторение за учителем, проигрывание наизусть по ролям предложенных элементарных диалогов, каждый из которых сопровождается ситуативной иллюстрацией. В отличие от «Азбук» для русских школ, в «Русском букваре для мигрантов» предлагается одновременное введение на уроке звуков (гласных, согласных) и букв, их обозначающих.

Учащиеся должны научиться чётко произносить звуки вслед за учителем, уметь соотносить звуки и буквы, делить слово на слоги, выделяя из них ударный, читать простейшие диалоги в Букваре. Кроме того, важно обучить детей обычным бытовым диалогам для того, чтобы они начинали говорить по-русски со слов «Здравствуйте!», «Доброе утро!», «Спасибо!», чтобы они знали, как обратиться друг к другу. Этого нет в азбуке для русских детей, потому что дети обучились этому в дошкольных учебных заведениях.

В конце Букваря дается страничка с дополнительным текстовым материалом для учителя, чтобы использовать тексты для отработки произношения и новой лексики с более подготовленными учащимися. В тексте Букваря для облегчения работы учителя каждое задание сопровождается пиктограммой, которая помогает учителю организовать работу по определенному плану.

Мы надеемся, что этот букварь будет полезен и в старших группах детских садов, где тоже есть дети мигрантов, и что эта методика, будет востребована потому, что букварь легкий для детей. А это очень большой стимул для того, чтобы они научились читать по-русски.

Наш букварь является корректировочным курсом, дополнительным к тому общему учебнику, по которому занимаются дети в классе. Мы хотим помочь детишкам войти в мир русского языка. Проблема действительно очень острая, и в Петербурге она решается по-разному в разных школах [12]. Некоторые директора школ находят возможность создать дополнительные

группы в послеурочное время для занятий с этими детьми. И это лучший вариант. В другом случае, мы посылаем своих студентов в качестве волонтеров в некоторые школы. Но у нас всего 10 студентов, которые могут быть волонтерами, и мы не можем обеспечить все школы. Есть выход, который предлагает Москва, где создаются специальные школы русского языка в каждом районе для детей-мигрантов [13].

Знание русского языка является основным показателем способности мигрантов адаптироваться в России: в противном случае по примеру Франции, Германии и Великобритании стихийно разовьётся анархия «мультикультуризма», приведшая летом 2011 года к беспорядкам в Европе на этнической почве. Неслучайно Правительство Санкт-Петербурга включило в бюджет программы «Толерантность-2» (2011-2015 годы) статью о закупке Комитетом по образованию Санкт-Петербурга «Русского букваря для мигрантов». 1 сентября 2011 года 6400 комплектов этих учебников были отданы поликультурным школам города, а 26 октября 2011 года коллектив авторов этого пособия был удостоен медали лауреата на Всероссийской Выставке «Образовательная среда 2011».

Таким образом, опыт кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им.А.И.Герцена в области развития методики обучения мигрантов русскому языку как неродному получил признание.

#### Список литературы

1. Смирнова, Т. М. Новые реальности многонационального Петербурга, сб.Русский язык как неродной - путь к жизненному и профессиональному успеху. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И.Герцена 27 января 2006 года.- Санкт-Петербург, 2006. с.16-17
2. Федеральный закон №53 «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г. Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России), «Мир русского слова», 2005, №1-2, с.5-82.
3. Правительство Санкт-Петербурга. Комитет по внешним связям . Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы (программа «Толерантность»).Санкт-Петербург, 2006. 49с

4. Лысакова, И.П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга, «Мир русского слова», 2009, №4, с.76-80
5. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. - Москва: Астрель : АСТ: Хранитель, 2007. - 746 с.
6. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком. - Москва: УМК «Психология», 2004. 384 с.
7. Лысакова И.П., Шубина Н.Л. Научно - методический Центр языковой адаптации мигрантов, Бюллетень Ученого Совета РГПУ, Санкт-Петербург, 2006, № 7, 56-59.
8. Русский язык как проводник толерантности в полиэтнической школе Санкт-Петербурга: Учебно-методическое пособие. - Санкт-Петербург.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. - 104 с.
9. Мы говорим по-русски. Учебное пособие. /Под редакцией проф. Лысаковой И.П. - Санкт-Петербург, 2007. 148 с. Лысакова И.П., Уша Т.Ю., Сандрикова, Е.А., Васильева Г.М., Бочарова Н.А. Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов. Лексические особенности русской картины мира. Мы говорим по-русски-2. Учебное пособие. - Санкт-Петербург, 2008;. Наша школа - четырехязычный разговорник (русско-арм., груз., азерб.), Санкт-Петербург, 2008; Технологии адаптации мигрантов. Учебно-методический комплекс. Под ред. проф Лысаковой И.П., Санкт-Петербург., 2008. 196 с.
10. Бочарова Н.А., Лысакова И.П., Розова О.Г. Азбука для тех, кто изучает русский язык как неродной: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2008. 48 с.
11. Русский букварь для мигрантов: учебно-методический комплекс/ под ред. проф. И.П.Лысаковой - Москва: КНОРУС, 2010; Москва: КНОРУС, 2011. 2-е издание, стереотипное.
12. Русский язык как неродной - путь к жизненному и профессиональному успеху. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И.Герцена 27 января 2006 года. Санкт-Петербург, 2006; Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И.Герцена в рамках Форума русского языка как неродного 30 марта 2007 года. - Санкт-Петербург., 2007. 159 с.
13. Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования : опыт Москвы. М: Издательский дом «Этносфера», 2008 - 168 с.



**С. М. Успенская,**  
**методист начальной школы ИМЦ Калининского района**  
**А. А. Павлова,**  
**методист по русскому языку ИМЦ Калининского района**

## **Опыт работы с детьми-инофонами в ОУ Калининского района Санкт-Петербурга**

Проведение инновационной работы в области преподавания русского языка детям мигрантов является вопросом чрезвычайно актуальным, т.к. Калининском районе по последним данным обучается 3023 инофонов.

Поскольку данная проблема имеет несколько аспектов, рассматривать её необходимо с разных сторон.

### **Проблема 1.**

С одной стороны, изучение языка страны, в которую человек переехал, – самый главный и верный путь к его быстрой адаптации и социализации. Это чрезвычайно важно для детей-мигрантов, не владеющих русским языком или плохо говорящих на нем. Владение русским языком – один из весьма существенных факторов, необходимый для нормального общения со сверстниками и учителями, возможности получения образования и далее работы, предупреждения межэтнических и прочих конфликтов. Незнание языка взрослыми снижает их востребованность на рынке труда, детям – мешает учиться и получать образование. Это также ведет к противостоянию коренных петербуржцев и приезжающих граждан.

Основные проблемы, имеющиеся у детей мигрантов, – это трудности с восприятием и принятием иной культуры, повышенная тревожность, сниженная самооценка, недостаточная развитость навыков общения, недостаточное умение грамотно решать задачи, вызванные культурно обусловленными различиями в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, отсутствие достаточных для социализации знаний об основах российского законодательства, культуры, истории, традиций, норм поведения в быту.

Следовательно, адаптация и социализация, постижение языка возможно только через межкультурную коммуникацию, т.е. коммуникацию, осуществляемую между индивидуумами разных культур. В процессе такой адаптации подвергаются осмыслению собственные нормы, формы поведения, их соответствие нормам культуры той страны, в которой проживает человек.

### **Способы преодоления проблемы.**

Создание представлений о компонентах культуры, несущих национально-специфическую окраску, изучение фоновых знаний через языковые этноспецифические реалии.

Как это выглядит на практике? Из опыта работы ОУ № 69.

Педагогический коллектив, учащиеся и родители школы № 69 включились в осуществление проекта, связанного с созданием «минимума культурной грамотности» петербуржца (cultural literacy), включающего в себя перечень сведений, которые должен знать каждый житель Санкт-Петербурга. По сути, речь идет о создании так называемого словаря менталитета, цель которого не сводится к передаче энциклопедических сведений. Его назначение иное:

- создание представления о компонентах культуры, несущих национально-специфическую окраску (нравах, культурно-исторических традициях, особенностях мировосприятия и т.д.)
- демонстрация того, как культурная картина мира воплощается в языке;
- получение фоновых знаний.

Кроме того, учителя и родители учащихся начальной школы участвуют в реализации

долгосрочного социального проекта «Семейный портрет класса». Работа в рамках этого проекта начинается с поступления детей в первый класс и продолжается в течение 4 лет обучения в начальной школе. Результатом реализации данного проекта становится создание единого сплоченного коллектива детей, родителей, педагогов.

Неоценимую помощь в работе по данному направлению оказывает УМК «Этнокалендарь Санкт-Петербурга», традиционный ежегодный конкурс переводов

на русский язык произведений национальной литературы, проводимый СПб АППО, проведение внеурочных мероприятий и спецкурсов, которые позволяют детям-мигрантам познакомиться с особенностями русской культуры, менталитета, традициями, историей, вырабатывают у них положительный образ страны, в которой они проживают.

## **Проблема 2**

С другой стороны, овладение детьми-мигрантами языком носит прагматический характер. Язык - это средство общения. Учащийся-мигрант, изучающий русский язык, должен не только знать, как устроен язык, но и практически владеть им. Функциональный подход к изучению языка, декларация коммуникативности – цель обучения иноязычных учащихся языку. Поэтому все его логико-грамматические структуры должны изучаться ради их функций, которые соответствуют коммуникативным потребностям учащихся определенного контингента.

## **Способы преодоления проблемы**

Для того чтобы обучение языку детей-инофонов было наиболее эффективным, необходимо провести диагностику знаний учащихся. Детей мигрантов можно условно поделить на три группы по времени приезда в Российскую Федерацию:

- тех, кто начал учиться в своей стране и переехал в Россию в школьном возрасте;
- тех, кто приехал перед самым поступлением в школу (около 6-7 лет) и без предварительного посещения детского сада сразу пошел в российскую школу;
- тех, кто в младенческом возрасте приехал с матерью или родился уже в Российской Федерации.

Стратегии адаптации к школе связаны с возрастом переезда и степенью интегрированности в российскую социальную среду, а также от опыта социализации детей. В некоторых образовательных учреждениях Калининского

района, где вопрос обучения детей мигрантов стоит очень остро, разработана целая система диагностики знаний учащихся данного вида. Она, как правило, включает в себя аудирование, чтение, беседу и письмо. Исходя из результатов диагностики, формируются группы, причем в каждую из них могут входить дети разного возраста, но с одинаковым уровнем владения языком.

### **Работа с детьми-инофонами в рамках системы дополнительного образования**

В ряде ОУ разрабатываются дополнительные образовательные программы, направленные на решение проблем обучения детей-инофонов в разноуровневом и разноязыковом коллективе; решаются проблемы совмещения методик обучения русскоговорящих и учащихся-мигрантов. Так, например, в ОУ № 136 найдено решение проблемы обучения детей-инофонов в рамках системы дополнительного образования.

**В ОУ № 136 учатся дети разных народов:** азербайджанцы – 12, таджики – 12, украинцы – 9, киргизы – 7, молдаване – 6, армяне – 5, узбеки – 3, казахи – 1, белорусы – 1. Это **11%** всех учащихся школы.

Год	Количество уч-ся, не владеющих русским языком	% от учащихся начальной школы
2008-2009 г	11 учащихся	6%
2009-2010 г.	16 учащихся	9%
2010-2011 г.	24 учащихся	11%

На основании данных анализа были сформированы две разновозрастные группы (1-2 класс, 3-4 класс) и приступили к реализации программы в соответствии с учебно-тематическим планированием. Наполняемость группы составляет 5-6 человек.

Однако не менее очевидна и необходимость организации уроков в системе русский язык как неродной. На уроках русского языка дети-инофоны находятся под особым вниманием учителя, который включает для них индивидуальные разноуровневые задания при изучении тем, вызывающих особые затруднения.

Фрагмент урока развития речи в классе с полиэтническим составом (5 класс) представлен в **Приложении 1**.

### **Использование сети Интернет**

Широкие возможности предоставляют современные информационные технологии, которые стали средством не только отражения, но и постижения и преобразования мира. Оперативность, доступность, открытость коммуникации – несомненные достоинства новых информационных технологий. Феномен глобальной сети способствует осознанию и преодолению языковых барьеров, так как дает возможность не строго упорядоченной и ограниченной коммуникации (разрешили, о чем и как сказать), а высказыванию «впечатлений от...». Общение в сети более свободно, что обусловлено спецификой построения фраз, клишированностью, стереотипичностью словаря, имитацией спонтанной устной речи.

Какие преимущества дает это учителю, работающему с детьми-инофонами? Прежде всего, возможность индивидуальной работы с учеником, которой так не хватает в урочное время. Подобная форма работы уже апробирована учителями ОУ № 139.

В заключение хочется сказать о том, что в Калининском районе создана творческая группа учителей, которая занимается изучением вопросов по организации обучения детей-инофонов. Группа работает уже в течение трех лет. За это время был создан электронный банк материалов (методических разработок, вариантов уроков, включающих в себя и этнокультурный компонент, и др.), призванных оказать методическую помощь учителям, работающим в классах с полиэтническим составом.

### **Приложение 1**

**А. А. Павлова,**  
учитель ГБС(К)ОУ № 9

#### **Фрагмент урока обучения написанию подробного изложения 5 класс**

**Тема урока:** «Подробное изложение рассказа Г. Снегирева «Отважный пингвиненок»

**Работа с текстом**

<b>Работа с классом</b>	<b>Работа с детьми-инофонами</b>	<b>Примечания</b>
1.Первое чтение исходного текста:		Для всего кл

<b>Отважный пингвиненок</b>			
<p>Однажды я спускался к морю и увидел маленького пингвиненка. У него е только выросли три пушинки на голове и коротенький хвостик. Он смотрел, как взрослые пингвины купаются. Остальные птенцы стояли нагретых солнцем камней.</p> <p>Долго стоял на скале пингвиненок: страшно ему было бросаться в море. Наконец он решился и подошел к краю скалы.</p> <p>Маленький голый пингвиненок стоял на высоте трехэтажного дома. Его с ветер.</p> <p>От страха пингвиненок закрыл глаза и ...бросился вниз. Вынырнул, закру на одном месте, быстро вскарабкался на камни и удивленно посмотрел н море.</p> <p>Это был отважный пингвиненок. Он первый раз искупался в холодном мо</p>			
2. Беседа о теме, основн мысли рассказа, количе микротем. Подбор загл тексту.	2. Работа с вопросами к тексту		
	Ответь на вопросы:		
	От какого лица ведется рассказ (я)	(я)	
	Кто главный герой рассказа?	(пингвиненок)	
	Что хотел сделать пингвиненок	(искупаться)	
	Что делали взрослые пингвины	(купались)	
	Боялся ли пингвиненок бросит море?	(да)	
Он поборол свой страх?	(да)		
3. Работа с лексическим значением слов, трудных для понимания		В работе участвует в класс	
4. Второе чтение текста		Для всего кл	
5. Коллективное составлен плана рассказа	5. Работа с предложенной таблицей		
	а) вставь пропущенные окончания;		
	б) выбери правильный вариант ответа по содержанию текста:		
	<b>Суждение</b>	<b>Д</b>	<b>Нет</b>
	Я увидел маленьк... пингвинен спускаясь к морю.		
	Пингвиненок купался вместе со взросл... пингвинами		
	Пингвиненок не боялся идти в мо		
	Пингвиненок решился и подошел краю скалы		
	Скала была высокая, как трехэтаж дом		
	Пингвиненок не боялся и легко бросился вниз		
Затем он вынырнул, закружился, одном месте и быстро вскарабка на камни			
Это был труслив... пингвинен			

	Пингвиненок купался первый раз		
6. Предупреждение орфографических ошибок в словах <i>увидел, у него, выросли, коротенький, трехэтажный, подошел, вынырнул, вскарабкался, удивленно</i>	6. Составление текста из предложений предыдущего упражнения	При составлении текста используются только предложения предыдущего упражнения	
7. Работа со словами, которые помогут соединить предложения в текст, т.е. сцепляющими словами		В работе участвует весь класс	
8. Работа над черновиком изложения	8. Корректировка полученного текста		

**Меллес Ю.А,**  
**методист по русскому языку ИМЦ Выборгского района**  
**Николаева Е.А,**  
**учитель русского языка и литературы**  
**110 школы Выборгского района**

### Типы ошибок в речи инофона

Невозможно научить детей-инофонов русскому языку, не зная типы и виды ошибок, которые они допускают. Что же такое ошибка в методике преподавания русского языка как иностранного? В соответствии с определением, данным в «Словаре методических терминов» (Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, 1999), ошибкой является «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося». При этом ошибки классифицируются по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические, стилистические) и видам речевой деятельности (понимание иноязычной речи, ошибки в говорении, чтении, письме). В соответствии с обучением инофонов ошибка расценивается «как некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы». Таким образом, системный подход к русской речи иностранцев позволяет на всех этапах

обучения выявить ошибки, вызываемые механизмами внутриязыковой и межъязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью. Интерференционные сдвиги наблюдаются и на парадигматической, и на синтагматической осях. Наиболее подверженными влиянию интерференции оказываются синтаксические конструкции, выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, передающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют коммуникативную нагрузку.

По мере изучения русского языка уже через полтора-два месяца на начальном этапе появляются ошибки, связанные с внутриязыковой интерференцией на лексическом и грамматическом уровнях, в основе механизмов которых лежат ошибочные ассоциативные связи в пределах изучаемых слов, выражений и конструкций.

В ходе оценки внутриязыковой интерференции с точки зрения ее результативности наблюдается:

- интерференция, затрудняющая речь: Он спросил вопрос, когда экзамен;
- интерференция, нарушающая русскую речь: После этого разговора он разрешил (вместо решил), что надо вернуться в больницу;
- интерференция, разрушающая русскую речь: Он тоже, как и его придерживал (вместо придерживался) то, что нужно регулярно заниматься.

При коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т. д., стали оцениваться дифференцированно, получив наименование коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых. Коммуникативно значимые ошибки нарушают смысл отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, что делает затруднительным и невозможным продолжение коммуникации. При определении коммуникативно значимых ошибок оцениваются результативность речевого действия, формальные характеристики речи (нарушение нормы, узуса), стратегии и тактики речевого поведения. Критерии результативности/успешности являются



определяющими.

К числу коммуникативно значимых ошибок можно отнести:

- нарушение координации и согласования, например: он много занималась; ты есть красивый имя;
- нарушение в управлении формой слова, например: далеко не все жители Китая осваивают иностранными языками; он здесь для учиться;
- нарушение в порядке расположения частей предложения, например: друг сказал, мы надо помогли ему чтобы;
- употребление слова без учета его семантики, например: как мы согласилась я тебе немного напишу о школе;
- искажение ритмико-интонационной структуры высказывания, например: кто ручка есть (данная фраза произнесена без повышения интонации — ровным голосом).

Коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются нарушением тех или иных норм изучаемого языка, которое не влияет на успешный ход коммуникации. К числу коммуникативно незначимых ошибок относятся разнородные ошибки, допускаемые в области фонетики:

- ошибки, связанные с пропуском произносимых согласных, например: здрастуйте (здравствуйте), стреча (встреча);
- фонематические ошибки, например: арбота (работа), дурук (друг), хотила (хотела), однаждыи (однажды);
- ошибки, допускаемые в области грамматики, например: мы будем уроки в вторник; я читал много книга;
- ошибки, допускаемые в области лексики, например: мой дедушка — старинный человек; я хорошо вспоминаю это событие;
- описки, оговорки.

Коммуникативно незначимые ошибки допускают и носители языка. Такие ошибки не требуют немедленной коррекции, особенно при работе над беглостью речи.

Существует 6 уровней ошибок применительно к общему владению

русским языком. Например, такого рода ошибка имеет место, если на базовом уровне требуется владение нормами употребления того или иного русского падежа, а у пользователя языка этот навык не сформирован.

Так, на элементарном уровне обучения ребёнок должен успешно применять следующие формы творительного падежа, обозначающие:

- без предлога профессию лица при глаголе «быть» в прошедшем и будущем времени (Андрей будет учителем);
- без предлога объект при глаголе «заниматься» в строго ограниченном наборе тем (Школьники занимаются спортом).
- с предлогами: с — совместность (Анна была в театре с братом).

Ошибочное употребление форм творительного падежа расценивается как ошибка уровня, и её появление на базовом уровне свидетельствует о несформированности навыка и об ошибке уровня.

На оценку речевого продукта влияет также качество ошибок и их количество в речи, т. е. Плотность, частотность.

Процесс обучения омофонов происходит в 6 этапов.

К числу наиболее ошибкоопасных относится 1 этап, на котором происходит осмысление нового лексико-грамматического материала. Обучаемый отчётливо понимает цель, но имеет неясное представление о способах её достижения. При выполнении конкретных операций он допускает грубые ошибки. Ко второму этапу относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий). Его характерной особенностью является интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий. Третий этап — это этап автоматизации навыка (операций) — характеризуется ослаблением произвольного внимания. На этом уровне появляется возможность положительного переноса в процессе научения.

Четвёртый этап — этап высокоавтоматизированного навыка. Осуществление речевого действия на изучаемом русском языке подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и

указанием со стороны преподавателя.

Пятый этап именуется этапом деавтоматизации навыка. Деавтоматизация навыков — типичное явление, имеющее место после перерыва в процессе обучения. Детям мигрантов следует систематически пользоваться языком, в противном случае наступает деавтоматизация, т. е. утрачивается быстрота, лёгкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий. В этом случае следует работать и с семьёй: необходимо объяснить родственникам, что ребёнку и за пределами школы нужно как можно больше общаться с русскоязычным населением. Иногда и преподавателю приходится дополнительно работать с инофонами.

Шестой этап сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие этапу высокоавтоматизированного навыка.

Таким образом, знание особенностей каждого этапа при формировании навыков даёт возможность управлять процессом обучения, прогнозировать возможности появления ошибок и своевременно предупреждать их.

Остановимся теперь на краткой характеристике языковых и речевых ошибок.

В проблеме прогнозирования фонетико-ритмико-интонационных ошибок определяющее значение приобретает понятие межъязыковой интерференции. Наряду с позитивным воздействием интерференции (использование имеющегося опыта, применение родного языка как вспомогательного средства в ходе занятий, положительный перенос опыта), отмечены и её негативные последствия.

Сложная природа звуковых единиц обуславливает возникновение противоречий, сопутствующих процессу контактирования различных фонетических систем при изучении другого языка, и провоцирует появлению фонетических ошибок. К наиболее типичным из них можно отнести следующие:

1. Неправильное произношение гласных звуков, например, увеличение

количества элементов в слове:

- протеза, гласный звук в начале слова: (астол) — стол, (из'д'эс') — здесь;
- эпентеза, дополнительный гласный между согласными звуками: (д'и)верь — дверь, (п'ир'и)ехал — приехал, (соловар) — словарь;
- метатеза, перестановка согласного и гласного звуков: (бир)гада — бригада, (в'эр)дный — вредный;

2. Неправильное произношение согласных звуков: гри(в)ной (смещение б и в); (читат) — читать, (был') или (б'ил') — был (смещение твёрдости и мягкости), (с'ил'из'ина) — середина (неправильное произнесение звуков, отсутствующих в родном языке);

### 3. Нарушение ритмической организации слова.

Среди грамматических ошибок особое значение приобретают следующие:

- ошибки в координации и согласовании, например: я купил новый тетрадь;
- ошибки в управлении: я люблю читать книга;
- ошибки, связанные с нарушением синтаксической связи примыкания: он читал быстрый; она поехала для учиться;
- ошибки в видо-временных отношениях: вечером я буду посмотреть новый фильм; можно мне заходить к вам в гости;
- ошибки, связанные с искажением грамматической модели (пропуск полнозначных слов, десемантизированных глаголов, неправильное соотношение объекта...): он — студентам; я надо много заниматься;
- ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов: начала война, возвращал на родину;
- ошибки в оформлении прямой и косвенной речи: он писал я счастлив вижу этот город;
- нарушение в порядке расположения частей предложения (неоправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложения: она жила в городе ... находился в Азербайджане.

Лексические ошибки заключаются в нарушении точности, ясности,

логичности словоупотребления и связаны с семантикой русского слова.

Ошибочным является:

- употребление слова в несвойственном ему значении: поставьте шапку на полку;
- нарушение лексической сочетаемости (неправильное употребление паронимов, лексических единиц, входящих в определённую лексико-семантическую группу): в субботу я мыл одежду.

Особенности характера восприятия и понимания звучащей речи, в основе которых лежит сложная психическая деятельность, обуславливают появление ряда трудностей в процессе овладения видами аудирования, преодоление которых сопровождается ошибками, связанными с содержательной стороной исходного текста:

- неумение отличать правильное произношение от неправильного;
- неумение догадываться по контексту о значении незнакомых слов;
- неумение различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов;
- неумение выделять основную мысль высказывания.

При чтении текста, требующего осмысленного восприятия связного материала, возникают новые задачи. К числу основных ошибок относятся следующие:

- недостаточная скорость при основных видах чтения: изучающем, ознакомительном, поисково-просмотровом;
- непонимание общего содержания текста и его неадекватная интерпретация;
- неумение определять тему, главную мысль и идею текста, представлять логическую схему развёртывания текста, выражать отношение к прочитанному;
- неумение определять жанрово-стилевую особенность произведения;
- неумение догадываться по контексту о значении неизвестных единиц языка.

Деление устной речи на монологическую и диалогическую позволяет разграничить материал ошибок. Так, монологическую речь сопровождают ошибки следующего характера:

- языковые и речевые ошибки;
- нарушение непрерывности речи;
- нарушение последовательности, логичности;
- отсутствие смысловой законченности, коммуникативной направленности высказывания.

В числе особенно значимых ошибок в диалоге следует признать:

- языковые и речевые ошибки;
- неумение инициировать диалог;
- неумение чётко определить свою речевую задачу;
- неумение планировать ход общения, отсутствие механизмов прогнозирования; неумение перестроить программу высказывания по уходу общения;
- неумение использовать средства речевого этикета.

Обучение письменной речи включает два аспекта: обучение письму и обучение письменной речи.

В основе обучения письму находится овладение графической и орфографической системами языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений, становление навыков фиксации устной речи с помощью графических знаков. Обучение письменной речи подразумевает формирование умений сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения, а также формирование коммуникативных умений.

Общие трудности, возникающие в процессе овладения письмом, приводят к преобладанию ошибок следующих типов:

- графические (смещение букв, внешне сходных в русской и латинской графике, неразличение 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);
- орфографические (правописание букв, передающих звуки в функционально слабых позициях),
- коммуникативные (отсутствие непосредственного собеседника, промежуточной обратной связи, общей ситуации для пишущего и его адресата).

Мы остановились на специфике работы с детьми мигрантов, т.е с детьми-инофонами. А специфика такова, что, не зная ошибки, допускаемые омофонами, мы не сможем научить детей из других стран пользоваться как устной речью, так и письменной.

Понятие «ошибка» относится к любым областям человеческой деятельности: практической, трудовой, теоретической, познавательной. Процесс познания сопровождается мыслительной деятельностью человека, основными механизмами которой является способность воспринимать и интерпретировать информацию, что может быть произведено правильно или ошибочно. Человеку свойственно неустойчивое стремление к овладению новыми видами деятельности, осуществляемому методом «проб и ошибок». Следовательно, невозможно обучить русскому языку ребёнка-омофона, не зная, как работать с ошибками, допущенными ими.

**Лагуткина Т.А.,**

ГБОУ СОШ № 110 Выборгского р-на

г. Санкт-Петербурга

### **Роль дидактических игр в работе учителя-словесника над расширением словарного запаса учащихся-инофонов**

Носители языка уже имеют *языковую компетенцию*, так как они выросли в определенной языковой и культурной среде. Им необходимо

только систематизировать свои знания, усвоив основные морфологические, синтаксические и словообразовательные правила, и научиться правильно читать и писать. В процессе обучения детей – носителей языка учитель «включает» языковую рефлексию своих учеников, т.е. направляет их сознание на осмысление своих речевых действий. Дети, воспитанные в другой культурной среде, языковой компетенцией не обладают. *Речевой компетенцией* носители языка также владеют, т.е. свободно могут строить речь по правилам грамматики, а дети-инофоны – нет. *Коммуникативный аспект*, особенно межличностный, также не представляет особых трудностей для носителей языка, а для детей-инофонов это итог всей работы.

Вследствие этого наиболее значимым направлением изучения русского языка в классе с многонациональным составом представляется работа над словом, словарным составом языка. Ограниченность словарного запаса детей-мигрантов неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими не только русского языка, но и других учебных предметов, где от ученика требуется свободное владение лексикой и осознанное употребление слов и словосочетаний, предложений.

Таким образом, задача обучения детей, для которых русский язык не является родным, состоит в постепенном формировании всех видов компетенции в новой языковой среде.

Выбирая методику построения урока, очень важно построить его так, чтобы не только дети-носители языка, но и дети-инофоны почувствовали свою активную роль в учебном процессе. Бесспорно, знания должны приобретаться активно. Задачей преподавателя при выполнении этой данной основы обучения становится мобилизация всех психологических компонентов познания: внимания, мышления, памяти, чувств, восприятий, воображения... Особое внимание привлекают те формы занятий, методы и приемы их осуществления, которые создают максимальную возможность работы у детей всех перечисленных процессов.



Познавательный интерес – это важнейший мотив учения школьников, залог успеха. Он проявляется в активности и внимании учащихся на уроках, в их эмоциональных реакциях, в вопросах учителю.

Для усвоения законов языка и системы лингвистических понятий ребенку необходим определенный словарный запас, пополнить который можно, лишь проводя систематическую специальную работу. Лексика детей обогащается и за счет расширения их представлений об окружающем мире. Можно знакомить школьников со значениями слов, используя натуральную или предметную наглядность - показывать предметы, действия или признаки, называемые словом. Другие приемы - предъявление соответствующей иллюстрации; морфемный или словообразовательный анализ слова; обращение к этимологии; подбор синонимов и (или) антонимов...

Объяснение значения слова – это лишь первый этап в процессе обогащения словаря. Для того чтобы слово стало для ученика «своим», т.е. вошло в активный словарь, нужна долгая, кропотливая работа. Чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается. Поэтому каждое слово необходимо провести через сознание школьника несколько раз, включая его в разные контексты и используя различные приемы (чтение слова орфоэпически и орфографически, поиск слова и его толкования в словаре, запись слова, составление словосочетаний и предложений, выбор слова из ряда других и др.). Нужны такие формы и методы работы, которые не только не оттолкнут учащегося от сложного языкового материала, а, наоборот, в доступной форме помогут овладеть им.

Таким образом, для повышения познавательного интереса учащихся среднего звена и для расширения активного и пассивного словарного запаса детей-инофонов предлагается использовать на уроках русского языка *дидактические игры*.

*Дидактические игры* — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой

деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения (В. Н. Кругликов, 1988).

**Несколько рекомендаций учителю, который решиться использовать дидактические игры в своей работе:**

- Учитель, готовя игру, должен четко сформулировать две цели. Первая – скрытая учебная цель. Она формулируется и последовательно достигается, но не сообщается учащимся. Вторая цель – игровая, ставится перед учащимися, при этом сообщается, как они могут ее достичь.
- Перед игрой целесообразно дать ученикам образцы нужных словесных форм, предложить проговорить их хором. В случае если даются творческие задания, учитель должен быть уверен, что речевые возможности учащихся достаточны для их выполнения.
- Организация игры может натолкнуться на некоторые трудности. Вначале дети неохотно соглашаются участвовать в ней. Задача учителя – увлечь их, заинтересовать. Постепенно класс увлекается игрой, и внимание преподавателя переключается на пассивных учеников.
- Чтобы игра не закончилась слишком быстро, учитель должен предложить дополнительные условия в целях активизации речи. Если же игра затягивается, так как учащиеся не могут найти нужного решения, не могут понять условий игры, преподаватель должен быстро прийти на выручку - подсказать ответ, переформулировать задачу, привлечь внимание к главной цели.
- Игра должна быть логически связана с материалом урока, его темой.
- Победителей в играх надо поздравлять, аплодировать им, хором скандировать: «Молодцы!» и т.п., приветствовать их, как будто они одержали победу в спортивных соревнованиях.

Многие игры не предполагают победителя. Их цель – внести разнообразие в процесс обучения. Игра оживляет урок, делает его интересным, вносит элементы развлечения.

Представляем примеры дидактических для использования на уроках русского языка в полиэтнических классах:

### **Волшебная восьмерка**

Цель: контроль знания форм глаголов.

Реквизит: четыре комплекта карточек по восемь штук в каждом.

Парадигма каждого глагола включает формы инфинитива несовершенного и совершенного вида (читать, прочитать), формы настоящего времени единственного (сейчас я..., ты..., он, она...) и множественного числа (сейчас мы..., вы..., они...), формы прошедшего времени единственного (вчера он..., она...) и множественного числа (вчера они...), формы будущего простого времени единственного (завтра я..., ты..., он, она...) и множественного числа (завтра мы..., вы..., они...), форму повелительного наклонения (пожалуйста).

#### Условия игры:

Карточки раздают поровну всем участникам игры. Преподаватель устанавливает порядок выкладывания карточек. Удобнее всего начинать с инфинитива и заканчивать повелительной формой.

Игру может начать любой участник, у которого есть карточка с инфинитивом глаголов. Следующий учащийся может продолжить ряд, начатый первым, т.е. положить карточку настоящего времени единственного числа (на время указывают слова сейчас – настоящее время, вчера – прошедшее время, завтра – будущее время). Выкладывая карточку, играющий должен проспрягать соответствующий глагол в единственном числе: я читаю; ты читаешь; он, она читает.

Если у второго игрока нет карточки настоящего времени единственного числа, а есть инфинитив другого глагола, он может начать новый ряд. В каждом ряду последовательность форм должна быть единой.

Если у игрока, которому по очереди нужно ставить карточку, нет подходящей, он теряет ход, а карточку кладет следующий.

Преподаватель должен внимательно следить за тем, чтобы играющие произносили формы глаголов, выкладывая свои карточки. Например: «Сейчас мы читаем, вы читаете, они читают. Вчера он читал, прочитал; она читала, прочитала. Вчера они читали, прочитали. Я завтра прочитаю, ты прочитаешь, он прочитает, она прочитает. Завтра мы прочитаем, вы прочитаете, они прочитают. Пожалуйста, читай. Пожалуйста, прочитай». На карточках со словом «пожалуйста» местоимения «ты» и «вы» стоят в скобках, так как в разговорной речи местоимения с формой глагола в повелительном наклонении не употребляются, т.е. ответы учащихся, выкладывающих эти карточки, будут такими: «Пожалуйста, читай, читайте. Пожалуйста, прочитай, прочитайте. Пожалуйста, пиши, пишите. Пожалуйста, напиши, напишите. Пожалуйста, иди, идите. Пожалуйста, пойдди, пойддите. Пожалуйста, поезжай, поезжайте». От глаголов «ехать» и «поехать» образуется только одна форма повелительного наклонения – «поезжай», «поезжайте».

Выигрывает тот, кто раньше всех выложит свои карточки.

### **Словесное домино**

Цель: работа над словообразованием глаголов.

Реквизит: фишки, на одной половинке которых написаны глаголы, на другой – приставки.

#### Условия игры:

Из имеющихся фишек играющий должен выбрать такую, на которой глагол можно соединить с приставкой, написанной на фишке, положенной предыдущим игроком:

*вести*

*при*

*лететь*

*пере*

или фишку, на которой написана приставка, которую можно присоединить к глаголу уже лежащей на столе фишки:

*солить*

*раз-*

*вести*

*при-*

Во время игры учащиеся должны обязательно произносить получающиеся из сочетания приставок с глаголами новые глаголы: «прилететь», «развести» и т. д. Можно усложнить задание: играющие придумывают словосочетания или предложения с образованными ими глаголами: «развести в разные стороны», «Весной прилетают птицы».

**Другой тип словесного домино** служит отработке глагольного управления.

Реквизит: фишки с написанными на их половинках глаголами и управляемыми ими существительными с предлогами или без предлогов в нужном для сочетания с глаголом падеже. Учащиеся должны правильно определить управление глагола, выбрать нужную фишку:

*разговору*

*обратиться*

*к врачу*

*отличаться*

### **Серпантин**

Цель: развитие умений строить и использовать сложные предложения.

Условия игры:

Ведущий (сначала учитель, а в дальнейшем ученик) предлагает фразу. Задача каждого следующего игрока – продолжить ее в пределах одного предложения. Проигрывает тот, кто не может продолжить фразу.

Образец:

Ведущий: «Я покупаю хлеб».

1-й учащийся: «Я покупаю хлеб каждый день».

2-й учащийся: «Я покупаю хлеб каждый день в 4 часа».

3-й учащийся: «Я покупаю хлеб каждый день в 4 часа, потому что в это время привозят свежие булки» и т. д.

Тщательный подбор формы урока с включением в него игрового момента необходим и зависит от изучаемого материала, от возможностей детского коллектива, от сложившихся взаимоотношений между учителем и учениками, учениками – носителями языка и учениками – инофонами, а также от ряда мелких нюансов, которые, как правило, сугубо индивидуальны в конкретных условиях учебного процесса. Вариативность сочетания различных форм уроков очень велика, что обеспечивает возможность творческого моделирования учебного процесса.

Список использованной литературы:

1. Акишина А.А., Жаркова Т.А., Акишина Т.Е. Игры на уроках русского языка: Учебное наглядное пособие. Москва. «Русский язык». 1990
2. Голованова М.В., Карашева Н.Б. О некоторых особенностях первоначального обучения русскому языку детей-мигрантов// Начальная школа. 2001 . № 4
3. Минкина И. Я знаю десять русских слов. [www.ug.ru](http://www.ug.ru). 9.09.2010
4. Полиэтнические школы - новая реальность Петербурга.// «Этнодиалоги» Научно-информационный альманах №2(32) 2010 М, Этносфера.с.163-174.
5. Уша Т.Ю., Петрова С.И. Система обучения русскому языку детей-инофонов в средней школе (к постановке проблемы) // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Т.1. – СПб.: Сударыня, 2010.

Бородулина Н.В.,  
учитель русского языка и литературы  
ГБОУ СОШ 456 Колпинского района

## **Использование дидактического материала на уроках русского языка при обучении детей-инофонов**

На сегодняшний день проблема обучения детей мигрантов не стоит остро в Колпинском районе Санкт-Петербурга, но понимание того, что складывающаяся демографическая, экономическая, этносоциальная ситуация в скором времени поставит эту проблему практически перед каждым образовательным учреждением всех уровней, необходимо уже сейчас.

Большинство детей, обучающихся в ГБОУ СОШ 456 школе, - это дети-билингвы. Это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Для учащихся-билингвов русский язык порой является вторым родным языком. Как правило, такие учащиеся свободно говорят по-русски, пишут грамотно.

Однако проблемы есть. Присутствие на уроке хотя бы одного ребенка-инофона уже создает трудности и для учителя, и для самого ребенка-иностранца. Опыт работы учителем русского языка показывает, что наибольшие трудности испытывают дети-азербайджанцы.

Азербайджанский и русский языки не принадлежат к одной языковой группе, поэтому в начале работы учителю следует выяснить существенные отличия данных языков.

По морфологической характеристике азербайджанский язык классифицируется как входящий в группу агглютинативных языков. (Агглютинативные языки (от лат. *agglutinatio* — приклеивание) — языки, имеющие строй, при котором доминирующим типом словоизменения является агглютинация («приклеивание») различных формантов (суффиксов или префиксов), причём каждый из них несёт только одно значение.

Агглютинативный строй противопоставлен флективному, в котором каждый формант несёт сразу несколько неразделимых значений (например, падеж, род, число и т. п.). Если русский по своему морфологическому строю — язык преимущественно флективный, то азербайджанский — агглютинативный, то есть в нем аффиксы, присоединяясь к словам, не вызывают фонематических изменений.

Что же касается морфологической структуры азербайджанского литературного языка, то в него входят главные (существительное, прилагательное, числительное, местоимение, наречие, глагол) и вспомогательные (послелог, союз, частица, модальные слова, междометие) части речи.

Порядок слов в русском языке считается свободным, тогда как синтаксический строй азербайджанского языка в принципе номинативный: по синтаксическому закону этого языка подлежащее, как правило, стоит в начале, а сказуемое в конце предложения, определение же всегда ставится перед определяемым словом.

При изучении русского языка ребенок-азербайджанец может испытывать трудности в связи с тем, что если для фонологического строя русского языка характерны разветвленная система согласных фонем (37 фонем, в большинстве своем парных по признакам твердости-мягкости, глухости-звонкости) и исторически упрощившаяся система гласных (всего 5), то в азербайджанском языке — 23 согласные фонемы, в большинстве своем парные только по глухости-звонкости, а также 9 гласных.

Учитывая указанные отличия языков, можно сделать вывод, что для работы с детьми-инофонами можно рекомендовать учителям русского языка воспользоваться опытом работы российских логопедов и педагогов - дефектологов. Например, для индивидуальных работ использовать адаптированный учителем русского языка дидактический материал, разработанный Л.Н. Ефименко, Г.Г. Мисаренко [1]. Дидактический материал представляет собой систему карточек для письменной и устной работы по



развитию и коррекции фонематических процессов у обучающихся. Речевой материал в карточках подобран таким образом, что большинство из них можно использовать в работе с детьми разной возрастной группы, так как уровень владения русским языком детьми-инофонами различен.

Первая серия карточек – это работа, связанная с работой над слоговым составом слова. Опираясь на слогообразующую роль гласных, учащиеся тренируются в правильном делении слов на слоги и в составлении слов из слогов. Например,

1. Спиши слова. Раздели на слоги те слова, которые делятся. Подчеркни красным карандашом гласные буквы (мыло, мох, колокол, липа, дом, рыбаки, сыр, бананы, корм, лапша).

2. Прочитайте предложения. Составьте из слогов, данных в скобках, слова.

Нина читала (гу, кни). Тихо веет (ве, рок, те).

3. Внимательно прочитай слова. Найди допущенные ошибки.

Мравей, лдочка, воротнк, потолок, вточка, доржка, автобс, телефн, слышко, лягшка.

Вторая серия карточек включает в себя задания, предназначенные для работы над дифференциацией твердых и мягких согласных.

1. Прочитай слова парами. Скажи, в каких словах первый согласный звучит твердо, а в каких он звучит мягко.

Мал - мял, лук-люок, рад- ряд, ров-рев, воз-вёз, был-бил, мыл-мил, рысь-рис, сыты-сито, мыло-мило, выли-вилы.

2. Прочитай предложения. Вставь подходящие по смыслу слова, данные в скобках.

Витя (ел, ель). В лесу (ел, ель). (Хор, хорь) поет песню. У доски (мел, мель). (Угол, уголь) добывают в шахте. От печки шёл приятный (жар, жарь).

Третья серия карточек – для работы над звуко-буквенным составом слова. При выполнении заданий, данных в этой серии карточек, у учащихся – инофонов развивается фонематическое восприятие и представление,

воспитывается внимание к звуко-буквенному составу слова, расширяется и активизируется словарь.

В четвертой серии представлен материал для работы над морфемным составом слова. Это задания, связанные с нахождением корня в однокоренных слова (воз-перевозка, возок, возчик, подвозит, вывозит, привоз, отвозит), выделением приставок в словах (повар, наварить, заваренный, сварим, довари), образованием новых слов при помощи приставок (ход – проход, выход, обход), образованием новых слов по образцу (дом-домик-домище, кот-котик-котище, сад-садик-садище, хвост-хвостик-хвостище).

Пятая серия – карточки для работы над ударением (задания на определение безударных гласных и подбор проверочных слов).

Шестая серия включает в себя карточки для работы над предлогами. Для удобства работы можно разделить предлоги на группы: в-на-с; в-из; в-из, на-с; по – к; от-к; до; на – над; по – под; над – под. Например,

1. Прочитайте предложение. Выпиши слова с предлогами.

Образец: с озера на реку

Лебеди перелетели с озера на реку.

2. Закончи предложения по картинкам.

Рыба плескалась (ведро).

Тепло рукам (варежка).

Фрукты лежат (ваза).

В седьмой серии карточек ведется работа над дифференциацией приставок и предлогов. Например, из данных слов составь и напиши предложения, выдели предлог.

1. на, огурцы, зреют, грядке

лужи, на, дороге, большие

нельзя, рисовать, обложке, на

2. Напиши ответы, используя слова в скобках.

С чем делают бутерброды? (сыр, масло, колбаса, ветчина, рыба, мясо).

С кем ты дружишь? ( ..., ..., ...).

С чем пьют чай? (конфеты, печенье, варенье, лимон, торт, молоко, вафли, шоколад).

Восьмая серия включает в себя карточки для работы над дифференциацией гласных I и II ряда. Предлагаемые в карточках задания развивают у учащихся навык правильного написания в слове той или иной гласной, опираясь на лексическое значение слова и мягкость или твердость впереди стоящей согласной.

1. Прочитай слова. Замени гласную О гласной Ё. Запиши слова парами. Как при этом меняется звучание согласных? (нос - ..., вол - ..., воз - ..., мол - ...).

2. Измени слова по образцу так, чтобы они отвечали на вопросы *что делаем?* *что сделаем?*

пою - ...	пропою - ...
даю - ...	выдаю - ...
жую - ...	пожую - ...

3. Спиши слова. Вместо точек вставь буквы Ы или И.

плот..	т...ква	крас...л	р..бак
стол...	п...сьмо	крут...л	сапог...
круг...	п...ль	зар...л	кр...шка

4. Спиши слова, изменив их по образцу (астра – астры, яблоко - яблоки).

Подчеркни гласные на конце слова.

стена - ...	сорока - ...
куст - ...	пирог - ...
абрикос - ...	рисунок - ...

Девятая серия содержит карточки для работы по дифференциации согласных, парных по звонкости-глухости, и по акустико-артикуляционному сходству (с-з, б-п, д - т, г-к, в-ф, ж-ш, с-ш, з-ж, с-ц, ц-ч, ф-щ, ч-щ).

1. Спиши слова. Вставь слоги ВА или ФА. Подчеркни ВА зеленым карандашом,  
а ФА – синим.

тра...      ...кел      ...кир      ...ленки      гри...      ...за  
голо...      ...гон      ...брика      ...милия      ...соль      ...ренья

Практика показала, что организация и проведение занятий с использованием дидактического материала для обучения русскому языку – один из возможных путей языковой адаптации детей мигрантов.

### **Использованные ресурсы и литература:**

1. Л.Н. Ефименко, Г.Г. Мисаренко. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте»- М.: “Просвещение”, 1988.
2. <http://ru.wikipedia.org>

**Автономова Ф.А.,**  
**учитель русского языка и литературы ГОУ СОШ №113 Приморского**  
**района**

### **Личностно ориентированный подход в обучении учащихся-инофонов**

В соответствии с личностно ориентированным подходом успешность обучения учащегося-инофона обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей. Каждый из нас педагогов-словесников, живя в полиэтничном обществе, сталкивался с трудностями в обучении детей, для которых русский язык не является родным. Довольно распространенная ситуация, знакомая почти каждому педагогу: дети из бывших советских республик сразу же попадают в класс, при этом они не умеют грамотно

писать, плохо, а иногда и совсем не говорят по-русски. Мы часто оказываемся один на один с этими учениками, помогая им и адаптироваться в новых для них жизненных условиях, и даём им первое грамотное представление о русском языке, помогая в дальнейшем им овладеть.

У нас в школе много детей мигрантов, многие из них хорошо говорят на русском языке и имеют положительные оценки по предмету, но в начале этого учебного года в нашу школу пришёл новый ученик по фамилии Балазан Алексей, уроженец Молдовы. Мальчик совсем не говорил на русском языке в начале процесса обучения. Ему было нелегко: не умел различать части речи, не понимал, что такое подлежащее и сказуемое, словарный запас его был очень беден, он совсем не читал самостоятельно. Эта непростая ситуация должна была быть решена, причём в довольно короткий период времени. Я хочу привести примеры из своего учительского опыта, благодаря которым мне удалось получить положительные результаты в обучении русскому языку этого мальчика и других учащихся-инофонов шестого класса.

Первое, с чего я начала – это обратилась к курсу пятого класса, так как материал шестого класса был для мальчика пока труден. Основной упор сделала на разделы »Морфология» и «Синтаксис». Об «Орфографии» речь пока не шла, но надо отдать должное, Алексей как-то довольно быстро научился грамотно переписывать с доски материал урока, домашние задания выполнял плохо, неосознанно. Изучая с Алексеем тему «Имя существительное», я начала с того, что сначала называла те предметы, которые его окружают, со временем расширяя список этих предметов. Ученик повторял за мной, показывал эти предметы, записывал их названия в тетрадь, придумывал предложения, используя данный ему образец. Таким образом, шёл процесс запоминания и предупреждения орфографических ошибок. Трудность обучения состояла ещё и в том, что мы должны были одновременно изучать и программу шестого класса. Освоив с учеником категорию рода и склонение существительных, постепенно я начала вводить

такие понятия, как несклоняемые имена существительные, род несклоняемых имен существительных, имена существительные собственные и нарицательные.

В процессе обучения я решила обратиться за помощью к моим коллегам, учителям-предметникам. С учителем географии мы заранее подготовили список тех географических названий, знание которых ему необходимы для усвоения предмета. Эти имена собственные Алексей начал учить со мной, мы с ним отработывали навыки правописания и произношения, а впоследствии, выучив все эти слова, он сумел закрепить свои знания на уроке географии, мог легко показать их на карте, умел описывать их. Например, учитель давала ему специальную карточку с названиями различных рек и озер, рядом были даны имена прилагательные, характеризующие эти реки и озера, и Алексей должен был выбрать правильную характеристику предмета. И здесь хочется отметить один из важных этапов урока – проверка знаний. Довольно долгое время учителя не вызывали мальчика к доске, так как он не мог связно изложить свои мысли, терялся и чувствовал себя крайне неуверенно. А в данной ситуации с карточкой по географии мы применили такую форму контроля знаний, как индивидуальный опрос, что дало возможность, во-первых, ученику сконцентрироваться и не растеряться, а во-вторых, дало возможность нам оценить его уровень знаний, полученный на двух предметах, на практике.

Тема «Глагол», которую мы начали изучать на занятиях по русскому языку, получила неожиданное продолжение на уроках труда. В беседе с мальчиком выяснилось, что он очень хорошо работает руками: умеет пилить, строгать и выжигать по дереву. Я на занятиях отработывала с ним времена глагола. Он описывал свои действия, используя лексику, изученную на уроке, и все временные формы глагола, а учитель труда (технологии) на своих уроках, поручив ученикам выполнять то или иное задание, обращался сначала к дежурному ученику с просьбой объяснить поставленную перед классом задачу, а затем и к Алексею, который должен был повторить сказанное. На

последующих занятиях мальчик уже самостоятельно объяснял, что делает класс в данный момент урока, что планирует сделать через определённый интервал времени и что он уже сделал. Ученик должен был отвечать полным ответом, используя правильную грамматическую конструкцию. Выглядело это приблизительно так:

-Алексей, что ты сейчас делаешь?

-Я выпиливаю лобзиком фигурку животного.

-Какое животное ты выбрал для модели?

-Я выбрал собаку.

-Что ты собираешься делать с этой заготовкой на следующем уроке?

-Я собираюсь эту модель обтачивать на станке.

Конечно, не на каждом занятии использовалась такая полная форма ответов и вопросов. Но эта форма урока помогла ученику закрепить тему «Имена существительные собственные и нарицательные», «Одушевленные и неодушевленные существительные», а также отработать тему «Профессиональные слова» и времена глаголов.

Роль повелительной формы глагола я объясняю учащимся на примере художественных текстов. Для этой цели я использую стихотворение В.Шефнера «Не привыкайте к чудесам!» В объяснении этой темы мне помогают одноклассники Алексея, так как ему было трудно самостоятельно анализировать поэтический текст. Сначала мы выясняем основную мысль этого стихотворения, затем ребята доказывают целесообразность использования повелительного наклонения, приводя свои аргументы. Таким образом, идет усвоение нового материала. Помощь одноклассников оказалась очень полезной, на примере их правильных ответов он и другие ученики, для которых русский язык не является родным, учатся связно, грамотно и логически верно излагать свою мысль.

Хочется несколько слов сказать о системе опроса таких учащихся, как Алексей. Я уже говорила, что первые два месяца мы не оценивали его работу на уроках в обычной принятой для нас форме пятибалльной системы. За

правильные ответы на уроке он получал «зачет», за неправильные – «незачёт», за работу на уроке мог получить специальную карточку, которая приравнивается к одному баллу (эта система поощрительных карточек существует для всех учеников класса), ученик накапливает эти баллы и за пять карточек может получить «пятёрку», за четыре - «четвёрку» и так далее, причём оценку он выбирает себе сам. Такая система оценки работы дала возможность Алексею адаптироваться на уроке, не позволила ему почувствовать себя беспомощным.

Во время закрепления нового материала я также прибегаю к помощи одноклассников Алексея. Они отрабатывают с ним прямо на уроке индивидуально ту или иную орфограмму, используя специально подготовленный для этого дидактический материал. Конечно, не все было так легко, как может показаться на первый взгляд. Мне очень помогала мама Алексея, она много ему читала вслух, они смотрели фильмы и мультфильмы для детей. Ощутимый вклад в мою работу внесли коллеги.

Таким образом, главное стратегическое направление моей деятельности по обучению учащихся-инофонов видится в решении проблемы личностно ориентированного образования, такого образования, в котором личность ученика была бы в центре внимания педагога. Личностно ориентированное обучение позволяет раскрыть и использовать опыт каждого ученика, помочь становлению личностно значимых способов познания путем организации целостной учебно-познавательной деятельности (И.С. Якиманская), совместного проектирования учебной деятельности (Н.И. Алексеев).

Список использованной литературы:

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение в школе - Ростов н / Д: Феникс, 2006.-332 с.
2. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе «Академия». – М., 2001.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного. – МГУ, 2007.



4. Богданова Г.А. Опрос на уроках русского языка. - Москва, «Просвещение», 2000.

**Белоногова О.Н.,**

**учитель ГОУ СОШ № 654 с углублённым изучением предметов  
художественно-эстетического цикла «Хореография» Кировского района  
Работа со словарем на уроках русского языка при обучении учащихся-  
инофонов**

В связи с увеличением в школах России числа иноэтничных детей на учителя русского языка ложится большая нагрузка – обучить этих детей неродному для них языку и в то же время сохранить хороший уровень русского языка у самих носителей.

Очень важной составляющей в работе над языком я считаю работу над словом.

В моём кабинете много различных словарей – и этимологический, и толковый, и орфографический, словарь труднопроизносимых слов, словарь слов иностранного происхождения, фразеологический словарь и т.д. И я, и мои ученики активно пользуемся этими словарями. Но самый любимый наш словарь – тот, который мы ведём сами. Когда я только начинала преподавать в школе, я, как и многие учителя русского языка, просила детей завести словарик, в который мы записывали слова с непроверяемыми орфограммами. И, честно говоря, мне не совсем было понятно, как этот орфографический словарик может помочь детям стать более грамотными.

Словарная работа была для меня одним из самых нелюбимых видов деятельности. Я представляла себя ученицей, которой задали выучить к следующему уроку 20 слов... Правда, скучное и неинтересное занятие?

И тогда я придумала свою форму работы со словарём, которую постоянно совершенствую вместе с детьми.

Каждый ученик заводит для словаря тетрадь в 48 листов. Слова записываем группами – по 5 слов в каждой. Это удобно при проверке. Задаю к следующему уроку, предположим, повторить слова 5, 9 и 15 групп.

Проверочная работа по словарю проводится в два этапа. Первый - записать слова заданных на повторение групп под диктовку (собственно, обычный словарный диктант), и второй – определить лексическое значение трёх слов из этих групп (слова выбираю я).

Почти каждый урок мы начинаем со словарной работы. Один из учащихся заранее готовит слово. А теперь очень важный момент – слова ребята выбирают сами. Это должно быть слово, которое они слышали не раз, но не совсем представляют, что оно обозначает. Ведь очень часто, даже написав слово орфографически верно, не только инофоны, но и русскоговорящие дети не могут объяснить его значение. Они читают текст на родном для них языке, как на иностранном. Также в этом слове должны быть орфограммы – проверяемые или непроверяемые.

Ученик составляет предложение с этим словом (слово и предложение записаны учеником на доске ещё во время перемены), прочитав которое, ребята должны догадаться, что оно обозначает. После ответов ребят ученик, который готовил слово, читает его определение и рассказывает о его этимологии. Очень часто знание происхождения слова помогает запомнить его правильное написание. Например, слово солдат, оказывается, произошло от итальянского СОЛЬДО – и объясняется так: человек, который за службу получает деньги. А деньги в переводе с итальянского – сольдо (хорошо знакомое слово по сказке «Золотой ключик»), отсюда: сОлдат.

Если слово заимствовано из другого языка, ученик пишет слово на том языке, из которого оно заимствовано, и его перевод. Рассказ о слове сопровождается картинкой, которая иллюстрирует значение слова. Если есть возможность, ребята вместо иллюстрации показывают сам предмет, который обозначает изучаемое слово. Например, ученица, не только рассказывала о слове «малахит», но показывала ребятам малахитовую шкатулку, которую

принесла из дома и не на уроке русского языка, а на уроке литературы. Очень важно интегрировать словарные знания, которые подчас более необходимы как инофону, так и нашему ученику на уроках литературы.

Затем ученик рассказывает, на что нужно обратить особое внимание при написании слова, то есть показывает все орфограммы. И если это возможно, то орфограммы проверяются.

После этого ребята записывают с правой стороны страницы слово в словарь с орфографическими пометами, а с левой – его определение.

Потом мы все представляем себя иностранцами, которые только начинают изучать русский язык, и смотрим, как бы мог произнести это слово иностранец. Если возникают трудности с произношением, делаем в словаре ещё и орфоэпические пометы. Чаще всего требуется только правильно поставить ударение. Смотрим, меняется ли лексическое значение, ударение слова от изменения формы слова.

В итоге каждый ученик составляет и записывает предложение с этим словом в тетради. Затем несколько учеников читают получившиеся предложения вслух. Таким образом мы закрепляем понимание значения слова, его написание и произношение.

Дома каждый по желанию может нарисовать рядом со словарной статьёй предмет, о котором в ней говорится, или приклеить картинку с изображением этого предмета.

Работа со словом занимает в начале урока максимум 5 минут. Дети выполняют такую работу с удовольствием. На время они сами становятся учителями, чем, конечно, очень гордятся. Если я вдруг забуду назвать того, кто готовит следующее слово, ребята обязательно напомним.

По толковому словарю С.И.Ожегова «обогащать» - значит сделать богаче. Благодаря работе над словом дети обогащаются не только языковыми знаниями, но и духовно.

Демьянова О.Ю.,  
учитель русского языка,  
педагог – психолог ГБОУ средней школы № 458 Невского района  
Шевченко С.Ф.,  
учитель русского языка и литературы ГБОУ средней школы №458 Невского  
района

### **Использование стихотворений как средства повышения интереса к изучению русского языка детей – инофонов подросткового возраста**

В этом учебном году на базе нашей школы было создано две группы обучения русскому языку детей–инофонов: группа детей младшего школьного возраста и группа, в которой обучались подростки. В данной статье речь пойдёт об особенностях работы с детьми подросткового возраста.

Наши занятия строились с опорой на формирование основных лингвистических компетенций и, конечно, с учётом возрастных особенностей детей-подростков.

В качестве основных лингвистических компетенций мы опирались на формирование у ребят следующих умений:

- способности ребят рассказать о каком-либо факте, объяснить то или иное понятие, одобрить предложение, согласиться с высказыванием, осудить или не согласиться с речевым партнером, а так же умения отстаивать свою точку зрения в процессе коммуникации;

- интонационно правильно читать вслух, читать про себя с пониманием общего содержания, отдельных деталей и умения оперировать с текстом во время коллективной и индивидуальной работы с материалом;

- способности понимать прослушанный текст и реагировать на него, а также иметь навыки понимания спонтанной речи учителя или других учащихся.

Формирование этих значимых компетенций можно одновременно назвать и нашими общими целями, определившими направления и задачи каждого занятия в общем курсе занятий по изучению русского языка как иностранного. Безусловно, что цели каждого занятия были менее масштабными, но не менее важными для исполнения. Так, например, мы, безусловно, ставили своей задачей знакомство ребят со звукобуквенной системой русского языка, с основными правилами грамматики, необходимыми для общения с носителями языка, и, конечно, формирование основных компетенций не может осуществляться без наличия первичного и постоянного приращения словарного запаса учащихся.

Работа с подростками предполагает и учёт их возрастных особенностей, того факта, что подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь подростка наиболее очевидно. Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности не безразличен подростку и порождает у него различные эмоции.

Для подросткового возраста свойственна особая напряженность чувств. Это тем более значимо, если опираться на объективные данные последних исследований мотивационной сферы младших подростков, проведённых в нашей школе.

Как показывает практика, мотивация у обучающихся мигрантов имеет слабую сформированность, в большинстве случаев это положительное отношение к школе, но школа привлекает ребёнка внеучебными сторонами: на первое место дети-инофоны ставят не свою учёбу и учебные успехи, они больше обращают внимание на отношения с одноклассниками и учителями.

А дети-инофоны переживают ещё и своеобразный «стресс адаптивности», т.е., значительная часть их переживаний связана с освоением незнакомой бытовой и языковой среды. И очень важно поддержать ребят в

подобной непростой для них ситуации. А это значит, что необходимо учесть бурное развитие их эмоциональной сферы, ожидание детьми эмоциональной теплоты, которую они так хотят почувствовать со стороны значимых людей, их потребность в дружбе, в доверительном общении с окружающими.

В данной ситуации мы сочли, что одной из эффективных форм обучения на наших уроках могут являться стихотворения. Лирические произведения многофункциональны, во-первых, по своей природе: стихи сближают участников группы, снимают коммуникативные барьеры, помогают избавиться от стеснения.

Во-вторых, по тем задачам, которые они могут выполнять, будучи использованы на разных этапах подачи материала:

- стихи, использованные в начале урока, могут задавать тон и темп занятия;

- внутри стихотворной формы проще понять и запомнить иноязычное слово, его значение, звуковую и графическую форму;

- в будущем это облегчает задачу выбрать конкретное слово для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения;

- стихи развивают умение употребить конкретное слово в речи в сочетании с другими словами;

- помогают ввести учащихся в среду изучаемого языка в начале занятия;

- расширяют словарный запас учащихся;

- помогают почувствовать и понять изобразительность русского языка, его метафоричность, возможности интонирования, к которым привыкли носители языка, но которые, безусловно, вызывают у затруднения у детей-инофонов;

- являются эффективным средством для закрепления языкового материала;

- совершенствуют произносительные навыки;

- знакомят с различными бытовыми ситуациями;

- реализуют метод устного опережения, когда грамматический материал вводится без предварительного объяснения на определённой лексической базе;

Стихотворения, которые были выбраны для наших занятий, проникнуты оптимизмом, в них ощущается гуманистическое восприятие окружающего мира. Они учат видеть красоту в обычных вещах. Основные темы стихотворений – природные явления, животные – друзья человека, человек и его работа, домашняя жизнь, детские игры. Лирические произведения, посвящённые даже самым простым событиям, знакомят детей с культурой нашей страны, ведь даже юмор имеет национальность и отражает психологию народа. Т.о, мы имели возможность включить ребят не только в диалог с учителем – носителем языка, но и строить нашу работу в контексте “диалога культур”.

Все стихотворения использовались на определённом этапе уроков и выполняли определённую задачу. Так, например, для достижения четкости речи мы включали в работу стихотворения, помогающие в постановке различных звуков и правильном интонировании высказываний. Возьмем для примера следующие стихотворения на отработку звуков [э], [и], [у], [ы]:

Это что за зверь такой?

За трубой, и хвост трубой?

Это кот залез на крышу!

Его зову, но он не слышит!

Стихотворная форма подачи материала незаменима и при усвоении грамматических конструкций. Так, например, для усвоения конструкций «Кто это?», «Что это?», «Как Вас (тебя) зовут?», «Меня зовут..», сопровождаемых разговорной темой «Знакомство. Семья. Профессия», было использовано такое стихотворение:

К нам приехала семья.

- Ваша мама, кто она?

- Наша мама - продавщица,

И на все руки мастерица.

Кто ваш папа?

- Инженер,

И для меня во всём пример!

Кто ваш брат?

- Студент – биолог,

Он мне очень – очень дорог!

- А кто ты?

- Я ученик,

И пока учусь я в школе.

А вот кот мой – озорник,

Он ловит мышку в коридоре!

Конечно, каждое стихотворение может сопровождаться, по усмотрению учителя, разными видами работы с текстом. Стараясь познакомить в данной статье наших коллег с нашим опытом работы, мы намеренно не даём подробные описания работы с каждым поэтическим текстом. Но, безусловно, такие виды работ, как узнавание изученных букв, звуков, слов, знакомство с новыми понятиями, постановка ударений, заучивание стихотворений наизусть, чтение по ролям, подстановка слов в рифму и т.д. обязательно выполняются в соответствии с задачами урока.

В конце работы со стихотворением мы часто иногда предлагаем ребятам нарисовать стихотворную ситуацию. Так, например, у нас получилась замечательная выставка творческих работ, которые дети посвятили своей семье.

#### Использованная литература

Демьянова О.Ю. Стихотворения для уроков обучения русскому языку детей - инофонов: Рукопись – СПб., 2011.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие/Под ред. Райгородского Д.Я. – М.: «Бахрах – М», 2006.



**Казакова Ю.В.,**  
**учитель русского языка ГОУ СОШ № 654 Кировского района**

**Технология «Дебаты» в обучении учащихся-инофонов**

Реалии современной жизни таковы, что в своей работе учителям приходится сталкиваться с проблемами обучения детей-инофонов. Для того чтобы у этих детей была возможность успешно осваивать школьную программу, необходимо искать новые методы и приемы работы, которые позволят включить детей-инофонов в общую работу, помогут им адаптироваться в чуждой для них языковой среде, улучшат их отношения с одноклассниками. Кроме того, необходимо понимать, что в такую работу должны быть вовлечены все учащиеся, и она должна быть полезна для всего класса.

Одной из важных задач школьного обучения является социализация личности, и это особенно важно для учащихся-инофонов. На уроках русского языка и литературы нужно находить возможность развивать речь учеников и учить их применять полученные на уроке знания в разных областях жизни. Мне кажется, что технология «Дебаты» – та форма работы с инофонами, которая позволяет развивать компетентность как познавательной, так и коммуникативной сферах деятельности.

При организации дебатов очень важно найти тему, которая значима для детей и не затрагивает тему этничности.

Первым опытом были дебаты «ЕГЭ – за и против». Дебаты проводились между 11 и 9 классами. В каждом классе были сформированы команды, и в каждую команду был включен учащийся-инофон. Команды должны были подтвердить свою позицию, изучив три направления – опыт зарубежных стран (инофон представлял опыт своей страны), исторический опыт, выводы современных педагогов и психологов.

Самым, пожалуй, сложным для инофонов этапом была подготовка самого выступления. Здесь у них была необходимость применить на

практике знания о публицистическом стиле речи, полученные на уроках русского языка. Выступления редактировались учителем по нескольку раз, но учащиеся-инофоны понимали необходимость такой редакции.

Дебаты развивают у учащихся-инофонов все четыре основных языковых коммуникативных навыка – аудирование, чтение, письмо и, прежде всего, говорение. На этапе подготовки к играм спикеры (игроки) анализируют литературу, создавая опорные конспекты, аннотации, тезисы, заметки, подборки цитат, кратко записывают структуру речи, что развивает чтение и письмо как коммуникативные навыки и позволяет заранее подготовиться к выступлению (что важно для инофонов). Непосредственно во время игры в дебаты совершенствуются умения аудирования и говорения, а раунды перекрёстных вопросов позволяют включить в этот процесс не только шестерых игроков, но и всю группу. Таким образом, данная технология позволяет вести обучение инофонов по методике русского языка как неродного, не занижая общий уровень филологической подготовки русскоязычных учащихся.

Для того, чтобы подготовиться к выступлению на дебатах, учащимся необходимо провести довольно большую работу поиска и отбора информации. Кроме того, при подготовке к дебатам учащиеся-инофоны уже понимали, что выступление должно быть интересным, эмоциональным, поэтому они старались не прочитать найденную информацию «по бумажке», а пересказать ее своими словами, подобрать интересные примеры – а значит, знания стали «их личными», информация была не только найдена, усвоена, но и переосмыслена.

Дебаты предполагают серьёзную предварительную подготовку учащихся. На этой стадии часто используются методы, наиболее приемлемые для учащихся-инофонов, позволяющие стимулировать их творческое и критическое мышление, такие как мозговой штурм, карты памяти, структурирование проблем с помощью метаплана, мыслительный набор

«Кайзен» и некоторые другие. Приведем пример использования метода «Карта памяти».

Главная идея метода «Карты памяти» («Mind Mapping») – отказ от обычных «линейных» записей и фиксация информации в графической форме в виде ветвящейся кроны дерева, используя иллюстрации, символы, паттерны (образцы, шаблоны) и ассоциации. Нэнси Маргулис в работе «Карты внутреннего пространства» приводит принципы создания карт памяти, разработанные их создателем Тони Бьюзенем. Главная тема располагается в центре листа, после чего мысленно выбираются важнейшие аспекты темы, для которых рисуются ветви от главной проблемы. Для каждой подтемы существует отдельная главная ветвь, а для каждой концепции используется одно слово. Где это возможно, концепция сопровождается иллюстрацией. После создания карты памяти следует так называемая фаза «умного чтения», когда перед выступлением спикеры бегло проверяют основные идеи, отмечают на карте ключевые факторы и важные детали. В результате метод служит поиску, структурированию идей. [3. С. 208]. Для инофонов ценность в том, что записи могут быть в свободной манере (рисунок, схема и т.п.), и в итоге создается полный личностный «образ» обсуждаемой проблемы.

Для правового государства важнейшей задачей является воспитание эрудированных, высоко культурных, толерантных и мобильных, целеустремленных, уверенных, свободных от стереотипов граждан, критически осмысляющих перемены, происходящие в обществе. Технология «Дебаты» представляет опыт практической реализации лично ориентированного подхода в обучении и обеспечивает осознанное формирование гражданских качеств учащихся-инофонов.

### **Список литературы**

1. Дебаты: Учебно-методический комплект. – М.: Изд-во «Бонфи», 2001.
2. Драйден Г. Революция в обучении/ Гордон Драйден, Дженнетт Вос. – М.: ПАРВИНЭ, 2003.

3. Margulies Nancy. Mapping InnerSpace. Zephyr Press. Arizona. 1999.

Купсик А.Л., учитель начальных классов школы №122

### **Формирование у детей-инофонов навыков правописания безударной гласной, проверяемой ударением**

В начальной школе закладываются основы грамотности, и одной из важных задач обучения русскому языку является формирование орфографической зоркости как условия выработки орфографических навыков. Сознательное владение орфографией включает в себя умение выделять орфограммы, относить каждую к определённому правилу и писать в соответствии с этим правилом. Результаты обучения орфографии зависят от развития у учащихся этих способностей.

Анализ контрольных работ показывает, что значительное число учащихся начальных классов допускают ошибки в правописании безударных гласных, проверяемых ударением [1]. Особенно остро стоит проблема обучения орфографической грамотности детей-инофонов. Это обусловлено бедностью словарного запаса, незнанием лексического значения слов, непониманием смысла одного слова, которое ведёт к непониманию всего содержания читаемого материала. Огромное значение имеет различие грамматики родного и русского языка (различие в фонетическом строе, в ударениях, в написании ударных и безударных гласных и т.д.).

В моем классе 60% детей-инофонов разных национальностей (грузины, узбеки, таджики, азербайджанцы).

В процессе формирования орфографической грамотности большое значение имеет развитие внимания, памяти (зрительной, звуковой, речедвигательной) и создание у детей установки на запоминание.

Работа по освоению безударной гласной, проверяемой ударением, строится в несколько этапов, каждый из которых решает определённую задачу.

Первым шагом в работе над безударной гласной, проверяемой ударением, является введение нового слова, уточнением его лексического значения с обязательным предъявлением иллюстрации. Детям-инофонам очень сложно воспринимать информацию на вербальном уровне, поэтому параллельно идёт использование зрительного, тактильного и др. анализаторов. Дети, для которых русский язык является родным, объясняют значение слова. Идёт работа по развитию речи и расширению словарного запаса всех детей с опорой на их имеющиеся знания и опыт. У детей-инофонов могут вызвать затруднения слова, которые русскоязычные дети знают и оперируют ими с раннего возраста. Обязательно активное включение «трудных» для детей-инофонов слов в речевую практику.

Далее идёт работа над звукобуквенным анализом слов, проводится фонетический разбор, орфографическое комментирование, устное проговаривание. Пишущий всегда отталкивается от слышимого слова, различает в нём основные звуки (фонемы), правильно произносит, и это в значительной мере обеспечивает правильный графический образ слова. Значит, если ученик хорошо слышит слово, то и правильно его пишет. Поэтому стоит задача научить детей-инофонов чётко и правильно запоминать и произносить слова.

Теперь надо создать учебную ситуацию, которая рождает потребность проверить орфограмму. Слова с безударной гласной, проверяемой ударением, запоминаются в ассоциативных парах с проверочными словами. Проверочные слова можно подобрать как путём изменения формы слова (дети-инофоны могут справиться с таким заданием), так и подбором однокоренного слова.

Написание безударных гласных, проверяемых ударением, осваивается в сравнении с непроверяемой безударной гласной. Ученик, в зависимости от разновидности орфограммы, должен уметь поставить орфографическую задачу и составить алгоритм действия по правилу [3].

Письмо слов с «окошком». Учащиеся сами показывают «трудное» место пропуском буквы – так называемым «окошком». После проведения алгоритма выполнения действия по правилу находят проверочное слово. Затем учащиеся самостоятельно вставляют нужную букву. Выявляют несовпадение звука и буквы, произношения и написания. В сильной позиции звук совпадает с буквой, в слабой позиции возможно несовпадение с буквой. Это несовпадение обнаруживается только тогда, когда ученик не только слышит слово, но и видит букву. Ученик ставит перед собой цель, осознаёт задачу. Предъявляются или выясняются самими детьми (опора на сильных) звуки, которые дают наибольшее количество несовпадений с буквами, следовательно, создают опасность ошибки. Учитель должен обобщить – безударный гласный звук может не совпадать с буквой. Выделение «трудного» места – обнаружить гласный в слабой позиции. Детям-инофонам трудно определить ударный звук в слове в силу особенностей родного языка. Развитие орфографической зоркости связано с развитием фонематического слуха, наблюдением над соотношением звуков и букв в разных позициях.

Нахождение проверочных слов сильными учениками или при затруднении учитель даёт подсказку, но не называет проверочное слово сам. Далее идёт запоминание слов с безударной гласной, и ещё раз записывают слово, проговорив его орфографически. Слабым ученикам при выполнении самостоятельной работы разрешается пропускать букву, отметив пропуск значком, если ученик сомневается или не знает какую букву надо писать. Потом эти слова прорабатываются с детьми. Это раскрепощает ученика от страха допустить ошибку, предупреждает неправильное написание, позволяет осознанно подходить к нахождению орфограммы. Многократное выполнение действий по плану, по алгоритму, в изменяющихся условиях и вариантах (запись слов, словосочетаний, предложений), с постепенным «свёртыванием» алгоритма необходимо для фиксации поставленной орфографической задачи.

Усвоение материала облегчается вовлечением в процесс восприятия различных анализаторов, поэтому упражнения должны опираться на различные виды памяти.

Для развития оперативной памяти используются зрительные диктанты, разработанные профессором И.Т. Федоренко. [4]. Особенность этих текстов такова: если первое предложение состоит из 8 букв, то последнее из 46. Нарращивание длины предложений происходит постепенно по 1-2 букве. Этот приём позволяет ребёнку уловить смысл предложения и ему становится интересно. Включаются в предложения слова, над которыми работали на уроках.

Формой контроля сформированности умений писать слова с безударной гласной, проверяемой ударением, являются диктанты.

Объяснительные диктанты. Текст диктанта записан с «окошками» на доске. Идёт объяснение детьми каждой орфограммы. В «окошки» вставляются пропущенные буквы. Текст проговаривается орфографически. Затем текст записывается под диктовку. На следующем этапе идёт проработка текста путём выделения в нём орфограмм самими детьми и выделение «опасных» мест цветным мелом. Эта работа обусловлена тем, что дети-инофоны плохо воспринимают информацию на слух, им нужен зрительный образ.

Активно используется письмо по памяти, по перфокартам с пропущенными буквами, способствующее умению объяснить орфограммы, различные виды диктантов, которые проводятся с целью закрепления правописания слов, развитию навыков самоконтроля, списывание, направленное на формирование умения видеть орфограммы, распознавать слова на изученное правило. Включение «трудных» слов в словесные игры, кроссворды, ребусы, проведение конкурсов, игры на развитие фонематического слуха, которые способствуют запоминанию слов. Работа в разноуровневых командах и парах сменного состава. Работа в парах сильный ученик и ребёнок-инофон. Сильный ученик получает карточку с текстом и диктует по предложениям, а ребёнок-инофон записывает эти предложения. Ребята вместе ищут

«опасные» места и находят проверочные слова. Такая работа направлена на развитие, как русскоязычных детей, так и детей-инофонов.

Чтобы облегчить самостоятельную работу над ошибками знакомимся с «Памяткой самостоятельной работы над ошибками». Памятка подсказывает, на какое правило допущена ошибка, дан образец, как правильно исправить ошибку. Каждое правило имеет свой порядковый номер, который нужен для того, чтобы ученик мог быстро найти в памятке нужную орфограмму.

Главный упор в работе с детьми-инофонами делается на зону ближайшего развития. Если вначале ребёнок-инофон выполняет только работу по подражанию, затем под руководством учителя или совместно с более сильным партнёром, то вскоре, когда он почувствует в себе силы, самостоятельно. И тогда любимыми высказываниями будут: «Я сам, я знаю, давай помогу».

За любые успехи, даже самые незначительные надо обязательно похвалить ребёнка, создавать ситуации успешности, показать, как вы гордитесь его успехами, тогда ребёнка-инофона будет меньше беспокоить более слабая позиция, чем у русскоязычных детей. Это вызовет желание учиться, вскроются внутренние резервы и разовьются способности ребёнка-инофона.

Для ребёнка не страшно что-то не уметь, что-то не знать, главное, сделать так, чтобы ребёнок захотел учиться, не потерял вкус к учёбе, почувствовал вкус к познанию нового, неизвестного, непонятного.

Использованная литература

1. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. – М., 1992
2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 1998
3. Рамзаева Т.Г. Русский язык 2 класс. – М.: Дрофа, 2008
4. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. – Киев, 1980

**Г.С. Рогожкина, учитель начальных классов**  
**ГОУ Начальная школа - детский сад №624 Адмиралтейского района**



## **Количественно-именные сочетания русского языка в речи детей-инофонов**

Под количественно-именными сочетаниями (далее - КИС) понимаются двусловные сочетания, один из компонентов которых является количественным числительным или неопределенно-количественным местоимением, а второй – существительным (например, *два яблока, сколько книг, немного воды*). Подобные словосочетания чрезвычайно частотны в повседневной речи, регулярно встречаются на занятиях и уроках, владение ими совершенно необходимо для каждодневной практической деятельности человека.

Еще А.Н. Гвоздев заметил, что числительные и сочетания их с существительными усваиваются очень медленно из-за имеющегося в русском языке исключительного своеобразия связи числительных с существительными [1]. Несмотря на это, русскоговорящие дети практически не задумываются над тем, как правильно построить количественно-именные сочетания, в отличие от детей-инофонов, для которых постижение подобных словосочетаний представляет серьезную трудность. Как показал анализ учебников для начальной школы, перед инофоном стоит непростая задача, так как он вынужден воспринимать и продуцировать с первых дней обучения словосочетания с различными группами как числительных (количественные, порядковые, собирательные), так и существительных (конкретные, вещественные, абстрактные) в различных падежных формах (например, «*в первом вагоне*», «*по одной лопатке*», «*сколько пар ботинок*», «*три верных равенства*», «*из двух первых греческих букв*», «*два последних предложения*», «*двумя чертами*») [2, 3].

Для того чтобы использовать КИС в своей речевой деятельности, ребенку необходимо сконструировать в собственном языковом сознании некие действующие модели, включающие основные единицы (в нашем

случае — числительные и существительные), организованные в конструкцию на основе синтагматических схем управления и согласования.

При этом в модели с синтаксическим видом связи **управление** в количественно-именном сочетании с внешним (т.е. всего словосочетания) именительным падежом (и сходных с ним винительным падежом, что бывает при неодушевленности существительного) числительное требует постановки существительного в форму Р.п.:

а) две/два//три/четыре + Р.п. ед.ч. (*две руки, четыре ноги*);

б) пять + Р.п. мн.ч. (*пять рук*);

Модель с синтаксическим видом связи **согласование** всегда используется в сочетании с числительным *один*, а также с иными числительными - в косвенных падежных формах, иными словами данная модель имеет падежные модификации:

а) один/одна/одно + сущ. ед.ч. (*одна рука, одной руки*);

б) две/два//три/четыре/пять и т.п. + сущ. мн.ч. (*двумя руками, пяти рук*).

Анализируя материал, полученный в ходе наблюдения над использованием русских КИС в спонтанной речи детей-инофонов, мы заметили ряд особенностей, отличающих речь инофона от носителей русского языка. Для проверки предположений было разработано и проведено экспериментальное исследование процесса освоения моделей КИС, которое привело нас к следующим выводам.

Овладение синтаксическими правилами оказывается сложным на ранних этапах постижения русского языка. Постепенное уменьшение количества ошибок, связанное с закономерным развитием языковой системы ребенка благодаря приобретению им речевого опыта, систематизации и обобщению языковых фактов, получаемых из инпута, и переход к нормативному использованию всех рассматриваемых моделей КИС, происходит последовательно. На ранних этапах освоения детьми-инофонами русского языка использование стратегии симплификации (упрощения), которая связана с согласованием, является закономерностью, что проявляется в

употреблении формы И.п.ед.ч. существительного, т.е. простого соположения двух слов («*две ручка*», «*пять дом*»). На более продвинутых этапах преобладает стратегия генерализации (обобщения), которая связана с управлением, что может проявляться в использовании неверных форм: формы Р.п.мн.ч. существительного для модели с числительным ДВА («*две бабушек*», «*два котят*») и формы Р.п.ед.ч. существительного для модели с числительным ПЯТЬ («*пять карандаша*», «*пять мальчика*»). Такого рода стратегии встречаются у русскоязычных детей, но они редки и не являются характерной особенностью речи носителей русского языка.

Также в речи инофонов частотны специфические ошибки, связанные с неверным определением рода существительного и выбором соответствующей формы числительного для моделей с числительными ОДИН и ДВА («*один ложка*», «*два книги*»), которые не характерны для речи русскоязычных детей.

Таким образом, необходима работа не только со структурой количественно-именных сочетаний, но и с морфологическими категориями существительного и числительного, насыщение речевой среды актуальным, четко структурированным языковым материалом, который подобран с опорой на возможности и потребности детей-инофонов, ориентирован на их уровень владения языком. Постепенное и последовательное введение речевых моделей КИС будет способствовать процессу овладения правилами конструирования количественно-именных сочетаний русского языка.

#### Использованная литература

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – С. 457-458.
2. Моро М.И. Математика. Учеб. для 1 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1. (Первое полугодие)/ М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 112 с.: ил. + Прил. (2 отд. л. ил.).
3. Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учеб. Для 2 кл. четырехлет. нач. шк. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2003. – 208 с.: ил.

## Содержание

Багге М.Б. Предисловие .....С.3-6

### **Теоретические основы**

Орлова О.В. Толерантность: проблема возникновения и генезиса...С.7-17

Федоров С.В. Изучение русского языка как инструмент  
инкультурации учащихся-инофонов.....

### **Методические разработки**

Лысакова И.П. Русский язык в петербургской  
поликультурной школе: проблемы методики преподавания

Шерстобитова И.А. Концепт как объект поликультурного  
образования учащихся-инофонов и средство достижения  
планируемых результатов ФГОС второго поколения .....

Малкова Ю.В. Приемы контрастивной лингвистики  
при изучении русского языка.....

Илакавичус М.Р. Поликультурность как значимый фактор  
образовательного процесса в современной школе.....

Меллес Ю.А, Николаева Е.А. Типы ошибок в речи инофона

Лагуткина Т.А. Роль дидактических игр в работе  
учителя-словесника над расширением словарного запаса учащихся-  
инофонов

### **Педагогический опыт**

Белоногова О.Н. Работа со словарем на уроках русского языка при обучении  
учащихся-инофонов

А.А.Павлова, С.М.Успенская Опыт работы с детьми-инофонами в ОУ  
Калининского района Санкт-Петербурга

Автономова Ф.А. Личностно ориентированный подход в обучении учащихся-  
инофонов

Казакова Ю.В. Технология «Дебаты» в обучении учащихся-инофонов

Бородулина Н.В. Использование дидактического материала на уроках  
русского языка при обучении детей-инофонов

Демьянова О.Ю., Шевченко С.Ф. Использование стихотворений как средства повышения интереса к изучению русского языка детей – инофонов подросткового возраста

Купсик А.Л. Формирование у детей-инофонов навыков правописания безударной гласной, проверяемой ударением

Рогожкина Г.С. Количественно-именные сочетания русского языка в речи детей-инофонов