

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА»

На правах рукописи

ЖЕЛЕЗНЯКОВА

Елена Алексеевна

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ**

Специальность 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык, русский язык как иностранный (начальное общее
образование)) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант: доктор филологических наук,
профессор Лысакова Ирина Павловна

Санкт-Петербург

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Методологические аспекты обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.....	22
1.1. Понятие «русский язык как неродной» в контексте современной лингводидактики.....	22
1.2. Подходы к обучению русскому языку как неродному детей из семей мигрантов	35
1.2.1. Подходы к обучению языку.....	35
1.2.2. Этнокогнитивный подход к обучению.....	41
1.3. Обучение русскому языку как неродному как условие адаптации детей мигрантов	60
Выводы по главе 1.....	77
Глава 2. Специфика организации обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов	79
2.1. Характеристика детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному	79
2.2. Условия обучения русскому языку детей мигрантов.....	91
2.3. Цель и задачи обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста	99
2.4. Принципы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов.....	116
2.5. Методы обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов	132
Выводы по главе 2.....	150
Глава 3. Моделирование структуры и содержания обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов	154

3.1. Концепция обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов	154
3.2. Предметное содержание внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов ...	160
3.3. Межпредметное обучение русскому языку как неродному в начальной школе	180
3.4. Внеклассные мероприятия для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов	192
3.5. Модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов	202
Выводы по главе 3.....	211
Глава 4. Экспериментальная работа по реализации модели системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.....	214
4.1. Условия проведения экспериментальной работы... ..	214
4.2. Констатирующий этап экспериментального обучения.....	217
4.3. Формирующий этап экспериментального обучения	235
4.3.1. Программа формирующего этапа экспериментального обучения.....	235
4.3.2. Учебные материалы для проведения занятий формирующего этапа экспериментального обучения.....	264
4.4. Контрольный этап экспериментального обучения	291
Выводы по главе 4.....	307
Заключение.....	309
Список литературы	314
Приложение 1. Программа внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.....	362

Приложение 2. Методические рекомендации для учителя начальных классов по лингводидактическому сопровождению школьных предметов.....	376
Приложение 3. Методические рекомендации для учителя начальных классов по проведению внеклассных мероприятий.....	388
Приложение 4. Входное тестирование. Инструкция для тестора.....	406
Приложение 5. Входное тестирование. Бланк оценивания результатов.....	413
Приложение 6. Итоговое тестирование. Инструкция для тестора.....	417
Приложение 7. Итоговое тестирование. Бланк оценивания результатов.....	426

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Активные миграционные процессы, происходящие в современном мире, оказывают влияние на все общественные сферы, в том числе на образование. В статье 2019 года мы анализировали пути языковой адаптации инофонов в современной России и писали, что в 2018 году миграционный поток уменьшился по сравнению с 2017 годом [Железнякова, Новикова 2019б]. Сегодня, обращаясь к данным Росстата по демографической ситуации в стране на 8 июня 2024 года, мы можем наблюдать следующее: относительно 2021 г. в 2022 г. миграционный поток увеличился, причем наблюдается прирост показателей как выбывшего, так и прибывшего контингента. Больше всего мигрантов в 2022 году прибыли в Россию из Таджикистана, Украины, Казахстана и Киргизии [Росстат]. Статистические данные позволяют представить общую демографическую ситуацию в России на 2024 год и выделить как отдельную категорию населения мигрантов, чья адаптация является серьезной государственной задачей. В 10-е годы XXI века исследователи прогнозировали, что результатом столь активной миграции может стать то, что потомки современных мигрантов к середине века составят более 30% населения России [Леденева 2014: 30].

Согласно Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации», органы государственной власти создают условия для изучения русского языка иностранными гражданами на территории Российской Федерации и за ее пределами [Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»]. По итогам заседания Совета при Президенте по развитию гражданского общества и правам человека, состоявшегося 4 декабря 2023 года, В. В. Путин дал поручение представить предложения по социальной, культурной и языковой адаптации детей мигрантов для обучения в образовательных организациях [Перечень поручений по итогам заседания Совета по развитию гражданского общества и правам человека. 14 января

2024 г.], а 12 июня 2024 года распоряжением Правительства была утверждена Концепция государственной языковой политики, согласно которой основными направлениями государственной языковой политики в числе прочих являются создание для иностранных граждан и их несовершеннолетних детей условий для изучения русского языка, а также повышение квалификации педагогических кадров, обеспечивающих языковую подготовку несовершеннолетних детей иностранных граждан в общеобразовательных организациях [Распоряжение Правительства... 2024]. Приезжающие в Россию инофоны (носители иностранных языков) сталкиваются с необходимостью овладения русским языком для решения разнообразных жизненных задач. Несмотря на то, что Государственной Думой ведется обсуждение запрета трудовым мигрантам привозить в Россию семьи, в российских школах по-прежнему получают образование дети из семей мигрантов, которые не владеют русским языком или владеют им на низком уровне, но обучаются в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, ориентированным на носителей русского языка. Низкий уровень владения языком обучения приводит к неудовлетворительным образовательным результатам у инофонов и может негативно влиять на процесс обучения их русскоязычных одноклассников.

Реализация языковой политики в отношении детей из семей мигрантов невозможна без фундаментального исследования теории и методики обучения русскому языку как неродному. В связи с этим ощущается потребность в углублении и расширении научных представлений о детях мигрантов в российских школах как объекте педагогического воздействия в процессе языкового образования, о сущности и особенностях обучения детей мигрантов русскому языку как неродному. Создание методических концепций освоения русского языка детьми мигрантов требует разработки и использования единой методологии обучения, базирующейся на научно обоснованном понятийном аппарате и содержательной теоретической платформе.

Анализ данных многолетних наблюдений и бесед с учителями общеобразовательных школ Москвы, Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Астрахани и других регионов России на тему обучения русскому языку детей мигрантов позволил установить, что учителя, работающие с инофонами, сталкиваются с большим количеством трудностей, среди которых особенно беспокоят отсутствие знаний в области методики преподавания русского языка как неродного, необеспеченность учебной литературой и многие другие.

Возникшая более 15 лет назад потребность в новых с точки зрения содержания и применяемых технологий курсах привела к появлению учебных пособий и программ, предназначенных для иноязычных школьников – детей мигрантов [Какорина, Костылева, Савченко 2007; Каленкова, Феоктистова, Менчик 2007; Мы говорим по-русски 2007, 2011; Наша школа 2007, 2008; Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов 2008, 2011; Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2013, 2020; Азнабаева и др. 2014; Азнабаева, Турова, Артеменко 2014; Сахипова 2014; Скороспелкина, Турова, Сахипова 2014; Железнякова, Белякова, Андреюшина 2016а, 2016б, 2016в, 2016г, 2017а, 2017б; Лысакова, Железнякова, Уша 2016а, 2016б; Школа мигранта 2017; Железнякова, Андреюшина, Белякова 2019; Добро пожаловать 2019; Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа по интенсивному обучению русскому языку... 2022]. В 2010 году на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена был создан первый русский букварь для мигрантов под редакцией И.П. Лысаковой, удостоенный медали лауреата на Всероссийской выставке «Образовательная среда 2011» и Гран-при на VI Международном конгрессе-выставке «Global Education – Образование без границ 2012» [Русский букварь для мигрантов 2010, 2011, 2020]. Актуальность проблемы обусловила внимание к ней в современной науке (Т. М. Балыхина, Т. В. Васильева, Т. М. Воителева, Т. И. Зиновьева, И. П. Лысакова, Т. Б. Михеева, М. С. Нетёсина, Е. А. Омельченко, И. А. Орехова, О. В. Синёва, Е. Н. Стрельчук, Е. А. Хамраева, О.А. Ускова,

Т. Ю. Уша). Исследователи ищут эффективные подходы к обучению детей-инофонов в условиях языковой среды.

Особенно важным с точки зрения языковой адаптации является младший школьный возраст. Мы предполагаем, что дети, слабо владеющие русским языком и поступающие в начальные классы российских школ, могут стать полноценными субъектами образовательного процесса при условии специально организованного обучения русскому языку как неродному. О постоянном интересе к методике овладения русским языком в начальных классах поликультурной школы свидетельствуют соответствующие публикации в ежемесячном научно-методическом журнале «Начальная школа» [Ажогина 2020; Ассуирова, Пархоменко 2021; Бегунова, Кулешова, Андреевко 2021; Белянкова 2017; Воскобойникова 2019; Зеленова, Фильцова 2018, Лаврентьева 2017; Морозова, Цапурина 2017]. Несмотря на значительный интерес к проблеме обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста, она по-прежнему требует теоретического и методического осмысления.

Обращение автора к исследуемой теме мотивировано взаимодействием с учителями, которые преподают русский язык в школах Санкт-Петербурга и других субъектов Российской Федерации. Опыт общения с учителями и административными работниками позволил сделать предположение о том, что языковая адаптация таких учащихся может быть интенсифицирована при условии системного целенаправленного обучения русскому языку как неродному.

Таким образом, в связи с миграционными проблемами, создающими дополнительную нагрузку на систему российского школьного образования, **актуальной** задачей представляется моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Отставание теоретического осмысления обучения русскому языку как неродному детей мигрантов от практического запроса общества на разработку соответствующих методических концепций определяет **проблему**

исследования: в современной методической науке существует необходимость в формировании более точного научного представления об образовательных потребностях детей мигрантов в области русского языка, о принципах, целях, содержании, структуре, методах, средствах и формах обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов и в разработке теоретически обоснованной модели системы обучения. Выявленная проблема определила выбор **темы** исследования: «Теория и методика обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов».

Степень научной разработанности проблемы

Преподавание русского языка как неродного детям из семей мигрантов является недостаточно разработанной областью методической науки, поскольку сама проблема возникла в начале XXI века в связи с активизацией миграционных процессов. Тем не менее за это время созданы учебные пособия по русскому языку для детей-инофонов, организована подготовка учителей русского языка как неродного в школе (программы филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена, разработанные под руководством профессора И. П. Лысаковой и внедрённые в 10-е годы XXI века), защищён ряд кандидатских диссертаций, посвящённых *обучению детей мигрантов русскому языку в российской школе* (А. Н. Аль-Кайси, Н. В. Богданова, М. В. Маркова, Т. А. Шорина). Проблемам адаптации детей мигрантов в России были посвящены диссертации на соискание степени кандидата *социологических* (А. Я. Макаров, С. С. Ушакова), *психологических* (Е. А. Варфоломеева, Л. Н. Зимакова, Е. А. Климова, Н. И. Ковалева, Н. А. Мали, А. Б. Пантелеев, И. С. Сапожникова, О. Д. Солдатова, Т. В. Фадеева) наук. Вопросы интеграции дошкольников и школьников в образовательную среду исследовались в диссертациях по *общей педагогике* (М. Баярмагнай, Я. Э. Галоян, О. В. Гукаленко, Н. С. Путулян, М. Е. Ушакова), *этнологии, антропологии и этнографии* (Е. А. Омельченко). Получили распространение результаты исследования проблем адаптации детей

мигрантов московского научного объединения «Этносфера» (Ю.А. Горячев, Е.А. Омельченко).

Ситуация, в которой один из коммуникантов недостаточно владеет языком общения, не является исключительной, однако лишь в начале XXI века о ней стали говорить как об одной из глобальных проблем современного мира, в том числе в области образования (А. В. Денисова, В. Ю. Леденева, П. П. Лисицын, Е. А. Омельченко, А. В. Резаев, Т. Ю. Уша, J-M. Dewaele, J-P. van Oudenhoven, F. Genesee, E. Nicoladis, D. Lasagabaster, A. Pavlenko, A. Blackledge).

Начиная с 2000-х годов в публикациях учёных (М. Б. Багге, Т. М. Балыхина, Т. М. Воителева, Т. И. Зиновьева, О. Н. Каленкова, И. П. Лысакова, М. С. Нетёсина, Р. Б. Сабаткоев, Т. В. Савченко, О. В. Синёва, Н. В. Рыжова, Т. Ю. Уша, С. Н. Цейтлин, Е. А. Хамраева, В. М. Шаклеин, И. А. Шерстобитова) освещались отдельные теоретические и практические вопросы обучения детей мигрантов русскому языку как неродному. Были опубликованы учебные пособия по методике русского языка как неродного под редакцией И. П. Лысаковой, Т. М. Балыхиной. Особенности профессиональной подготовки учителей по русскому языку к работе в полиэтническом классе посвящены работы Т. Б. Михеевой, И. П. Лысаковой.

Ретроспективный анализ становления методики обучения русскому языку как неродному позволяет в качестве научно-методической базы рассматривать, в первую очередь, работы Н. И. Ильминского, Е. Д. Поливанова, А. В. Миртова, Н. М. Шанского, основанные на опыте обучения русскому языку в национальной школе. Теория и методика преподавания родного русского языка в начальных классах получила системное освещение в трудах Ф. И. Буслаева, Н. С. Рождественского, С. П. Редозубова, Н. П. Каноныкина, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светловской, В. Г. Горецкого, О. В. Сосновской и многих других исследователей.

Большое значение для данного исследования имеют работы по методике обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному О. Д. Митрофановой, Л. В. Московкина, Е. И. Пассова, И. А. Ореховой, Л. В. Щербы, а также работы, в которых рассматриваются проблемы многоязычия и двуязычия в детском возрасте, Х. З. Багирокова, Е. М. Верещагина, Е. Л. Кудрявцевой, Т. А. Кругляковой, М. Полинской, Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной, М. Б. Успенского, Ф. П. Филина, Е. А. Хамраевой, Л. В. Щербы, С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршевой.

При подготовке диссертации было обнаружено недостаточно концептуальных исследований, посвящённых проблемам обучению русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Актуальным остаётся вопрос о системной языковой адаптации школьников-инофонов. Ответам на этот и ряд других вопросов, возникающим в связи с необходимостью адаптации детей мигрантов в русскоязычной среде, посвящено данное диссертационное исследование.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Предмет исследования – теоретические и методические аспекты обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, научно-методической разработке и экспериментальной проверке системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Гипотеза исследования. Эффективное обучение русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов возможно при условии применения научно обоснованной системы обучения, направленной на формирование русскоязычной коммуникативной компетенции школьников и опирающейся на современные достижения методики обучения русскому языку как иностранному, русскому языку как

неродному и русскому языку как родному, учитывающей положения возрастной психологии, социолингвистики и этнокогнитивистики.

Для реализации цели исследования необходимо было решить следующие **задачи**:

- обосновать понятие «русский язык как неродной» в контексте современной лингводидактики в сопоставлении с понятиями «русский язык как иностранный», «русский язык как второй»;
- на основе анализа существующих подходов к обучению неродному языку выбрать оптимальные подходы к обучению русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов;
- выявить характеристики детей младшего школьного возраста из семей мигрантов и условия обучения в современной школе, имеющие значение для моделирования системы обучения русскому языку как неродному;
- разработать концепцию и многокомпонентную модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов;
- на основе разработанной концепции обучения создать программу по русскому языку как неродному, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя;
- разработать методический инструментарий (констатирующий, обучающий, контрольный) в структуре экспериментальной работы;
- провести экспериментальное обучение с целью апробации и верификации предложенной системы обучения и дополнить его результаты экспертными оценками учителей.

Методологической основой исследования являются деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) и системный подход к изучению педагогической действительности (К. Д. Ушинский, Ю. К. Бабанский, И. В. Блауберг, И. Г. Юдин и др.).

Теоретическую основу исследования составили положения, разработанные в отечественных и зарубежных трудах в области: *теории личности, речевой и учебной деятельности* (Н. И. Алмазова, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Коряковцева, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); *теории поэтапного формирования умственных действий и понятий* (П. Я. Гальперин); *теории психологического развития младшего школьника* (Ш. А. Амонашвили, П. П. Блонский, Л. И. Божович, А. В. Запорожец); *теории билингвизма и билингвального образования* (Х. З. Багираков, Е. М. Верещагин, Е. Л. Кудрявцева, М. Полинская, Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина, Ф. П. Филин, Е. А. Хамраева, Р. И. Хашимов, С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева), *теории и методики обучения иностранным языкам*, в том числе русскому языку как иностранному и как неродному (Т. М. Балыхина, Е. А. Быстрова, Т. В. Васильева, Т. М. Воителева, В. В. Воробьев, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцева, И. П. Лысакова, О. Н. Марченко, А. В. Миртов, О. Д. Митрофанова, Л. Г. Саяхова, И. А. Орехова, Е. И. Пассов, Е. Д. Поливанов, Н. В. Поморцева, Р. Б. Сабаткоев, П. В. Сысоев, О. А. Ускова, Т. Ю. Уша, И. И. Халеева, В. М. Шаклеин, Н. М. Шанский, Э. П. Шубин, А. В. Щепилова, Л. В. Щерба), *теории и методики преподавания родного русского языка, прежде всего в начальной школе* (Ф. И. Буслаев, В. Г. Горещкий, А. Д. Дейкина, О. Е. Дроздова, М. Р. Львов, Н. Л. Мишатица, Т. Г. Рамзаева, С. П. Редозубов, Н. С. Рождественский, О. В. Сосновская, А. В. Текучев); *теории и методики национально ориентированного обучения* (Т. М. Балыхина, Л. Н. Бережнова, Е. И. Бобрышева, В. Н. Вагнер, И. Л. Набок, В. И. Щеглов, И. А. Пугачев); *теории связи языка и культуры* (Н. Ф. Алефиренко, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Красных, З. Д. Попова, И. А. Стернин, А. В. Рудакова, Э. Сепир, С. Г. Тер-Минасова), *теории языковой личности* (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, Л. П. Клобукова), *теории адаптации мигрантов*, в том числе в образовательном пространстве

(О. В. Гукаленко, Л. В. Корель, В. Ю. Леденева, А. Я. Макаров, В. И. Мукомель, Е. А. Омельченко).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы научного исследования**:

- теоретические: комплексный теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования и нормативных документов (Концепции государственной языковой политики Российской Федерации, государственных образовательных стандартов общего начального образования, требований и учебных программ по русскому языку как иностранному); сравнительный анализ методических подходов; моделирование процесса обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста;

- эмпирические: педагогическое наблюдение; беседа; метод экспертной оценки; знаково-символическое описание материалов исследования (таблицы, рисунки); экспериментальное обучение, количественная и качественная оценка результатов исследования.

В ходе экспериментальной работы применялись фундаментально разработанные **методы обучения**, среди которых основными стали сознательно-практический, сознательно-сопоставительный и коммуникативный, также использовались элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения.

Экспериментальной базой исследования стали образовательные учреждения 4 регионов Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Ленинградская область, г. Москва, г. Астрахань); курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный» (2010–2021 гг.), «Современное преподавание русского языка в билингвальной и поликультурной среде» (2023–2024 гг.) Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Организация исследования. Исследование проводилось в течение 2006–2024 гг. и включало следующие этапы.

На *первом этапе* (2006–2019 гг.) изучалось состояние проблемы, выдвигались рабочая гипотеза и цель исследования, были разработаны и частично апробированы отдельные элементы системы обучения. Данный этап стал наиболее продолжительным, так как малая изученность проблем обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов, прежде всего в области целей и содержания обучения, не позволила сразу создать целостную систему и во многом научно-методический поиск осуществлялся интуитивно, с опорой на имеющиеся знания теории и методики обучения русскому языку как иностранному и опыт кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Автор данной диссертации был включён в работу Центра языковой адаптации мигрантов кафедры межкультурной коммуникации, созданного Учёным советом РГПУ им. А. И. Герцена в 2005 году (руководитель – профессор И. П. Лысакова). Это дало возможность на протяжении первого этапа проводить наблюдение за процессом обучения детей мигрантов разного возраста, изучать зарубежный опыт адаптации детей мигрантов в ходе стажировки в Германии, опрашивать учителей, работающих в поликультурных классах, и педагогов дополнительного образования, занимающихся с детьми-инофонами, апробировать первые пособия по русскому языку как неродному, оценивать эффективность отдельных элементов системы обучения и вносить изменения в разработанные материалы в соответствии с результатами учащихся и рекомендациями учителей.

На *втором этапе* (2020 г.) было осуществлено обобщение результатов предыдущего этапа, уточнение теоретической базы исследования, итогом чего стала разработка модели системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, включающей целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты. Были подготовлены учебные материалы: программа по русскому языку как неродному, учебное пособие для внеурочного курса «Учим русский язык»¹

¹ Вклад автора диссертации в публикацию: концепция, научная редакция, 75% текста.

[Железнякова, Новикова 2022], методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов и по проведению внеклассных мероприятий.

На третьем этапе (2021–2022 гг.) осуществлялась апробация разработанной автором диссертации системы обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов в естественных условиях российской школы.

На четвертом этапе (2023–2024 гг.) продолжилась апробация системы обучения в школах; было проведено обобщение результатов многолетнего теоретического и экспериментального исследования; завершено создание целостной системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, оформлена рукопись диссертации.

Личный вклад диссертанта составляют:

- теоретически обоснованная и экспериментально проверенная система обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, обеспечивающая формирование русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся-инофонов;

- созданные программа и методические рекомендации для учителя, в которых получила практическую реализацию система обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые создана и теоретически обоснована система обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, которая обладает совокупностью методологических, методических и процессуальных характеристик, раскрывающих сущность процесса формирования русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся; интегрирует различные формы организации обучения; обеспечивает целенаправленное овладение русским языком, благодаря чему реализуется потенциал изучения языка страны пребывания для адаптации инофонов.

Теоретическая значимость исследования определяется решением актуальной научной проблемы, связанной с теоретическим обоснованием и разработкой системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, а именно:

- сформулированы методологические основания обучения русскому языку как неродному в начальной школе, которые могут быть использованы в качестве теоретической базы для построения систем обучения детей-инофонов другого возраста;

- охарактеризована специфика организации обучения, которая заключается в характеристике детей младшего школьного возраста из семей мигрантов как субъектов обучения, особенных условиях обучения русскому языку как неродному в современной школе, цели, системе задач, принципов и методов обучения;

- введены в понятийный аппарат теории обучения русскому языку как неродному термины *этнокогнитивный подход к обучению русскому языку как неродному* и *принцип этнокогнитивной направленности*;

- сконструирована модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, теоретически обоснованы её целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- разработанная и теоретически обоснованная система обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста может быть внедрена в практику работы российской начальной школы;

- созданы средства обучения русскому языку как неродному учащихся начальной школы (программа внеурочного курса, учебные пособия для учащихся, методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов, методические рекомендации для

учителя по проведению внеклассных мероприятий), использование которых обеспечивает практическую реализацию разработанной системы обучения;

- результаты диссертационного исследования могут использоваться в профессиональной подготовке и повышении квалификации преподавателей русского языка как неродного, учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования, реализующих программы по русскому языку как неродному, и других специалистов системы школьного образования;

- базовые положения, результаты исследования, разработанные методические материалы могут послужить научно-методической базой для дальнейших научных изысканий, при создании учебников и учебных пособий для детей-инофонов, образовательных программ, направленных на языковую адаптацию детей мигрантов в условиях российской общеобразовательной школы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Терминологическое понятие «русский язык как неродной» обозначает направление образовательной деятельности, обеспечивающее овладение мигрантами или детьми мигрантов неродным русским языком для адаптации в России.

2. Основой обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, определяющей структуру и содержание системы обучения, являются психологическая характеристика детей младшего школьного возраста из семей мигрантов как субъекта обучения и формирование русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся как совокупности языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций;

3. Компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы в обучении русскому языку как неродному детей из семей мигрантов должны быть дополнены этнокогнитивным подходом, предполагающим учёт

этнических особенностей когнитивного процесса и использование в обучении языкового материала, отражающего специфику русской когнитивной базы.

4. Оптимизация обучения русскому языку как неродному детей мигрантов связана со свойственными представителям «восточного» стиля мышления когнитивными стилями и характерными для инофонов стратегиями: создание контекстуальных связей, целостного образа изучаемого объекта со всеми связями и элементами, использование наглядности, активная роль учителя, помогающего систематизировать материал и выделить главное, широкое применение стратегий повторения, имитации, формальной тренировки, фиксации устным способом ключевых моментов объяснения, опоры на контекст, общения.

5. Среди дидактических и методических принципов обучения наиболее важными являются принципы наглядности, этнокогнитивной и лингвокультурной направленностей, межкультурного взаимодействия и ситуативно-тематической организации материала.

6. В систему обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов для формирования русскоязычной коммуникативной компетенции целесообразно включить:

- внеурочный курс по русскому языку как неродному, дополняющий уроки русского языка, основанные на федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и соответствующие требованиям методики русского языка как родного;

- лингводидактическое сопровождение школьных предметов;

- внеклассные мероприятия.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе обсуждения на заседаниях Президиума Учёного совета и кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (2020–2024 гг.), выступлений на международных и всероссийских конференциях, конгрессах РОПРЯЛ и МАПРЯЛ (Санкт-Петербург 2007, 2011, 2012, 2016, 2017, 2018, 2019, 2023,

Воронеж 2010, Астрахань 2011, 2019, 2021, Москва 2011, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2023, Казань 2012, Прешов 2013, Катовице 2017, Архангельск 2019, Ереван 2019, Элиста 2019, Пятигорск 2020, Рига 2021, Симферополь 2021, Ташкент 2022, Баку 2023, Махачкала 2023, Пермь 2023 и др.).

Основные положения диссертационного исследования изложены в 92 публикациях, в том числе в 19 статьях в изданиях, определённых ВАК при Минобрнауки России, 5 монографиях, 28 учебно-методических работах.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы (451 наименование, в том числе 23 – на иностранных языках) и 7 приложений («Программа внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов», «Методические рекомендации для учителя начальных классов по лингводидактическому сопровождению школьных предметов», «Методические рекомендации для учителя начальных классов по проведению внеклассных мероприятий», «Входное тестирование. Инструкция для тестора», «Входное тестирование. Бланк оценивания результатов», «Итоговое тестирование. Инструкция для тестора», «Итоговое тестирование. Бланк оценивания результатов»). Работа иллюстрирована 26 таблицами и 8 рисунками.

Во Введении обосновывается актуальность темы исследования, формулируются проблема, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, описываются общая методологическая основа и методы исследования, излагаются новизна, теоретическая и практическая значимость работы, определяются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Методологические аспекты обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов» обосновывается понятие «русский язык как неродной», выявляется роль русского языка в адаптации детей мигрантов, исследуются подходы к обучению русскому языку как неродному, служащие отправной точкой для

определения авторских концептуальных положений и построения системы обучения.

Во второй главе «Специфика организации обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов» рассматриваются характеристики детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному и условия обучения русскому языку детей мигрантов в современной начальной школе, обосновываются цель и задачи обучения, определяются ведущие принципы и методы обучения, позволяющие формировать русскоязычную коммуникативную компетенцию младших школьников-инофонов.

Третья глава «Моделирование структуры и содержания обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов» посвящена концептуальному осмыслению системы обучения, обоснованию ее структуры, а также содержания обучения, включающего внеурочный курс по русскому языку как неродному, лингводидактическое сопровождение школьных предметов и внеклассные мероприятия.

В четвертой главе «Экспериментальная работа по реализации системы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов» описана проверка эффективности созданной системы обучения.

Глава 1. Методологические аспекты обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

1.1. Понятие «русский язык как неродной» в контексте современной лингводидактики

Обучение русскому языку как неродному детей мигрантов — это область лингводидактики, интегрирующая традиции нескольких научных направлений: методики обучения русскому языку в национальной школе или школе с родным (нерусским) языком обучения, методики обучения русскому языку как иностранному, методики обучения русскому языку как родному. Интегративный характер и относительная новизна этой области исследования обусловили разнообразие и непоследовательность употребления в научной литературе некоторых ключевых терминов рассматриваемого направления.

Ключевым понятием данного исследования является понятие русского языка как неродного. Словосочетание «русский язык как неродной» сегодня достаточно широко используется в научном мире. Так, по запросу «русский язык как неродной» в научной электронной библиотеке Elibrary.ru находятся более 12000 публикаций. Несмотря на такую распространённость термина, его употребление нельзя назвать последовательным. Между тем терминологическая определённость необходима как для данного исследования, так и для других работ в области педагогики и методики обучения русскому языку как неродному.

Определение русского языка как неродного в качестве дисциплины для мигрантов и детей мигрантов было предложено и последовательно обосновано в публикациях И. П. Лысаковой [Лысакова 2006а; 2006б; 2008; 2009; 2021б]. Тем не менее до сих пор в словарях и научных публикациях можно найти различные толкования данного термина, что делает важным очередное обращение к этому вопросу и анализ актуального употребления смежной терминологии.

Решение научной проблемы определения понятия «русский язык как неродной» применительно к детям мигрантов осложняется существованием близких по значению понятий, которые часто используются как синонимы: *русский язык в национальной школе, русский язык как второй, русский язык как иностранный.*

Обучение детей-инофонов русскому языку имеет многовековую историю. Первые школы, в которых юноши-иностранцы могли осваивать русский язык, появились в XVII веке в Швеции, однако исследователи истории методики обучения русскому языку как иностранному предполагают, что также в этот период «иностранцы могли обучаться славянской грамоте на территории Древней Руси в славянских, или словесных, школах» [Московкин, Щукин 2013: 19]. В XVIII веке во многих российских школах русскому языку обучают нерусских учащихся, создаются учебники, предназначенные для школьного обучения нерусскоговорящих [Charpentier 1768], появляются первые работы по методике обучения неродному русскому языку, и посвящены они именно обучению в школе (например, введение к учебнику Я. М. Родде [Rodde 1789]). Преподавание осуществлялось отдельно русскоязычным и инофонам. В XIX веке начинается преподавание русского языка в национальных (нерусских, инородческих) школах различных регионов России, разрабатывается соответствующая методика. Таким образом, исторически методика обучения неродному русскому языку формировалась прежде всего как методика обучения детей. В XX веке развитие методики обучения детей неродному русскому языку продолжается, выделяются её отличительные черты по сравнению с методикой обучения взрослых [Миртов 1926], дифференцируются *методика обучения русскому языку нерусских (иностранцев)* и *методика обучения русскому языку в национальной школе.* Социальные изменения конца XX века актуализируют такие направления методики обучения детей, как русский язык для детей-билингвов и русский язык для детей мигрантов.

Анализ некоторых существующих в словарях и научной литературе определений понятия «русский язык как неродной» и смежных с ним позволил выделить ключевые характеристики соответствующих феноменов, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Определения понятия «русский язык как неродной» и смежных с ним

Рассматриваемое понятие	Смежное понятие	Определение / трактовка	Ключевые характеристики феномена
Русский язык как второй	Второй язык	Язык, усвоенный после родного, второй по времени усвоения [Азимов, Щукин 2019; Словарь терминов межкультурной коммуникации 2015]	Усваивается следующим после родного
		Язык, предлагаемый образовательной системой государства, куда переселились иммигранты [Азимов, Щукин 2019; Словарь терминов межкультурной коммуникации 2015]	Принадлежит к системе образования, направлен на иммигрантов
		Язык, отличный от языка первичной социализации и имеющий определенные функции и распространение в обществе (государстве), где приходится проживать человеку – члену этого общества [Маркосян 2004]	Не является языком первичной социализации, распространен в среде проживания человека
Русский язык как иностранный	Иностранный язык	Язык другой страны [Азимов, Щукин 2019]	Принадлежит другой стране

		Учебный предмет, содержанием которого является обучение иноязычным средствам приема и передачи информации [Азимов, Щукин 2019]	Представлен в системе образования, направлен на обучение средствам обмена информацией другого языка
		Изучаемый в системе образования мировой или другой широко распространенный язык дальнего зарубежья [Маркосян 2004]	Представлен в системе образования, является одним из языков дальнего зарубежья
		Язык, усвоенный в школе и используемый в ограниченных функциях, главным образом для межнационального общения [Словарь терминов межкультурной коммуникации 2015]	Представлен в системе школьного образования, функции ограничены
	-	Учебный предмет в современных российских и зарубежных школах и вузах [Азимов, Щукин 2019]	Представлен в системе среднего и высшего образования, в языковой среде и вне её
		Термин применяется прежде всего к дальнему зарубежью [Маркосян 2004]	Направлен на представителей дальнего зарубежья
Русский язык как неродной	Неродной язык	Родовое понятие, включающее понятие языка межнационального общения, иностранного языка,	Является родовым понятием

		изучаемого в языковой среде и вне её [Азимов, Щукин 2019]	
		Иностранный язык, который изучается вне условий его естественного бытования, т. е. в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации, а также второй язык, который не является родным, но усваивается, как правило, в социальном окружении, где он выступает реальным средством общения, и который служит наряду с родным или после него вторым средством общения [Гальскова, Гез 2006]	
		Язык, которым билингв овладел после родного языка и который используется им в значительно меньшей степени [Азимов, Щукин 2019; Словарь терминов межкультурной коммуникации 2015]	Является принадлежностью билингва, усваивается после родного, используется реже родного
		Неиностранный язык, изучаемый по типу иностранного, но не воспринимаемый как «чужой» [Маркосян 2004]	Представлен в системе образования, является «своим»
	-	Средство межнационального общения народов России [Азимов, Щукин 2019]	Используется для общения народов России между собой

		Термин для определения статуса русского языка для мигрантов из бывших республик СССР / стран с иным, нежели русский, государственным языком, проживающих в русскоязычной среде (например, трудовые мигранты в РФ). Или для старшего поколения граждан республик СССР [Лысакова 2006б; 2008; 2021б; Громова, Кудрявцева 2013]	Используется мигрантами, проживающими в русскоязычной среде, или старшим поколением граждан республик СССР
		Учебный предмет в национальной средней и высшей школе [Азимов, Щукин 2019]	Представлен в системе национального образования

Анализ определений второго языка, представленных в таблице 1, показывает, что термин «русский язык как второй» может иметь широкое и узкие значения. А. С. Маркосян, подробно рассматривая понятие второго языка, выделяет пять различных значений соответствующего термина, некоторые из которых не нашли отражение в таблице 1: язык, усваиваемый вторым по порядку; неродной язык, не являющийся иностранным и обычно усваиваемый в языковой среде; второй иностранный язык, усваиваемый после того, как усвоен первый иностранный; язык второй языковой специальности в вузе; любой язык, уровень владения которым уступает уровню владения «основным» иностранным языком. Исследователь приходит к выводу, что «такой многозначный термин просто не имеет права на существование» [Маркосян 2004: 91]. Тем не менее исследователи употребляют этот термин, описывая проблемы обучения детей русскому языку. Так, Р. Б. Сабаткоев, рассматривая методику преподавания русского языка в полиэтнических классах, определяет дисциплину, направленную на отдельное обучение детей

мигрантов русскому языку, как русский язык как второй [Сабаткоев 2009а], тем самым избегая использования термина «русский язык как неродной», который, по мнению исследователя, может вызывать негативные ассоциации и как бы дистанцировать инофонов от их русскоязычных одноклассников.

На наш взгляд, в ситуации обучения детей мигрантов термин «второй язык» по отношению к русскому не вполне удачен, что связано прежде всего с его полисемией. Не для всех учеников русский язык является вторым хронологически: он может быть и третьим, и четвёртым. Невозможно рассматривать русский язык для детей мигрантов как второй иностранный, хотя в отдельных случаях он может являться таковым. Наиболее, но не полностью подходящим является следующее значение термина: неродной язык, не являющийся иностранным и обычно усваиваемый в языковой среде. Действительно, дети мигрантов овладевают русским языком в русскоязычной среде, однако формально он является иностранным, так как обычно дети мигрантов — это иностранные граждане. А. С. Маркосян, раскрывая данное значение термина «второй язык», приводит в качестве примера использование русского языка в межэтническом общении нерусских этносов Российской Федерации. Такая иллюстрация в совокупности со значением термина подчёркивает *связь методики обучения русскому языку детей мигрантов с методикой обучения русскому языку в национальной школе или школе с родным (нерусским) языком обучения*, о которой мы уже упоминали.

Довольно часто для описания проблем обучения русскому языку детей мигрантов используется термин «русский язык как иностранный». Например, этим термином оперирует О. Н. Каленкова [Каленкова 2012]. Программы по русскому языку для школьников младшего и среднего школьного возраста О. Н. Каленковой строятся в соответствии с методикой преподавания русского языка как иностранного и, как отмечает автор во введении к программам, могут быть востребованы и за пределами России для обучения русскому языку детей российских соотечественников [Каленкова 2012: 4], то есть автор не считает наличие широкой внесемейной русскоязычной среды, характерной

для обучения детей мигрантов, фактором, принципиально влияющим на методику обучения. Дети, проживающие за рубежом, конечно, могут общаться по-русски с другими российскими соотечественниками, однако масштаб такого общения вряд ли сравнится с русскоязычной средой детей из семей мигрантов. Близко к позиции О. Н. Каленковой мнение Е. Ф. Кирова, который дифференцирует обучение русскому языку как неродному в полиэтническом классе и обучение русскому языку как иностранному на дополнительных занятиях для инофонов [Киров 2011]. Л. В. Московкин считает, что «если иметь в виду, что трудовые мигранты в большинстве своем являются иностранцами, выходцами из Средней Азии и Закавказья, то их обучение в России — это не что иное как один из вариантов обучения русскому языку как иностранному» [Московкин 2020: 100].

Согласно определению русского языка как иностранного, данному в «Современном словаре методических терминов и понятий», это «учебный предмет в современных российских и зарубежных школах и вузах» [Азимов, Щукин 2019: 299]. Между тем русский язык для детей-инофонов не является учебным предметом в российской школе, так как учебный предмет – это *основная* «структурная единица учебно-воспитательного процесса; одно из средств реализации содержания образования в системе общеобразовательных и профессиональных учебных заведений» [Бим-Бад 2002: 302]. Перечень учебных предметов и их содержание определяются Федеральным государственным образовательным стандартом, в котором отсутствует упоминание русского языка как иностранного.

В данном исследовании будет использоваться термин «русский язык как неродной». История становления этого термина рассматривается Л. В. Московкиным, который установил, что соответствующее словосочетание встречается уже в 1930-е годы [Московкин 2020: 98].

Е. М. Верещагин в 1969 году, размышляя о формировании билингвизма, называет соответствующую методику методикой преподавания вторичного языка и отмечает, что этот термин объединяет термины «методика

преподавания иностранных языков» и «методика преподавания неродного языка» [Верещагин 2014]. Сегодня термин «русский язык как неродной» может рассматриваться как родовое наименование для языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в языковой среде и вне её [Азимов, Щукин 2019], и подобное толкование не вызывает возражений, однако практика употребления термина в профессиональном дискурсе показывает, что «русский язык как неродной» обычно используется в более узком значении.

В анализируемых словарях неродной язык определяется также как второй язык билингва: «язык, которым билингв овладел после родного языка и который используется им в значительно меньшей степени» [Азимов, Щукин 2019; Словарь терминов межкультурной коммуникации 2015]. Ключевыми характеристиками феномена при таком определении представляются следующие: является принадлежностью билингва, усваивается после родного, используется реже родного.

В научной литературе, посвящённой методике обучения русскому языку, часто встречается достаточно свободное обращение с терминами «билингвизм», «билингв» и смежными. К билингвам относят как детей мигрантов, вне зависимости от степени их владения русским языком, так и детей из национальных регионов России и детей соотечественников, проживающих за рубежом [Бурд 2016; Жеребило 2016; Косьмина 2007]. Такое широкое понимание билингвизма было представлено в 1969 году в монографии Е. М. Верещагина «Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)»: «... Носитель двух систем общения (т. е. человек, способный употреблять для общения две языковые системы, называется билингвом (буквально: двуязычным)» [Верещагин 2014: 19]. В данном исследовании мы будем, вслед за Е. М. Верещагиным, использовать термины «билингвизм» и «двуязычие» как синонимы.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют билингвизм следующим образом:

«1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. 2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках» [Азимов, Щукин 2019: 33]. При этом далее в словарной статье авторы сообщают, что билингвизм может рассматриваться в узком и широком смыслах. Действительно, рассмотрение приведённых в этом издании значений термина позволяет сделать вывод, что билингвизмом может быть названа как только способность использовать два языка безотносительно к уровню развития этой способности, так и её реализация без указания частоты использования каждого из языков. На наш взгляд, *широкое понимание билингвизма затрудняет оперирование этим термином*. Приложение определения Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина к актуальной для российской школы категории детей мигрантов с учётом высказанного замечания позволяет сделать вывод, что билингвом мы можем назвать ребёнка, попеременно использующего родной и русский языки. Однако представляется, что это определение не является полным и нуждается в уточнении, поскольку любой инофоне, проживающий в России, вынужден в той или иной степени использовать, кроме родного, русский язык. Подобную дефиницию находим в пособии Е. А. Хамраевой: «Билингвизм (двуязычие) – это владение двумя языками одновременно» [Хамраева 2015: 7]. Как видно, степень владения языками и частота их использования вновь не указываются. При таком толковании билингвизма мы действительно можем говорить о неродном языке билингва даже в том случае, когда второй язык значительно уступает первому по степени владения им и частоте его использования.

В исследовании Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной двуязычие (билингвизм) определяется как «такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящим достаточно регулярно, причём в естественном общении» [Протасова, Родина 2005: 5]. Данное толкование противоречит анализируемому определению неродного языка, так как последнее предполагает значительный дисбаланс в частоте использования родного и неродного языков.

Более развёрнутое определение билингвизма предлагает О. В. Баженова: «Билингвом называют ребёнка, который может в достаточной мере понимать и говорить на двух языках и на равных взаимодействовать с представителями двух культур» [Баженова 2016: 7]. В этой дефиниции упоминается степень владения двумя языками, однако формулировка этой степени размыта.

Как мы видим, в рассмотренных определениях не конкретизируется степень владения вторым языком у билингва. В традиционных классификациях выделяются различные виды билингвизма в зависимости от степени владения вторым языком: абсолютно полное или сбалансированное двуязычие, неполное или частичное двуязычие, полуязычие [Филин 1972; Полинская 1987]. Исследователи отмечают, что абсолютно полное двуязычие встречается крайне редко, распространено неполное двуязычие. Рассматриваемое словарное определение неродного языка применимо только в ситуациях неполного двуязычия при значительном дисбалансе частоты использования языков.

Представленное в таблице 1 толкование неродного языка А. С. Маркосян представляется недостаточно конкретным для того, чтобы использоваться в данном исследовании как центральное, однако важным является противопоставление неродного и иностранного языков: неродной язык – это неиностранный язык, изучаемый по типу иностранного, но не воспринимаемый как «чужой» [Маркосян 2004]. На наш взгляд, именно это противопоставление, противоречащее использованию понятия «неродной язык» как родового (см. определение Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина), легло в основу функционирования термина «русский язык как неродной» в современном профессиональном дискурсе. И. П. Лысакова, анализируя функционирование терминов, связанных с обучением мигрантов русскому языку, отмечает: «В случае с мигрантами *иностранн*ый необязательно воспринимается как *чужой*, он может стать психически и социально *близким* (как бы *родным*, по многообразию функций, языком), если ребёнок с детства живёт в России» [Лысакова 2021б: 181].

Термин «русский язык как неродной» также может использоваться в значении «русский язык в национальной школе», в том числе высшей [Азимов, Щукин 2019; Воителева, Марченко 2023]. Представляется, что такое понимание рассматриваемого понятия не является актуальным, так как ещё в 80-е гг. XX века в типовых программах по русскому языку, разработанных под руководством Н. М. Шанского, методика преподавания русского языка как неродного делилась на методику преподавания русского языка в национальной школе и методику преподавания русского языка иностранцам [Типовые программы 1981].

Л. Г. Громова и Е. Л. Кудрявцева, продолжая заданное в публикациях И. П. Лысаковой направление употребления термина, дают определение русского языка как неродного: «термин для определения статуса русского языка для мигрантов из бывших республик СССР / стран с иным, нежели русский, государственным языком, проживающих в русскоязычной среде (например, трудовые мигранты в РФ). Или для старшего поколения граждан республик СССР» [Громова, Кудрявцева 2013: 34–35].

Итак, русский язык для детей мигрантов может рассматриваться как русский язык как второй, русский язык как иностранный, русский язык как неродной. Мониторинг употребления термина «русский язык как неродной» в публикациях, представленных в научной электронной библиотеке Elibrary.ru, показал, что чаще всего он применяется именно для описания проблем, связанных с обучением русскому языку мигрантов и детей мигрантов. Такое представление о русском языке как неродном соответствует концепции, разрабатываемой И. П. Лысаковой и кафедрой межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, где много лет занимаются проблемами обучения детей мигрантов русскому языку. Исследователи, представляющие эту кафедру, соответствующее научное направление называют «методика обучения русскому языку как неродному» [Методика обучения русскому языку как неродному 2019], отделяя его от методики обучения русскому языку как

иностранному и конкретизируя общий термин «русский язык как второй», неопределённость которого была обоснована А. С. Маркосян. И. П. Лысакова подчёркивает важность дифференциации проблемы обучения русскому языку мигрантов, «желающих социализироваться в российское общество», и проблемы иностранцев, «приезжающих только для знакомства с российской культурой и русским языком» [Лысакова 2021б: 182].

К миграции населения в узком значении этого слова относят такое движение населения, которое в конечном счёте ведёт к его территориальному перераспределению [Социологический словарь 2010: 257]. Миграция может быть внутренней и внешней. Овладение русским языком как неродным необходимо прежде всего внешним мигрантам, поскольку для них русский язык становится инструментом адаптации, то есть усвоения норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в России, и преобразования, изменения среды в соответствии с новыми целями и задачами деятельности [Социологический словарь 2010: 11] (подробнее об адаптации см. п. 1.2).

Дифференцирующими признаками понятия «русский язык как неродной» в контексте нашей работы будем считать следующие:

- русский язык не является родным для обучающихся;
- обучающиеся проживают в России;
- обучающиеся являются мигрантами или детьми мигрантов и получают образование на русском языке для ускорения адаптации.

При этом мы рассматриваем русский язык как неродной как направление образовательной деятельности, что обусловлено методической направленностью данного исследования.

В результате можно сформулировать следующее определение: *русский язык как неродной – это направление образовательной деятельности, обеспечивающее овладение неродным русским языком мигрантами или детьми мигрантов для адаптации в России.*

Отметим, что само понятие родного/неродного языка является сложным и дискуссионным. В данном исследовании под неродным языком понимается язык, который осваивается после родного языка.

Таким образом, несмотря на кажущуюся прозрачность понятия «русский язык как неродной», анализ литературы позволил выявить, что наблюдается вариативность и противоречивость в номинации данной методической области. Рассмотрение феномена русского языка как неродного в контексте современной лингводидактики дало возможность выделить необходимые и достаточные условия для конструирования соответствующего определения. Выделенные условия позволяют отделить русский язык как неродной для детей мигрантов от других направлений методической науки: русского языка как иностранного, русского языка в национальной школе или в школе с родным (нерусским) языком обучения, русского языка как родного. Разработка методологических основ методики обучения русскому языку как неродному требует определения оптимальных подходов к обучению.

1.2. Подходы к обучению русскому языку как неродному детей из семей мигрантов

1.2.1. Подходы к обучению языку

В этом разделе работы будут рассмотрены подходы к обучению языку в аспекте образования детей мигрантов в российской школе.

Подход к обучению справедливо называется базисной категорией методики [Азимов, Щукин 2019: 232], поскольку именно подход определяет выбор стратегии и тактик или методов обучения.

В США подход рассматривается как теория, философия и принципы, лежащие в основе определённой методики обучения [Richards, Schmidt: 30]. При этом отмечается, что подход определяется взглядом на природу языка и на особенности его изучения. Авторы «Современного словаря методических

терминов» определяют подход к обучению как «точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [Азимов, Щукин 2019: 232]. Исследователи, рассматривающие конкретные подходы к обучению, могут формулировать определение, говоря о подходе как о совокупности методов, об образовательных программах, об особенностях обучения, о построении методической модели и проч. Таким образом, уже само определение понятия «подход» неоднозначно и трактуется в узком и широком смысле, с психологической, лингвистической либо с методической точки зрения.

Проведённый нами анализ показал, что существующие классификации подходов к обучению языку можно объединить в следующие группы:

1. Психологическая классификация: бихевиористский подход, индуктивно-сознательный подход, познавательный (когнитивный) подход, интегрированный подход.

Психология овладения неродным языком является основой любого подхода, однако в эту группу мы включили те подходы, для которых психологическая теория определяет сущность. Их можно рассматривать также как ключевые, общие, базовые для других классификаций.

Не ставя целью описание каждого из названных подходов, остановимся на некоторых важных моментах.

Представляется, что ни один из этих подходов, кроме интегрированного, не реализуется в современной практике преподавания неродного языка в чистом виде. В то же время особую значимость приобретает *когнитивный подход*, рассматриваемый более широко, чем это делалось ранее. «Когнитивная наука – это самостоятельная область знаний, которая занимается изучением приобретения, переработки и использования информации человеком» [Рудакова 2004: 4]. Смещение научных интересов в область когнитивистики, произошедшее во 2-й половине XX века, заставило исследователей педагогики обратить пристальное внимание на сферу познания, изучение которой позволит интенсифицировать процесс обучения и сделать его более эффективным.

Научные методические поиски первого и второго десятилетий XXI века ориентированы на разработку таких подходов к обучению, при которых учащийся в соответствии с ведущим принципом сознательности оставался бы активным участником процесса обучения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. Именно поэтому в практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного все чаще находят применение когнитивный подход (J. S. Bruner, Н. В. Барышников, И. Н. Верещагина, А. А. Леонтьев, А. Н. Шамов и др.), а также на его базе получают развитие коммуникативно-когнитивный (И. Б. Игнатова, И. В. Карпова, Ю. А. Ситнов, А. В. Щепилова и др.), когнитивно-деятельностный (Н. И. Алмазова, Н. М. Андронкина и др.), когнитивно-коммуникативно-деятельностный (Е. А. Карабутова, Л. Н. Колчинцева) и социокогнитивный (Н. Ф. Коряковцева) подходы.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» когнитивный подход определяется как «подход к обучению, основанный на положениях когнитивной психологии и предусматривающий в процессе обучения опору на принцип сознательности, учет различных когнитивных стилей, характерных для учащихся конкретной учебной группы, и учебных стратегий, которыми они при этом пользуются» [Азимов, Щукин 2019: 115]. Н. Ф. Коряковцева отмечает, что когнитивное направление в теории овладения неродным языком предполагает исследование семантических и концептных аспектов освоения неродного языка, особенностей ментальных репрезентаций и возможностей когнитивного моделирования процесса овладения неродным языком, опоры на так называемый «интерязык» и металингвистические умения» [Коряковцева 2019: 16]. На наш взгляд, в области обучения иностранному языку в русле когнитивного подхода важно формировать билингвальную языковую личность (см. 2.3), в том числе на основе овладения когнитивной базой нового лингвокультурного сообщества в процессе формирования коммуникативной компетенции.

2. Классификация с позиции объекта обучения: языковой подход, речевой подход, коммуникативно-деятельностный (лично-деятельностный, речедеятельностный) подход, социокультурный (лингвокультурологический) подход, компетентностный подход.

Как известно, сегодня в методике главенствует **коммуникативно-деятельностный подход**. Формирование языковой и речевой компетенций, являющееся целью при языковом и речевом подходе соответственно, рассматривается как начальный этап для формирования коммуникативной компетенции, то есть коммуникативно-деятельностный подход включает в себя языковой и речевой подходы. Для методики обучения русскому языку как неродному детям коммуникативно-деятельностный подход является одним из основополагающих. Это связано с тем, что в обучении детей особенно важны учёт возрастных характеристик, определяющих процесс познания (см. 2.1), деятельностный вектор организации занятий, направленность методической работы на обучение общению.

С точки зрения обучения детей неродному языку в условиях языковой среды интересен **социокультурный подход**. Социокультурный подход был предложен В. В. Сафоновой и понимался как построение методической модели, создающей, кроме прочего, условия для «развития коммуникативной квалификации обучаемых на уровне межкультурного общения» и «обучения формам общественного самовыражения индивида, группы индивидов в обществе, которые можно признать как этически приемлемые и юридически оправданные в открытом обществе, многокультурном по характеру и плюралистическом по структуре» [Сафонова 1993: 17]. Идея о значимости социолингвистического аспекта обучения русскому языку как иностранному была обоснована в работах И. П. Лысаковой и получила развитие в публикациях преподавателей кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена [Лысакова 1997а; Лысакова 1997б; Лысакова 1998; Методика 2000; Методика 2023].

А. Н. Шукин в качестве разновидности социокультурного рассматривает лингвокультурологический подход. Действительно, в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая стала основой для разработки требований к коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык, в языковой компонент социокультурной компетенции включаются такие лингвокультурологически значимые единицы, как пословицы, идиомы, крылатые выражения, поверья, приметы, выражения отношения, выражения оценки, запоминающиеся фразы из телепередач, различные плакаты [Общеввропейские компетенции... 2003: 119].

Тем не менее в ряде работ социокультурный и лингвокультурологический подходы разделяются. Лингвокультурологический подход определяется А. Д. Дейкиной и О. Н. Левушкиной как совокупность «методов, позволяющих в процессе обучения русскому языку формировать языковую личность учащегося в контексте культуры» [Дейкина, Левушкина 2012: 26]. Чаще всего основой применения лингвокультурологического подхода становится работа с концептами. Удачный пример реализации этого подхода в преподавании русского языка как неродного – элективный курс «Русский язык в диалоге культур» [Воробьёв, Саяхова 2006]. В пособиях к этому курсу русский язык и русская культура представлены в сопоставлении с родным языком и культурой учащихся, при этом материалы могут быть использованы в работе в поликультурном классе, в котором присутствуют как русскоязычные, так и татароязычные, и башкироязычные дети. Подобные методические комплексы или отдельные разработки целесообразно применять и в поликультурных классах в традиционно моноязычных регионах, таких, как Санкт-Петербург (при этом о моноязычности мы, конечно, говорим лишь условно). Лингвокультурологический аспект обучения имеет большое значение в обучении неродному языку, так как предполагает обращение к когнитивной функции языка.

Следуя широкому пониманию социокультурного подхода, мы считаем его одним из основополагающих для методики обучения русскому языку как неродному, поскольку формирование билингвальной языковой личности невозможно вне контекста культуры, однако мы полагаем, что социокультурный подход к обучению реализуется в рамках более широкого *компетентностного подхода*, предполагающего, что у учащегося в процессе изучения иностранного языка и с его помощью формируются компетенции, необходимые для участия в межкультурном общении. В случае обучения детей младшего школьного возраста в поликультурной среде особое значение приобретают межкультурная и лингвокультурная компетенции. Межкультурная компетенция предусматривает как владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления успешной межкультурной коммуникации, так и сформированность толерантного отношения к представителям других этносов, к носителям других культур. В преподавании русского языка как неродного внимание к лингвокультурной и межкультурной компетенциям является необходимым условием моделирования толерантной коммуникации. В то же время полиэтничность современных российских классов требует также формирования межкультурной компетенции у носителей русского языка.

3. Классификация с позиции способа обучения: грамматический подход, прямой подход, познавательный (когнитивный) подход, деятельностный подход, коллективный подход, коммуникативно-индивидуализированный подход, проектный подход, проблемный подход.

Обратим внимание на когнитивный подход, который попал в классификации по разным основаниям: психологическую и по способу обучения. Когнитивный подход рассматривается исследователями в широком и узком смысле. О его понимании с точки зрения психологии уже было сказано, и это широкое представление о когнитивном подходе. В узком смысле он рассматривается как «подход к обучению, состоящий прежде всего в усвоении теории изучаемого языка преимущественно в виде работы над

изучением правил фонетики, грамматики и словоупотребления» [Азимов, Щукин 1999: 226]. Примечательно, что данное определение когнитивного подхода сформулировано Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным в «Словаре методических терминов» и эти же авторы в «Новом словаре методических терминов» приводят уже определение когнитивного подхода в широком смысле (см. цитату выше).

На наш взгляд, на современном этапе развития методики подходы, основанные на объекте и способе обучения, следует рассматривать как взаимодополняющие. Преподаватель, ориентируясь на состав учащихся, этап обучения, цели и задачи конкретного урока, может руководствоваться разными подходами, чтобы увеличить эффективность занятий и задействовать разнообразные психологические механизмы овладения неродным языком.

Итак, проблема подхода к обучению иностранному языку не теряет актуальности: разрабатываются новые подходы, переосмысливаются существующие на протяжении десятилетий. Представляется, что процесс обучения детей русскому языку как неродному может быть интенсифицирован при условии применения этнокогнитивного подхода, продолжающего и развивающего традиции когнитивного подхода к обучению.

1.2.2. Этнокогнитивный подход к обучению

Для детей младшего школьного возраста особое значение имеет когнитивное развитие. В работе с детьми, изучающими русский язык как неродной, когнитивный аспект становится вдвойне актуальным в связи с тем, что для ребёнка процесс изучения языка является необходимым условием развития в целом, то есть познавательная деятельность выступает как условие когнитивного развития. Ещё Л. В. Щерба писал о том, что обучение иностранному языку позволяет не только решить практические задачи, но и развивать учащихся [Щерба 2002]. И. Ю. Мангус убедительно доказала, что освоение процедур когнитивной деятельности является самостоятельной

дидактической целью в обучении детей неродному языку [Мангус 2001]. Важно всесторонне изучить когнитивные особенности учащихся, чтобы более эффективно организовывать процесс обучения и более точно прогнозировать его результаты.

Предположим, что учёт особенностей когнитивного развития детей мигрантов может стать основой для разработки нового подхода к обучению. Осмысление этого подхода, по нашему убеждению, углубит теоретические представления о процессе обучения детей русскому языку как неродному, что позволит, в свою очередь, более точно определить содержание обучения.

До настоящего времени среди исследователей нет единства в определении сущности когнитивного подхода к обучению. Напомним: в «Современном словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина находим следующую дефиницию, широко определяющую данный термин: когнитивный подход – это «подход к обучению, основанный на положениях когнитивной психологии и предусматривающий в процессе обучения опору на принцип сознательности, учёт различных когнитивных стилей, характерных для учащихся конкретной учебной группы, и учебных стратегий, которыми они при этом пользуются» [Азимов, Щукин 2019: 115].

Из приведённой дефиниции следует, что в основе когнитивного подхода лежит принцип сознательности. Вероятно, он может быть в полной мере соблюден при обучении взрослых, однако представляется, что для детей, осваивающих русский язык как неродной, сознательность также имеет большое значение. О важности сознательности в изучении иностранного языка ребёнком писали Л. С. Выготский, Л. В. Щерба и другие учёные [Выготский 2016; Щерба 2002].

Согласно определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, когнитивный подход предполагает также учёт индивидуальных когнитивных стилей учащихся, то есть особенностей их познавательного процесса. Соответственно, это подход личностно-ориентированный, что является чрезвычайно актуальным в условиях полиэтнических классов и

разновозрастных и разноуровневых групп обучающихся русскому языку как неродному.

Важность учёта индивидуального когнитивного стиля подчёркивается в описании системы уровней владения иностранным языком «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (см., например, [Общеввропейские компетенции... 2003: 105, 132, 149, 160]).

Существуют различные точки зрения на основания когнитивного стиля. Наиболее распространённая из них заключается в том, что когнитивный стиль коррелирует с особенностями характера, темперамента личности. Однако часто говорят также о связи с мотивацией индивида, интеллектом, межполушарной асимметрией [Шкуратова 2004]. В связи с этим актуальным представляется учет в обучении когнитивных стилей детей, осваивающих неродной язык.

Прежде всего, мы сталкиваемся с проблемой терминологического характера. Понятие когнитивного стиля оказывается многоплановым. Когнитивные стили в современной науке рассматриваются:

1) как характеристика познавательного процесса, восприятия и обработки информации [Дейк 1989; Мамедова и др. 2016; Азимов, Щукин 2019];

2) как характеристика процесса порождения речи, вербального оформления результата познавательного процесса, речевого поведения индивида [Leech, Short 1981; Болотнова 2012].

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин дают следующее определение когнитивного стиля: «1. Относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях. 2. Совокупность частных познавательных установок или видов контроля, устанавливаемых набором специально подобранных тестов» [Азимов, Щукин 2019: 116].

Подход к когнитивному стилю как характеристике речи находит отражение, в частности, в концепции Н. С. Болотновой о когнитивном стиле как понятии коммуникативной стилистики текста. Автор пишет, что «когнитивный стиль логично рассматривать как лингвистически и экстралингвистически репрезентированную и дискурсивно обусловленную ментальную форму отражения общего идиостиля языковой личности, определяющую специфику ее первичной и вторичной текстовой деятельности» [Болотнова 2012: 167].

Применим определение Н. С. Болотновой к когнитивному стилю билингвальной языковой личности: это лингвистически и экстралингвистически репрезентированная и дискурсивно обусловленная ментальная форма отражения индивидуального стиля билингвальной языковой личности, определяющая специфику её речевой деятельности на данном языке.

Когнитивный стиль имеет значение как при восприятии, так и при порождении речи, речевое произведение является отражением когнитивного стиля как характеристики познавательного процесса.

Двуплановость понятия «когнитивный стиль» определяет и разные подходы к классификации когнитивных стилей. Поскольку в психологии это явление рассматривается прежде всего как характеристика познавательного процесса, общепринятые классификации определяют именно особенности восприятия и обработки информации. Традиционно на этом основании выделяются такие когнитивные стили, как полнезависимость — полезависимость, узкий — широкий диапазон эквивалентности, импульсивность — рефлексивность, сглаживание — заострение, ригидный — гибкий познавательный контроль, низкая — высокая толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий — сканирующий контроль, конкретность — абстрактность, когнитивная простота — сложность [Холодная 2004].

С точки зрения речепорождения когнитивные стили обычно рассматриваются психологами как способы кодирования информации: словесно-речевой, визуальный, предметно-практический и сенсорно-эмоциональный [там же].

На наш взгляд, если психологией когнитивные стили достаточно изучены, определены основные методики их исследования (хотя оговоримся, что сведения о взаимодействии и взаимовлиянии когнитивных стилей противоречивы), то в лингвистике пока лишь намечаются пути их анализа. Основные лингвистические направления их изучения описаны в работе Н. С. Болотновой [Болотнова 2012].

Представляется, что в обучении русскому языку как неродному эффективным будет учёт национальной специфики когнитивных стилей. Перечень когнитивных стилей представлен в научных исследованиях (например, см. выше перечень из работы М. А. Холодной). Репертуар когнитивных стилей представителей определённого этноса связан с системой ценностей, так как они лежат в основе обработки поступающей извне информации. Поскольку когнитивные стили определяют овладение картиной мира и, далее, формирование языковой картины мира, очевидно, что когнитивный подход должен учитываться в практике преподавания неродного языка. При этом важно не только максимально эффективно использовать характерные для конкретных обучающихся когнитивные стили, но и расширять возможности применения других стилей, что необходимо для развития познавательных способностей школьников.

Когнитивный стиль определяет выбор учебной стратегии. Существуют разнообразные классификации учебных стратегий с разным количеством составляющих. С позиций когнитивного подхода важны, в первую очередь, когнитивные стратегии, а также специальные стратегии, связанные с изучением отдельных языковых аспектов. К когнитивным стратегиям относят такие, которые обеспечивают общие процессы познания: повторение, элаборацию, организацию. Из всего многообразия для обучения конкретной

группы должна быть создана особая иерархия, в которой преимущественное положение занимают стратегии, в большей степени отвечающие способностям и потребностям учащихся в соответствии с предпочитаемым когнитивным стилем. Соответственно, могут быть предложены методы и приёмы, оптимальные для конкретных обучаемых.

Таким образом, если следовать определению Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина, когнитивный подход к обучению неродному языку может быть реализован в случае учёта достижений когнитивной психологии, в том числе сведений об индивидуальных когнитивных стилях и когнитивных стратегиях. Однако, на наш взгляд, в области языкового образования когнитивный подход может быть рассмотрен в более широком смысле, если в обучении будут учтены положения не только когнитивной психологии, но и когнитивной лингвистики, а именно – представление об уровнях организации языковой личности. Поскольку язык является отражением когнитивного опыта народа, ребёнок, сталкиваясь с неродным языком, соприкасается с новым для него когнитивным опытом. Для того чтобы овладеть неродным языком в полной мере, стать билингом, необходимо присвоить когнитивный опыт другого народа, отражённый в языке. Ребёнок овладевает когнитивной базой конкретного лингвокультурного сообщества. В этом смысле когнитивный подход к обучению близок к лингвокультурологическому подходу. Кроме того, овладение когнитивной базой происходит в процессе овладения функционально-стилистическими особенностями нового языка.

А. Н. Шамов в монографии «Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация» [Шамов 2006] убедительно обосновывает целесообразность использования когнитивной модели обучения лексике немецкого языка в условиях средней школы. Автор анализирует как процесс речепроизводства, так и лингвистические основания реализации когнитивного подхода.

Представляется, что эффективность когнитивного подхода повысится, если при его использовании будут учитываться этнические особенности когнитивного процесса учащихся.

Такой подход к обучению, развивающий существующий когнитивный подход за счёт учёта этнических особенностей познавательного процесса, может быть назван *этнокогнитивным подходом*. Этнокогнитивный подход к обучению предполагает рассмотрение таких вопросов, как существование национальных особенностей когнитивного процесса и их учёт в языковом образовании, отражение в языке специфики когнитивной базы народа.

Для реализации *этнокогнитивного подхода* к обучению необходим учёт этнической специфики когнитивного процесса. Этнос «может быть определен как исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая межпоколенная совокупность людей, обладающих не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (этнониме)» [Бромлей 1983: 57–58]. Идея о культурной обусловленности сознания подробно рассматривалась в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Е. Ф. Тарасова и получила развитие в исследованиях многочисленных последователей [Выготский 2005; Леонтьев 1977; Лурия 1979; Тарасов 2014; Жирнова 2012; Жумагалиева 2002]. Принадлежность к той или иной культуре, родной язык как часть национальной культуры накладывают отпечаток на сознание развивающегося человека и особенности его познавательного процесса. Академик Ю. В. Бромлей писал: «Характеризуя этнос в целом, необходимо также упомянуть о том, что культурное единство его членов неразрывно связано с наличием у них определенных общих черт психики» [Бромлей 1983: 56].

Когнитивной психологией и методикой преподавания иностранных языков накоплен большой опыт в области изучения особенностей когнитивного процесса у учащихся. В русле концепции этноориентированного

обучения, которая стала особенно востребованной в последние годы, рассмотрение особенностей познавательного процесса представителей того или иного этноса даёт ценный материал для совершенствования методики преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного и как неродного.

На наш взгляд, наиболее важным с методической точки зрения является учёт когнитивных стилей учащихся, поскольку когнитивные стили являются основой познавательного процесса и обеспечивают овладение тем или иным знанием.

В методическом аспекте исследование когнитивных стилей обычно проводится в русле личностно-ориентированного обучения, предполагающего учёт индивидуальных особенностей обучающихся в образовательном процессе [Ливер 2000; Жданович 2021; Новикова, Федорова 2021; Садыкова, Шарипова, Шеина 2022]. Так, Б. Л. Ливер рассматривает когнитивные стили с целью создания методики индивидуализированного обучения иностранному языку [Ливер 2000]. Автор считает, что с методической точки зрения понятие «когнитивный стиль» должно рассматриваться широко – как закономерности «восприятия, понимания, запоминания, взаимодействия и реагирования учащегося на среду и средства обучения» [Ливер 2000: 9]. При этом к когнитивным стилям исследователь относит такие факторы, как каналы восприятия, психологические типы, стили мышления и физиологические особенности, влияющие на процесс познания. С точки зрения этнокогнитивного подхода к обучению наиболее интересным представляется рассмотрение стилей мышления, характерных для того или иного этноса.

Анализ доступных нам исследований этнокультурных особенностей когнитивных стилей даёт материал, который может быть интерпретирован в методическом ключе [Жирнова 2012; Жумагалиева 2002; Нисбетт и др. 2011; Zhang 2002]. Существующее разнообразие выделяемых когнитивных стилей и их классификаций осложняет прагматический анализ этой значимой характеристики познавательной сферы личности. Выделяют 15–

20 когнитивных стилей, при этом в научных работах обычно изучаются лишь отдельные характеристики, а не вся совокупность. В связи с этим востребованной стала идея Б. Л. Ливер о целесообразности систематизации когнитивных стилей для обучения. Б. Л. Ливер выделяет две группы когнитивных стилей: синоптическую и эктеническую. К первой она относит импульсивность, конкретность, произвольность, целостность, синтез, уравнение, индуктивность, правополушарность, поле-чувствительность, поле-независимость. Ко второй – рефлексивность, абстракцию, последовательность, деталенаправленность, анализ, усиление, дедуктивность, левополушарность, отсутствие поле-чувствительности, поле-зависимость [Ливер 2000: 12]).

В предложенной автором методической системе предусматривается создание когнитивного профиля класса, отражающего совокупность преобладающих когнитивных стилей учащихся. Б. Л. Ливер не обращается к национальной специфике познавательного процесса, однако, если исходить из того, что подобные особенности существуют, когнитивный профиль может рассматриваться как психологическая основа этноориентированного обучения иностранному или неродному языку.

Идея об учёте когнитивных особенностей группы учащихся получает развитие в концепции И. Е. Бобрышевой, но уже в русле этнометодики [Бобрышева 2002, 2004]. Исследователь выделяет культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся, обосновывая целесообразность психологического изучения «метаэтносов (совокупностей этносов), выделенных на основе общности культурно-исторического развития и территориальной близости» [Бобрышева 2003: 67].

Р. Нисбетт с коллегами считают, что можно говорить об аналитическом и холистическом мышлении. Первое свойственно жителям Запада, которые «сосредоточены по преимуществу на конкретном объекте и на категориях, к которым его можно отнести» [Нисбетт и др. 2011: 55]. Второе характерно для представителей Восточной Азии, которые «принимают во внимание

целостное поле и приписывают именно ему причины событий, сравнительно мало используют категории и формальную логику и полагаются на «диалектическое» мышление» [там же].

L. F. Zhan рассматривает когнитивные стили студентов из разных регионов мира (Северной и Южной Европы, Северной Америки, Юго-Восточной Азии) и обнаруживает значительные различия [Zhan 2002].

Б. К. Жумагалиева описывает особенности когнитивных стилей и картины мира казахов и русских, доказывая, что «под воздействием своеобразных социально-исторических, культурных и этнических факторов сформировалась и закрепились определенная специфика в содержании и проявлении когнитивных стилей и картины мира у представителей различных этнических общностей» [Жумагалиева 2002: 214]. На материалах исследования, которое проводилось в 1998–2001 годах, проанализировав данные русских и казахов в возрасте от 5 до 22 лет, автор убедительно доказывает существование этнокультурных особенностей когнитивной сферы психики. Однако результаты казахов, обучающихся исключительно на казахском языке, и казахов, обучающихся в школах с русским языком, различны, что доказывает влияние изучаемых языков на когнитивную сферу личности.

Систематизация имеющихся разрозненных экспериментальных данных позволяет говорить о существовании так называемых «западного» и «восточного» стилей мышления, которым соответствуют особые группы когнитивных стилей. Мы выделили эти группы, ориентируясь на перечень когнитивных стилей М. А. Холодной [Холодная 2004]. Для «западного» стиля характерны полнезависимость, аналитичность, узость категории, гибкий познавательный контроль, нетолерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий контроль, импульсивность, конкретная концептуализация. Для «восточного» – полезависимость, синтетичность, широта категории, ригидный познавательный контроль, толерантность к нереалистическому

опыту, сканирующий контроль, рефлексивность, абстрактная концептуализация.

Степень выраженности различий у представителей Востока и Запада не одинакова для разных когнитивных стилей. Кроме того, рассуждения о характерных для того или иного этноса когнитивных стилях не исключают воздействия индивидуальных особенностей человека и его социального опыта. Речь идёт только о тенденции, учёт которой позволит сделать овладение неродным языком более эффективным. Тем не менее роль учителя при этнокогнитивном подходе к обучению особенно велика: наблюдение за учениками позволит убедиться в правильности выбранной стратегии или определить пути её корректировки.

Как указывалось ранее, среди стран-лидеров в миграционном обмене отмечены Казахстан, Киргизия и Таджикистан [Росстат]. Рассмотрим, каким образом возможно учитывать национальную специфику когнитивного процесса в практике преподавания русского языка детям, прибывшим из этих стран.

В данном случае мы можем говорить о «восточном» стиле мышления и о соответствующей группе когнитивных стилей. Не все когнитивные стили в равной степени важны с точки зрения методики преподавания иностранного языка. Отметим влияние некоторых из них.

Полезависимость учащихся определяет то, что им сложно выделить существенное из контекста и, следовательно, они легче осваивают новую информацию, изложенную дедуктивным путём. При этом *синтетичность* обозначает, что следует создавать целостный образ изучаемого объекта со всеми связями и элементами. В обучении иностранному языку сделать это нелегко, так как традиционно языковые единицы изучаются последовательно, от простых к сложным, у учащихся не сразу формируется представление о той или иной системе (например, падежной или видовременной). Тем не менее, в пределах возможностей, ограниченных уровнем владения изучаемым языком, необходимо стремиться к созданию целостного образа. *Широта категории*

обозначает склонность обобщать большое количество примеров в рамках одной категории, что, как и полезависимость, свидетельствует об эффективности дедуктивного пути введения нового материала. *Ригидный познавательный контроль* обуславливает затруднения в смене вербальных и сенсорно-перцептивных функций. Для того чтобы преодолеть эти затруднения, необходимо широко использовать в обучении наглядность. *Толерантность к нереалистическому опыту* позволяет с большей лёгкостью воспринимать неоднозначные явления, исключения из правил, довольно многочисленные в русском языке. *Сканирующий контроль* обозначает, что учащиеся одновременно воспринимают множество аспектов ситуации, крайне значима роль учителя, помогающего выявить наиболее существенные, важные в данный момент признаки. *Рефлексивность* приобретает особое значение в ситуации контроля – рефлексивным учащимся требуется больше времени для решения той или иной задачи, так как положения многократно подвергаются проверке. *Абстрактная концептуализация* предполагает большую важность отношений, чем категорий, что ещё раз подчёркивает значимость систематизации для обучающихся, характеризующихся «восточным» типом мышления.

Когнитивные стили неразрывно связаны с когнитивными стратегиями. В настоящее время в науке существуют различные подходы к определению понятия когнитивные стратегии. В «Современном словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина дается следующая дефиниция: «Ментальные процессы, направленные на переработку информации в целях обучения. Ориентированы на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти. Лексические стратегии, входящие в состав коммуникативной компетенции, направлены, например, на поиск значений слова, визуальных соответствий, подбор и накопление лексических средств, расширение лексической базы и др.» [Азимов, Щукин 2019: 115]. М. Эрман и Р. Оксфорд когнитивные стратегии выделяют как подвид учебно-познавательных наряду со стратегиями, базирующимися на

механизмах человеческой памяти, и компенсаторными – все три подвида относятся к основным [Ehrman, Oxford 1990]. Применительно к овладению иностранным языком А. В. Щепилова понимает когнитивные стратегии как «поведение и мыслительные операции, осуществляемые обучаемым для кодификации нового языка. Это его манера отбирать, приобретать, организовывать и интегрировать новые знания» [Щепилова 2005: 20]. Существуют и другие подходы к определению когнитивных стратегий – с точки зрения теории познания (Т. А. ван Дейк), когнитивной лингвистики (Д. Н. Павлов), деловой коммуникации (Е. Л. Доценко) и др. – но исследователи сходятся в том, что когнитивные стратегии влияют на формирование коммуникативной компетенции, то есть на умение строить успешную коммуникацию.

Иерархия видов когнитивных стратегий, которые должны быть применены при овладении неродным языком в условиях специально организованного обучения, будет значительно отличаться от иерархии стратегий, необходимых при школьном изучении родного языка. Существующие различия связаны, в первую очередь, со спецификой объекта и предмета учебной деятельности. В случае обучения детей мигрантов объект – это русский язык как неродной, в качестве основного предмета выступают все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), знания о культуре страны изучаемого языка, а также межкультурные знания, умения и навыки. В то же время для русскоговорящих школьников объект изучения – это русский язык как родной и предметом являются наука о русском языке, орфографические и пунктуационные правила и некоторые речевые умения. Очевидно, что при таких различиях в предмете и объекте изучения более актуальными являются разные когнитивные стратегии. Ситуация осложняется тем, что для детей мигрантов, обучающихся в российской школе, важны также предмет и объект учебной деятельности в области русского языка как родного. Тем не менее, иерархия применяемых

когнитивных стратегий в случае изучения неродного языка будет особой. Кроме того, в обучении необходим учёт родного языка учащихся.

«Основой учебных стратегий выступают ... учебные действия, по своему содержанию определяющие способы выполнения определённых учебных задач» [Дворникова 2017: 54]. В процессе учебной деятельности учащиеся овладевают сначала способами решения простых задач, постепенно степень сложности увеличивается и задачи становятся многоуровневыми. Такая сложность, многоуровневость задач, которые школьникам приходится решать в процессе учебной деятельности, приводит к сложности и разветвлённости существующих классификаций учебных, в частности когнитивных, стратегий. Рассмотрим некоторые существующие классификации с целью выделения стратегий, которые будут превалировать при овладении русским языком как неродным в российской школе.

Многообразию выделяемых типов когнитивных стратегий способствуют различные предпосылки для их применения: области, сферы, цели и др. В соответствии с этапом обучения, А. В. Щепилова подразделяет когнитивные стратегии на:

А) стратегии концептуализации – используются для понимания и образования понятия: выделение определенных признаков; установление корреляций; классификация фактов; выводы путем логической индукции/дедукции; обобщение; систематизация; интерпретация; критическая оценка; детализация; проектирование на предшествующий опыт; антиципация; использование ресурсов; перевод;

Б) мнемические стратегии – служат при фазе запоминания: повторение; ассоциативное запоминание; классификация; схематическая систематизация; конспектирование; употребление в контексте [Щепилова 2005: 21].

Классификация А. В. Щепиловой применима как к изучению родного, так и неродного языка (за исключением стратегии перевода).

На наш взгляд, одна из наиболее удачных лингвометодических классификаций когнитивных стратегий принадлежит М. В. Давер, которая,

основываясь на работе Р. Оксфорд, систематизирует учебные стратегии по этапам освоения нового материала: планирование, исполнение, оценка и применение [Давер 2006: 16]. Рассмотрим эту классификацию с точки зрения обучения младших школьников русскому языку как неродному.

Этап планирования предполагает общее прогнозирование: выбор направления, активизацию сценария, то есть определённой схемы, формирование ожиданий. Мы полагаем, что эти стратегии были освоены детьми в процессе развития и овладения родным языком, они управляют процессом познания.

Учебные стратегии, которые автор относит ко второму, третьему и четвёртому этапам, являются когнитивными. Они соответствуют современным представлениям о психическом механизме усвоения, реализующемся через деятельность субъекта [Решетова 2017].

Этап исполнения включает восприятие, идентификацию и фиксацию. Восприятие предполагает повторение, имитацию, формальную тренировку звуков и письма, а также упражнения в повторении. Перечисленные стратегии актуальны для детей, изучающих русский язык как неродной, в то время как для русскоязычных школьников они смещаются на периферию иерархии используемых стратегий, а на первый план выходят стратегии идентификации: концептуализация, поиски опор и ресурсов. В то же время для нерусскоязычных учащихся младшего школьного возраста стратегии идентификации, предполагающие самостоятельный поиск новой информации в учебниках и пособиях и обращение к учителю за помощью только в особо сложных случаях, оказываются не актуальными в большой степени и могут вовсе отсутствовать. К этапу исполнения относится также фиксация. Для детей мигрантов фиксация будет прежде всего осуществляться устным способом, также может использоваться отсроченное воспроизведение новой информации, в то время как для русскоязычных школьников превалировать будет письменная фиксация.

Этап оценки, то есть соотнесения опор со сценарием (предварительной схемой), осуществляется, прежде всего, путём систематизации, и если для учащихся с родным русским языком она происходит уже на раннем этапе обучения путём самостоятельного формулирования правила или закономерности, то для детей, осваивающих русский язык как неродной, эта стратегия, безусловно, присутствующая, становится более актуальной позже. То есть мы можем говорить о том, что для осуществления оценки нерусскоязычному школьнику необходимо накопление значительного объёма языковой информации, только после этого он может формулировать закономерности. В то же время необходимое для оценки определение важности информации может быть реализовано, если наиболее значимые сведения будут систематизированы и представлены в обучении в виде схемы или рисунка, на которые обратит внимание учитель.

Наконец, этап применения включает такие стратегии, как аналогия, конструирование, общение, творчество. Этот этап наиболее важен с точки зрения обучения неродному языку, так как именно применение демонстрирует результат учебной деятельности. Очевидно, что для детей мигрантов общение будет наиболее важной стратегией, поскольку умение осуществлять общение на русском языке является основным критерием сформированности коммуникативной компетенции. В то же время для русскоязычных школьников на уроке русского языка как родного в центре этапа применения будут скорее аналогия и конструирование, а общение становится не столь значимую роль.

Поскольку первостепенной целью в обучении школьников, не говорящих по-русски, является формирование русскоязычной коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления всех видов речевой деятельности, актуальны будут те когнитивные стратегии, которые применяются для овладения аудированием, говорением, чтением и письмом. Большое значение для превалирования той или иной стратегии имеет когнитивный стиль учащихся и уровень владения языком. Если учёт

когнитивного стиля – это условие реализации личностно-ориентированного обучения и может быть применено к любому предмету, то уровень владения языком всегда принимается во внимание при обучении неродному языку. С позиции этнокогнитивного подхода следует не только адаптировать языковой материал, но и учесть применяемые когнитивные стратегии. Так, при рецептивных видах речевой деятельности: аудировании и чтении – у учащегося, плохо владеющего русским языком, прежде всего, актуализируются стратегии, связанные с распознаванием отдельных языковых единиц: фонем, слов, грамматических конструкций, что соответствует вербально-семантическому уровню организации языковой личности [Караулов 2010]. У школьника, хорошо говорящего по-русски, в первую очередь будут задействованы стратегии опоры на фоновые знания, на контекст, что приближается к когнитивной деятельности русскоязычных учащихся и обеспечивается активизацией лингвокогнитивного уровня языковой личности [там же].

Стратегии, используемые при рецептивных видах речевой деятельности: аудировании и чтении, – будут также зависеть от предполагаемой степени полноты понимания воспринимаемого текста. Например, при аудировании с целью понимания общего содержания более актуальными будут такие стратегии, как опора на контекст, выделение ключевых слов, распознавание интонационных конструкций. При аудировании с целью детального понимания текста на первый план выходят стратегии распознавания каждого слова, в том числе анализ словообразовательного состава, выделение интернациональных элементов и другие, а также стратегии распознавания грамматических структур. Подчеркнём, что, как правило, при овладении любым видом речевой деятельности задействованы одновременно различные когнитивные стратегии, мы можем говорить лишь о превалировании определённых стратегий в результате влияния тех или иных факторов.

Напомним, что «когнитивная база есть определённым образом структурированная совокупность необходимо обязательных знаний и

национально-детерминированных и минимизированных представлений того или иного национально-лингво-культурного сообщества» [Красных 1997: 131]. Когнитивная база вербализуется, прежде всего, посредством прецедентных феноменов: прецедентных текстов, ситуаций, имён, высказываний. Овладение русской когнитивной базой является основой лингвокультурной адаптации. *Лингвокультурной адаптацией*, вслед за Н. В. Поморцевой, будем считать процесс и результат «вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» [Поморцева 2008: 71]. Без лингвокультурной адаптации полноценная языковая адаптация невозможна, что подтверждается мнением А. А. Леонтьева об обучении языку: «Мы не должны преподавать язык как формальную систему: преподаваться должны собственно значения, конституирующие образ мира, присущий новой культуре, и одновременно выступающие как конституенты развертывающихся во времени процессов речепорождения. Под именем языка мы преподаем культуру!» [Леонтьев 1996: 43]. О важности лингвокультурной адаптации мигрантов писал и В. М. Шаклеин, отмечая, что адаптационный процесс в сфере культуры невозможен без освоения языка [Шаклеин 2014: 8]. Для учащихся младшего школьного возраста лингвокультурная адаптация может быть более легкой, чем для взрослых мигрантов. Это связано с тем, что ребёнок находится в процессе социализации, или «вращения» в культуру, и основной этап социализации будет завершён лишь к 18–20 годам [Бубнова и др. 2017: 185–187]. Русскоязычная среда, в которой обучается инофон, общение с русскоязычными детьми и взрослыми обеспечивают приобщение к русской культуре в результате социализации. «Человек формируется как *ЛИЧНОСТЬ*, как носитель сознания, как полноправный член некоторого *СООБЩЕСТВА* именно в *КОММУНИКАЦИИ*, впитывая в себя *КУЛЬТУРУ* данного сообщества с помощью (в том числе) *ЯЗЫКА* данного сообщества, осваивая, усваивая и присваивая себе его *ЛИНГВОКУЛЬТУРУ*» [Там же: 185–189].

Активизация совпадающих участков когнитивной базы в процессе коммуникации является условием эффективности общения. Соответственно, следование этнокогнитивному подходу к обучению требует включения в обучающие материалы русских прецедентных феноменов в соответствии с возрастом школьников-инофонов.

Итак, при имеющемся многообразии подходов к обучению исследователи продолжают поиск новых оснований образовательного процесса, при учёте которых учащийся оставался бы активным участником процесса обучения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. Целесообразным представляется применение *этнокогнитивного подхода*, который предполагает рассмотрение таких вопросов, как существование этнических особенностей когнитивного процесса и их учёт в языковом образовании, отражение в языке специфики когнитивной базы народа и выбор оптимальных методов и приёмов для овладения этой базой.

Для реализации *этнокогнитивного подхода* к обучению необходим учёт национальной специфики когнитивного процесса, в первую очередь – особенности характерных для детей с неродным русским языком когнитивных стилей. Данные экспериментальных психологических исследований позволяют говорить о существовании так называемых «западного» и «восточного» типов мышления, которым соответствуют особые группы когнитивных стилей. Для представителей «восточного» типа мышления, характерного для большей части детей мигрантов, обучающихся в российской школе, свойственны полезависимость, синтетичность, широта категории, ригидный познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, сканирующий контроль, рефлексивность, абстрактная концептуализация. Это свидетельствует о целесообразности дедуктивного пути введения нового материала, важности создания контекстуальных связей, целостного образа изучаемого объекта со всеми связями и элементами, эффективности объяснительно-иллюстративных методов, большой роли учителя, помогающего систематизировать материал, выделить главное.

Очевидны различия в иерархии когнитивных стратегий у детей, осваивающих русский язык как неродной, и русскоязычных учащихся. Эти различия свидетельствуют о том, что в практике преподавания русского языка в поликультурной школе материал должен вводиться и тренироваться по-разному. Учёт особенностей когнитивных стилей и стратегий – необходимое условие реализации *этнокогнитивного подхода* к обучению русскому языку как неродному.

Мы считаем, что развитие теории обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов требует анализа когнитивных стилей и стратегий инофонов. Нами сформировано представление о том, какие особенности когнитивного развития детей мигрантов могут быть учтены в процессе обучения. Осмысление данных особенностей позволило сформировать представление об этнокогнитивном подходе к обучению детей-инофонов русскому языку, применение которого может оптимизировать обучение русскому языку как неродному, являющееся, по нашему мнению, условием адаптации детей мигрантов.

1.3. Обучение русскому языку как неродному как условие адаптации детей мигрантов

Современные миграционные процессы привели к тому, что школьники оказываются в непривычных для них культурных обстоятельствах, причём это касается не только детей мигрантов, но и их русскоязычных одноклассников. Учащиеся сталкиваются с этническими культурами, с которыми не были знакомы ранее. Это может создавать ситуацию культурного шока, которую мы рассматриваем не только как результат столкновения с принимающей культурой (с позиции прибывшего в Россию), но и как итог столкновения с культурой приезжих, значительно отличающейся от родной.

Как правило, дети мигрантов плохо владеют русским языком, их коммуникативная компетенция связана исключительно с бытовыми

ситуациями общения, часто у них не сформированы навыки письма и чтения на русском языке. В силу этого становится высокой потребность в определении роли обучения русскому языку как неродному в адаптации детей мигрантов. Овладение языком страны пребывания является необходимым условием формирования нового соотечественника.

Хотя многие исследователи прибегают к понятию адаптации при описании и анализе проблем миграции [Габуня 2007; Зимова 2017; Леденёва 2014, 2018; Лисицын, Резаев 2015; Макаров 2010; Макарова, Иванова 2015; Мукомель 2013а, 2013б; Омельченко 2022] , методисты редко опираются на результаты подобных научных работ при создании методик обучения русскому языку как неродному. Представляется, что *понимание сущности и проблем адаптации детей мигрантов в российской школе является необходимым условием как построения научной теории обучения русскому языку как неродному, так и разработки соответствующих методических систем.*

В свете изложенного требуется рассмотреть явление адаптации детей-инофонов к принимающему российскому обществу, выделить основные проблемы, осложняющие процесс адаптации в российской школе, и определить роль русского языка в формировании нового соотечественника.

Задача описания адаптации детей-инофонов в российской школе и выявления факторов, осложняющих этот процесс, в данной диссертационной работе решается путём анализа научной литературы, а также наблюдения за процессом обучения детей мигрантов в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области и бесед с учителями, работающими с инофонами. Кроме того, был изучен опыт адаптации детей-инофонов средствами русского языка в ходе реализации проекта «Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область» (2015–2023 гг.) [Лысакова, Железнякова, Уша 2016а, 2016б]. Информационной базой данного этапа исследования стали работы следующих авторов: Н. С. Зимовой, Л. В. Корель, В. Ю. Леденевой, П. П. Лисицына и А. В. Резаева, В. А. Макаровой и И. В. Ивановой,

В. И. Мукомеля, J. W. Beery (и соавт.), Д. В. Ольшанского, Е. А. Омельченко, Т. Ю. Уша и др.

В самом общем значении под адаптацией (от лат. *adaptare*) понимается «приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям» [Азимов, Щукин 2019: 10]. Это междисциплинарное понятие, которое рассматривается как естественными, так и общественными науками, изучающими различные виды адаптации. Обычно различают сенсорную и социальную адаптацию. Первая предполагает физиологическое приспособление организма к изменившимся условиям окружающей среды, в то время как вторая связана со средой социальной и подразумевает приспособление индивида к новым общественным условиям. В. Ю. Леденева отмечает, что единство в определении понятия «адаптация» в социологических исследованиях отсутствует [Леденева 2014: 24].

В современной науке термин «социальная адаптация» используется по отношению к различным субъектам адаптации, в том числе к мигрантам и их детям [Зимова 2017; Леденева 2014; Лисицын, Резаев 2015]. Повышенное внимание к изучению миграционных процессов привело к актуализации понятия «адаптация мигрантов», которое рассматривается как один из видов социальной адаптации.

Дж. Берри с соавторами, анализируя проблемы миграции, рассматривают адаптацию как общее понятие, включающее другие, более конкретные и обозначающие отдельные виды и уровни адаптации. Рассматривая процесс включения приезжих в новую среду, исследователи выделяют такие стратегии, как интеграция, сегрегация (сепарация), ассимиляция и маргинализация [Immigrant Youth... 2006: 306].

Возрастает интерес к явлению адаптации мигрантов и в отечественной науке [Мукомель 2013б; Леденева 2014; Зимова 2017; Омельченко 2022]. В. И. Мукомель под адаптацией мигрантов понимает «приспособление мигрантов к принимающему сообществу (часто довольно поверхностное), знание и поведение с учётом традиций и норм, принятых местным населением

и не предполагающих встречное постижение принимающим населением культур мигрантов» [Мукомель 2013б: 5]. Сходным образом, но более осторожно определяет адаптацию мигрантов Е. А. Омельченко: «Адаптация иммигрантов ... – это процесс, состояние и результат приспособления иноэтничных мигрантов к новой среде обитания, влекущий за собой изменения, переживаемые, прежде всего, самими мигрантами» [Омельченко 2022: 141]. В этих определениях не принимается во внимание приспособление среды к мигрантам, в то время как в классическом определении социальной адаптации Д. В. Ольшанского и в ряде других работ постулируется, что *в процессе социальной адаптации согласовываются требования и ожидания участников взаимодействия* [Ольшанский 1990; Корель 1998; Макарова, Иванова 2015].

Т. Ю. Уша считает, что адаптация предполагает полное включение мигрантов в чужую культуру и достижение совместимости с ней [Уша 2014], другие исследователи рассматривают адаптацию как начальный этап интеграции мигрантов, как её необходимое, но недостаточное условие [Мукомель 2013; Леденева 2014; Омельченко 2022]. При этом единодушие в толковании термина «интеграция мигрантов» в настоящее время отсутствует.

В. Ю. Леденева определяет интеграцию мигрантов как «полное вхождение этнического мигранта в различные сферы жизни принимающего сообщества» [Леденева 2014: 25].

В. И. Мукомель даёт следующее определение: «Интеграция – процесс встречного движения культур принимающего социума и культур мигрантов, смешение культурных норм и ценностей, изначально функционировавших сепаратно и, возможно, противоречащих друг другу» [Мукомель 2013: 6]. Исследователь обращает внимание на такие отличительные черты интеграции, как *двунаправленный вектор движения культур и их обязательное взаимопроникновение*.

Е. А. Омельченко также признаёт, что интеграция мигрантов влечёт изменения как приезжих, так и принимающего общества, однако

рассматривает эти изменения более широко: «Интеграция – это процесс, состояние и результат обоюдных изменений в среде мигрантов и принимающего их общества, который обеспечивает полноценное включение иммигрантов в социокультурную структуру российского общества и определенное изменение самой социокультурной структуры под воздействием этих процессов» [Омельченко 2022: 141].

Интеграция предполагает аккультурацию представителей «входящей» культуры. В философии и социологии под аккультурацией понимаются «процессы взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры др. народа, обычно более развитого» [Философский энциклопедический словарь 1983: 16]. В методике преподавания иностранных языков и теории межкультурной коммуникации аккультурация обычно рассматривается не как двунаправленный процесс, а как «процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры; процесс заимствования, восприятия другой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней» [Азимов, Щукин 2019 с. 12], хотя и отмечается, что аккультурация может быть билатеральной. На наш взгляд, именно двунаправленная аккультурация является одним из условий успешной интеграции мигранта, необходимым, но не единственным.

Соглашаясь с российскими исследователями в том, что адаптация – это начальный этап интеграции, в данной работе мы будем рассматривать *адаптацию* детей мигрантов, поскольку нас интересует младший школьный возраст и тот период, когда школьники-инофоны начинают включаться в российскую образовательную среду. Тем не менее важность *изменения принимающего общества* в процессе интеграции детей из семей мигрантов также должна быть учтена при планировании работы в поликультурном классе, так как именно *интеграция* сегодня рассматривается как цель процесса воспитания и образования школьников из других стран [Железнякова 2012б; Миграционные процессы... 2018]. В связи с этим в представленную в данном исследовании модель обучения русскому языку как неродному детей из семей

мигрантов включены внеклассные мероприятия, направленные на формирование межкультурной коммуникативной компетенции и предполагающие участие как детей-инофонов, так и их русскоязычных одноклассников.

В данном исследовании будем считать результатом адаптации ребёнка из семьи мигрантов *упорядоченные бесконфликтные отношения, в которых человек, при сохранении собственной этнической и культурной идентичности, является участником жизни общества и воспринимается окружающими таковым.* Представляется, что сохранение этнической и культурной идентичности является необходимым условием психологического благополучия и комфорта. Поскольку мигрант находится в иноэтническом и инокультурном окружении, при сохранении идентичности он неизбежно будет осознавать свою «особость», «инаковость», однако в ситуации социальной интеграции эта «особость» не является отрицательным фактором и воспринимается либо нейтрально, либо положительно. Нам близко мнение В. Ю. Леденевой, которая пишет о том, что успешная адаптация «приводит, с одной стороны, к сохранению у мигрантов элементов национальной принадлежности, а с другой – к принятию ими норм социального взаимодействия без нарушения норм этой среды» [Леденева 2014: 31]. Средством достижения такого результата адаптации может быть формирование межкультурной компетенции как инофонов, так и русскоязычных учащихся, реализация принципа диалога культур в обучении. Для социальной адаптации детей особенно важна позитивная оценка их билингвального речевого поведения, так как на отношение детей к факту собственной билингвальности влияет оценка этого факта окружающими [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 41].

В. И. Мукомель считает, что интеграция и адаптация мигрантов должны осуществляться в соответствии со следующими направлениями: языковая, культурная, социальная и экономическая адаптация [Мукомель 2013б]. Автор ставит социальную адаптацию в один ряд с другими видами адаптации.

Подобной точки зрения придерживается Е. А. Омельченко, различающая языковую, культурную, социальную и психологическую адаптацию, которые, по мнению исследователя, являются главными составляющими интеграционного процесса в отношении детей из семей мигрантов [Омельченко 2022]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин также ставят социальную адаптацию в один ряд с языковой и культурной адаптацией [Азимов, Щукин 2019: 321].

В. Ю. Леденева включает в критерии оценки социальной адаптации и интеграции мигрантов такие виды адаптации, как экономическая, политико-правовая, социокультурная, биологическая и географическая, тем самым признавая за термином «социальная адаптация» более широкое значение [Леденева 2014]. Исследователь относит овладение языком принимающей страны к области социокультурной адаптации. Н. С. Зимова считает социальную адаптацию мигрантов явлением, вобравшим в себя языковую, культурную, экономическую, социально-психологическую и профессиональную составляющие [Зимова 2017].

Таким образом, в современной науке наблюдается расхождение мнений в вопросе соотношения социальной и других видов адаптации инофонов. Данное исследование посвящено проблемам обучения детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, поэтому экономическая, политико-правовая и профессиональная адаптации остаются вне поля нашего внимания. Тем не менее актуальным остаётся вопрос о содержании и соотношении других видов адаптации применительно к детям, учащимся в начальной школе. Рассмотрим эти виды адаптации.

1. Социокультурная адаптация (А. Я. Макаров, В. Ю. Леденева).

Хотя термин «социокультурная адаптация» активно используется по отношению к мигрантам, авторы редко анализируют его содержание, обычно понимая под этим приспособление к русской социокультурной среде.

Социокультурная адаптация рассматривается А. Я. Макаровым как «процесс, детерминированный соотношением социокультурной среды и

личностными социально-психологическими и этнонациональными особенностями» [Макаров 2010: 9]. Это социологическое определение социокультурной адаптации. При этом в меры социокультурной адаптации автор включает и языковую поддержку. В. Ю. Леденева в качестве критериев и показателей социокультурной адаптации называет следующие:

- отсутствие социокультурной дистанции между мигрантом и принимающим населением;
- уровень преодоления языкового барьера в общении с местным населением;
- этнокультурные особенности самоорганизации, производные от традиций посылающего общества;
- исторически сложившийся опыт выживания в инокультурной среде, особенно городской;
- развитость формальных и неформальных связей взаимодействия;
- уровень религиозной принадлежности;
- отсутствие конфликтов на межнациональной почве;
- понимание особенностей неродной культуры, комфортность взаимодействия с неродной культурой;
- устойчивое стремление к освоению социокультурного пространства города;
- самоидентификация по положению равноправного субъекта социальных отношений;
- оценка роли СМИ и Интернет пространства в степени адаптации;
- развитие неформальных социальных связей [Леденева 2014: 27].

Очевидно, что не все указанные критерии и показатели применимы к детям. При таком понимании социокультурная адаптация включает в себя те виды адаптации, которые могут рассматриваться отдельно: культурную, языковую, психологическую, образовательную.

2. *Социальная адаптация* (в узком значении: В. И. Мукомель, Е. А. Омельченко).

Социальная адаптация мигрантов в узком значении понимается как освоение новых статусов и ролей и выработка адекватных стратегий поведения. В процессе социальной адаптации мигранты знакомятся с местным законодательством, осваивают правила социального поведения и способы взаимодействия в новом обществе, позже – приобретают чувство принадлежности к новому обществу, гражданскую.

3. *Культурная адаптация* (Е. А. Омельченко, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, Н. С. Зимова, В. А. Макарова, И. В. Иванова).

Е. А. Омельченко отмечает, что социальная адаптация неразрывно связана с культурной адаптацией, под которой понимает «освоение «культурных кодов» принимающего общества через знакомство с основами его истории и культуры, законами страны, этикетом и нормами повседневного общения» [Омельченко 2022: 142].

Связь между социальной и культурной адаптациями является очень тесной. Так, освоение норм этикета и повседневного общения (сфера культурной адаптации) предполагает понимание собственного статуса и роли (сфера социальной адаптации). Мы говорим о *социокультурной адаптации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов*, используя этот термин в следующем значении: процесс и результат приспособления детей к условиям новой социальной и культурной среды, выражающийся прежде всего в освоении социокультурного пространства школы, развитии неформальных социальных связей и овладении нормами русского коммуникативного поведения.

4. *Языковая / речевая адаптация* (Н. С. Зимова, Е. А. Омельченко, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин).

Овладение языком страны пребывания ученые неизменно указывают как один из критериев социальной адаптации, однако по-разному определяют его роль в адаптационном процессе [Шапошникова 2012; Кузьмичева, Афонькина, Бурцева 2014; Уша 2014; Зимова 2017; Денисова 2018; Леденева 2018].

В. Ю. Леденева включает «уровень преодоления языкового барьера в общении с местным населением» в показатели социокультурной адаптации, не уточняя, каков должен быть этот уровень [Леденева 2014]. Представляется, что роль языка в адаптации мигрантов, а тем более детей из семей мигрантов, шире заявленной. Дети-инофоны младшего школьного возраста не просто должны наладить общение с местным населением. Их уровень владения русским языком должен быть достаточным для того, чтобы получать образование в русскоязычной школе, что является более сложной задачей.

Согласно теории лингвистического детерминизма язык влияет на мировоззрение человека, в значительной степени определяет картину мира и особенности его восприятия [Гумбольдт фон 1984; Вайсбергер 1993; Сепир 1993; Тер-Минасова 2008; Whorf 2012]. По данным исследований, мигранты сами говорят о том, что русский язык им нужен не только для профессиональных целей, но и для того, чтобы лучше понимать русских людей и русскую культуру [Лисицын, Резаев 2015].

Т. Ю. Уша справедливо отмечает, что «и психологическая, и социокультурная, и экономическая адаптация невозможны без приобретения коммуникативных умений и навыков, присущих другой культуре [Уша 2014: 26]. Недостаточное знание языка принимающей страны исследователи указывают в качестве одного из основных, а часто и наиболее значимого адаптивного барьера [Уша 2016; Леденева 2018]. Эта точка зрения подтверждается эмпирическими исследованиями [Макаров 2010; Лисицын, Резаев 2015]. Например, П. П. Лисицын и А. В. Резаев при помощи метода глубинного интервью с привлечением информантов-мигрантов выявили, что незнание языка находится на втором месте после оформления документов среди основных проблем, с которыми сталкивались интервьюируемые [Лисицын, Резаев 2015]. Можно предположить, что для детей мигрантов проблема незнания языка переместится на первое место. Более того, педагогические работники, оценивая трудности, связанные с обучением детей мигрантов, могут упоминать только языковые проблемы, отмечая, что прочие

сложности не являются специфичными для приезжих [Александров, Баранова, Иванюшина 2012].

А. В. Денисова отмечает, что незнание русского языка приводит не только к значительным неудобствам для инофонов, но и к созданию неблагоприятных условий в полиэтническом коллективе: не владеющий или плохо владеющий государственным языком идентифицируется окружающими как чужой, что не способствует толерантной коммуникации. Значение имеет именно уровень владения языком, а не статус иностранца: внешние мигранты из Белоруссии оцениваются как «свои», в то время как внутренние мигранты из Чечни – как «чужие» [Денисова 2018]. Инофоны, в свою очередь, в подобной ситуации вынуждены расширять коммуникативные контакты с теми, с кем они говорят на одном языке, что усугубляет проблему разобщённости в полиэтническом коллективе и препятствует адаптации.

Е. А. Омельченко предлагает педагогически ориентированное понимание языковой адаптации: это «интенсивное обучение государственному языку и приобретение в результате необходимых языковых компетенций» [Омельченко 2022: 141]. Вместе с тем исследователь подчеркивает, что обучение русскому языку не является сугубо педагогической задачей, а приобретает большое политическое значение с точки зрения интеграции мигрантов во все сферы жизни принимающего сообщества.

5. Психологическая / социально-психологическая адаптация (Е. А. Омельченко, Н. С. Зимова, В. А. Макарова, И. В. Иванова).

Применительно к детям из семей мигрантов под психологической и социально-психологической адаптацией обычно понимают гармоничные отношения с одноклассниками и другими учащимися, удовлетворённость этими отношениями. Такие отношения *невозможны без успешной коммуникации, для осуществления которой требуется языковая адаптация.*

6. Адаптация в образовательной среде (Е. А. Омельченко, А. Я. Макаров).

Адаптация в образовательной среде особенно актуальна для детей школьного возраста. Это «конструктивное сотрудничество учащихся из семей мигрантов, педагогов, администрации школ и других субъектов образовательного процесса, направленное на принятие детьми-мигрантами новых общественных требований при сохранении ими собственной социальной и культурной идентичности» [Макаров 2010]. Несомненно, подобное сотрудничество невозможно без общего языкового кода, которым является государственный язык.

Адаптация детей из семей мигрантов в образовательной среде, являясь начальным этапом интеграции, может быть охарактеризована с точки зрения полноты адаптации. Различают *полную* адаптацию, при которой процесс приспособления к бесконфликтному пребыванию/проживанию и осуществлению деятельности в принимающем социуме завершён по всем видам адаптации, и *частичную* адаптацию, при которой этот процесс завершён частично [Леденёва 2014]. При работе с детьми из семей мигрантов большое значение придаётся *диагностике степени адаптации*, которая должна проводиться с учётом возраста учащихся, уровня владения русским языком, этнокультурных и социокультурных характеристик школьников. Е. А. Омельченко предлагает варианты опросников для оценки уровня культурной и социальной адаптации детей мигрантов, при этом автор пишет, что для прохождения опроса требуется переводчик [Омельченко 2022: 357]. Сомнительной представляется возможность достижения высокого уровня культурной и социальной адаптации без владения языком страны пребывания. Это ещё раз подчёркивает тесную взаимосвязь различных видов адаптации.

На протяжении 2006–2023 гг. автором данного исследования осуществлялось наблюдение за процессом обучения детей младшего и среднего школьного возраста из семей мигрантов в 11 школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Результаты наблюдения были дополнены данными, полученными в ходе бесед с учителями, работающими с инофонами. Наблюдение, беседа и анализ существующих исследований дали

возможность выделить основные проблемы, осложняющие процесс адаптации детей из семей мигрантов: низкий уровень владения или невладение русским языком учащимися; отклонения от норм русского коммуникативного поведения; слабая дошкольная подготовка; неготовность учителей к работе с инофонами; стремление педагогов к ассимиляции нерусскоязычных школьников; этническая и социальная автономность детей мигрантов; отсутствие заинтересованности родителей в адаптации детей.

В. Ю. Леденева пишет о сложности адаптации мигрантов, прибывших в Российскую Федерацию из стран с более «низкой» культурой: для таких приезжих закрыт доступ к образованию, отсутствуют или являются недостаточными государственные гарантии в разных жизненных сферах [Леденева 2014]. Очевидно, что это не относится к детям: образование для них является обязательным. Тем не менее несмотря на современные научные представления о значении адаптации детей из семей мигрантов в российское пространство, имеют место менее благоприятные стратегии включения представителей некоренных этносов в новую реальность. Рассмотрим такие стратегии: сегрегацию и ассимиляцию – с точки зрения школьного образования.

Сегрегация – это «курс на раздельное развитие групп населения, ограничение в правах, возможно, даже уничтожение группы по причинам расовой или национальной принадлежности» [Словарь терминов межкультурной коммуникации 2015: 360]. Сегрегация является недопустимым вариантом для образовательного учреждения. Тем не менее, многолетний опыт сотрудничества со школами, принимающими детей из семей мигрантов, свидетельствует о том, что в некоторых случаях сегрегация имеет место. Сталкиваясь с учеником, плохо или совсем не говорящим по-русски, особенным с точки зрения поведения, в том числе коммуникативного, учителя, не имеющие специальной подготовки по социальной и языковой адаптации, иногда стремятся игнорировать возникшую ситуацию путём сегрегации такого ученика. Это выражается в том, что учитель не

предпринимает никаких мер, направленных на адаптацию нового школьника, не обращается к ребёнку на уроке, не даёт ему каких-либо индивидуальных заданий, не создаёт условий для продуктивной внеурочной деятельности, не включает его во внеклассную работу, в том числе не привлекает к участию в воспитательных мероприятиях. Нередко такой «неуспевающий» ученик занимает место за последней партой, что способствует сегрегации.

Ассимиляция предполагает формирование новой идентичности при полном отказе от существующей ранее, при этом новая идентичность основана на чертах принимающей стороны. Как показывает опыт общения автора с учителями, работающими в поликультурных классах, педагоги часто считают ассимиляцию показателем успешного вхождения ребёнка в новый социум, рассматривают её как цель педагогического воздействия. Этим бывает вызван запрет на использование родного языка в стенах школы, в том числе во внеурочное время в общении с представителями своего этноса. Однако ассимиляция – это долгий процесс, предполагающий потерю этнической идентичности и национального самосознания, что является негативным последствием данной стратегии адаптации. Осознание ценности родной культуры учащегося, стремление сохранить её при одновременном овладении культурными нормами принимающего сообщества – обязательные требования к современному педагогу. Учитель-русист должен не только обучить нового школьника русскому языку, но и создать условия для формирования продуктивного билингвизма.

Наблюдение показало, что даже в тех случаях, когда учителя и школьный коллектив в целом ориентированы на адаптацию детей из семей мигрантов, многочисленные адаптивные барьеры осложняют этот процесс.

В качестве адаптивного барьера могут выступать *личностные характеристики детей*: интровертность, низкий самоконтроль, отсутствие интереса к сотрудничеству и др. [Кузьмичева, Афонькина, Бурцева 2014; Лисицын, Резаев 2015], – однако эти факторы могут осложнять и школьную

адаптацию русскоязычных. Большее значение имеют барьеры, обусловленные *иноэтничностью и инофонностью* детей из семей мигрантов.

Наблюдаются трудности в общении детей из семей мигрантов и их русскоязычных одноклассников. Эти трудности обусловлены как плохим знанием русского языка, так и невладением русской коммуникативной культурой, прежде всего, правилами общения в детском коллективе, что проявляется в нарушении норм невербальной коммуникации, несоблюдении ритуалов поведения. Разные представления о ценностях, нормах отношений становятся причиной конфликтов одноклассников. Незнание русского языка, местных культурных норм и традиций, большие социокультурные и ценностные различия инофонов и представителей русскоязычного большинства представляют собой значительные адаптивные барьеры [Макаров 2010; Мукомель 2013б; Омельченко 2022].

Иноязычные дети часто объединяются в сообщества, основой которых становится не этническая принадлежность, а «инаковость». Представители таких сообществ противопоставляют себя русскоязычным одноклассникам, что является конфликтогенным фактором в полиэтничной школе. Этническая и социальная автономия мигрантов и ранее рассматривались исследователями как один из основных адаптивных барьеров [Макаров 2010; Зимова 2017].

Существуют адаптивные барьеры, характерные именно для школьной среды. В первую очередь это *неготовность педагогов к работе с инофонами* и нехватка учителей, особенно учителей, владеющих методикой обучения неродному языку [Гукаленко 2000; Макаров 2010].

Мешают эффективной адаптации и образовательные трудности [Макаров 2010; Кузьмичева, Афонькина, Бурцева 2014]. По нашим наблюдениям, у детей мигрантов, поступающих в начальную школу, часто обнаруживается *слабая дошкольная подготовка*, особенно в сравнении с русскоязычными детьми. Это бывает обусловлено низким социальным статусом семьи или образовательной традицией в родной культуре нового

школьника, в которой не принято уделять дошкольному образованию такое внимание, как в русской культуре. В совокупности со слабым знанием русского языка это приводит к тому, что у ребёнка формируется заниженная самооценка, его социальный статус в классе также понижается, появляются проблемы в отношениях с одноклассниками. В средней и старшей школе образовательные проблемы усугубляются *сложностями, связанными с овладением языком предмета* [Омельченко 2022].

Сложно складывается *взаимодействие учителей с родителями* новых школьников. Причиной является как языковой барьер, так и культурные различия: часто отец не интересуется обучением ребёнка, он не готов включаться в этот процесс и участвовать в нём каким-либо образом, а мать не имеет необходимых полномочий для того, чтобы принимать решения. Кроме того, порой мальчики не воспринимают мать как авторитетного человека с точки зрения социальной жизни, что также обусловлено особенностями родной культуры учащихся. Это может приводить к ослабленной мотивации к адаптации со стороны инофона, которую часто отмечают как у детей, так и у взрослых мигрантов [Лисицын, Резаев 2015; Макарова, Иванова 2015; Зимова 2017].

Обнаружилось, что в ряде школ решить комплекс проблем, связанных с обучением детей мигрантов, пытаются путём объединения таких учеников в специальные классы, полностью состоящие из детей, плохо владеющих русским языком. С одной стороны, подобные меры являются оправданными с точки зрения процесса обучения: отдельные «иноязычные» классы позволяют сделать контингент более однородным, что даёт возможность применять методику обучения русскому языку как неродному [Методика обучения русскому языку как неродному 2019], а также учитывать необходимость адаптации программ по другим предметам для использования в нерусскоязычной аудитории [Гусева, Дворкина, Полякова 2016а, 2016б]. С другой стороны, отделение детей мигрантов от остальных учащихся не даёт возможности для реализации стратегии интеграции, осложняет процесс

аккультурации, который гораздо эффективнее будет проходить в поликультурном классе.

Большинство педагогов и представителей школьной администрации, с которыми проводилась беседа, наиболее значимой считают проблему языковой адаптации детей из семей мигрантов. Решение этой проблемы представляется опрошенным реальным при условии наличия организационных возможностей: материальных, технических, методических. Ответственность за создание этих возможностей педагоги возлагают на школу и государственные институты в равной мере. Не оспаривая важность языковой адаптации, отметим, что она неразрывно связана с аккультурацией, которая, в свою очередь, невозможна без овладения языком принимающего сообщества.

Итак, адаптация является начальным этапом интеграции инофона в принимающее сообщество. Владение языком страны пребывания имеет большое значение на этом этапе, поскольку становится фундаментом для других направлений приспособления. Так, для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов актуальны следующие виды адаптации:

- языковая адаптация;
- социокультурная адаптация, невозможная без овладения нормами русского коммуникативного поведения;
- психологическая адаптация, предполагающая успешную коммуникацию с окружающими;
- образовательная адаптация, требующая знания языка школьной среды.

Особая роль в овладении языком детьми-инофонами принадлежит системе образования, однако наблюдается противоречие между потребностями общества и практикой решения имеющихся проблем. Как верно отмечает В. И. Мукомель, для эффективной адаптации и интеграции мигрантов «не обойтись без реформирования системы образования, дошкольного и внешкольного образования, семейного воспитания» [Мукомель 2013б: 33].

Выводы по главе 1

В первой главе были рассмотрены вопросы, связанные с уточнением существующих в методике обучения представлений о понятии русского языка как неродного, с определением оптимальных подходов к обучению русскому языку как неродному и с языковой адаптацией детей мигрантов.

Несмотря на то, что обучение русскому языку детей-инофонов предположительно ведётся с XVII века, центральные термины методики: русский язык как второй, русский язык как иностранный, русский язык как неродной – используются вариативно. В современной научной и учебной литературе русский язык для детей из семей мигрантов может описываться с применением любого из этих терминов, при этом чаще всего используется термин «русский язык как неродной», что соответствует концепции, разрабатываемой И. П. Лысаковой и кафедрой межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Применение названного термина позволяет отделить методику обучения русскому языку как неродному от методики обучения русскому языку как иностранному и конкретизировать термин «русский язык как второй». Русский язык как неродной – это направление образовательной деятельности, обеспечивающее овладение неродным русским языком мигрантами или детьми мигрантов для социальной адаптации в России.

Определяющей категорией любой методической системы является подход к обучению. Преподавание русского языка как неродного младшим школьникам требует сочетания актуальных подходов для повышения эффективности обучения. Традиционные для методики обучения иностранным языкам коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы мы дополняем этнокогнитивным подходом, предполагающим учёт этнических особенностей когнитивного процесса и использование в обучении языкового материала, отражающего специфику русской когнитивной базы.

Систематизация представленных в научных исследованиях экспериментальных данных свидетельствует о существовании так называемых «западного» и «восточного» стилей мышления, которым соответствуют особые группы когнитивных стилей. Для «восточного» стиля, который преимущественно свойственен представителям этносов, обеспечивающих основной миграционный поток в Россию, характерны полезависимость, синтетичность, широта категории, ригидный познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, сканирующий контроль, рефлексивность, абстрактная концептуализация. Эти когнитивные стили определяют важность создания контекстуальных связей, целостного образа изучаемого объекта со всеми связями и элементами, эффективность наглядности, большую роль учителя, помогающего систематизировать материал, выделить главное.

Реализация этнокогнитивного подхода к обучению предполагает овладение русской когнитивной базой, которая вербализуется прежде всего посредством прецедентных феноменов: прецедентных текстов, ситуаций, имён, высказываний. Это свидетельствует о необходимости включения в обучающие материалы русских прецедентных феноменов в соответствии с возрастом школьников-инофонов.

Обращение к исследованиям, в которых рассматривается проблема адаптации мигрантов и детей мигрантов, показало, что последняя невозможна без овладения языком страны пребывания, то есть без языковой адаптации.

Глава 2. Специфика организации обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

2.1. Характеристика детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному

Дети мигрантов являются относительно новым адресатом методики обучения русскому языку в начальной школе. До сих пор не получила достаточного освещения проблема характеристики детей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному. Характеристика иноязычных учащихся младшего школьного возраста представляет значительный интерес не только в контексте данного исследования, но и потому, что языковая и социокультурная адаптация таких школьников может быть осуществлена достаточно быстро при условии, что при проектировании дополнительного курса по русскому языку как неродному будут учитываться особенности этой категории учащихся.

Задачей данного этапа исследования является определение таких существенных характеристик детей мигрантов, которые являются значимыми с точки зрения проектирования учебного курса по русскому языку как неродному и отличают детей-инофонов от прочих адресатов методики преподавания неродного языка. Изучение характеристик детей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному позволит создать более полный портрет младшего школьника – адресата методики и будет способствовать созданию оптимальной методической системы обучения русскому языку как неродному в школе. Результаты этого этапа работы отражены в статьях автора «Дети мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному в начальной школе» и «Психолого-педагогические особенности младших школьников из семей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному», а также в учебно-методическом пособии по

обучению русскому языку как неродному «Школа мигранта» [Школа мигранта 2017; Железнякова 2022а; Железнякова 2022б].

Базовой категорией, именуемой объектом, на данном этапе исследования является категория «ребёнок мигрантов в начальной школе». Важнейшими категориями, отражающими особенности объекта в рассматриваемом аспекте, представляются речевая деятельность на неродном русском языке, психолого-педагогические характеристики и среда.

1. Речевая деятельность на неродном русском языке.

Данная характеристика является основной с точки зрения планирования обучения русскому языку. Это принципиальное отличие инофонов от русскоязычных одноклассников. «То обстоятельство, что индивид уже владеет одним языком – своим родным, имеет свои плюсы и минусы. С одной стороны, мозг его уже в какой-то степени настроен на знаковые операции с участием языка, имеется опыт бессознательных операций с языковыми единицами, выстраивания аналогий, формирования необходимых обобщений как в языковой, так и во внеязыковой сфере; с другой стороны, явления окружающей действительности подверглись некоторой категоризации не без влияния уже освоенного родного языка» [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 9].

2. Психолого-педагогические характеристики.

Поскольку базовая категория содержит указание этапа развития ребёнка – это младший школьный возраст – в характеристику объекта должны быть включены психолого-педагогические особенности возраста, определяющие специфику восприятия и переработки информации. Эти особенности будут отличать детей мигрантов в начальной школе от традиционного адресата методики преподавания неродного языка – студентов-иностранцев, а также от детей мигрантов дошкольного, среднего и старшего школьного возраста.

3. Среда общения.

В отличие от осваивающих русский язык за рубежом, дети мигрантов живут и учатся в России.

Таким образом, детей мигрантов в начальной школе в аспекте обучения русскому языку как неродному можно описать на основе такой триады категорий, как речевая деятельность на неродном русском языке, психолого-педагогические характеристики и среда.

Охарактеризуем каждую категорию.

1. Речевая деятельность на русском языке – это аудирование, говорение, чтение и письмо. В младшем школьном возрасте у монолингва происходит формирование и совершенствование произвольной и развёрнутой устной речи на родном языке, дети начинают осваивать письменную речь. Учителю в этот период важно организовывать для учащихся условия для создания полных логичных высказываний на различные темы и развивать у детей навыки и умения, которые необходимы для этого. Это будет способствовать формированию активной планируемой монологической и диалогической речи.

Между тем наблюдаются значительные различия между школьниками-инофонами и их русскоязычными одноклассниками. Для детей мигрантов актуальным является переключение кодов: они выбирают родной или русский язык в зависимости от коммуникативной ситуации. Наблюдение показывает, что большинство семей не уделяет достаточного внимания развитию речи ребёнка на родном языке, редко стремится формировать его компетенцию в области письменной речи и чтения. Это приводит к тому, что речевая деятельность на родном языке ограничена аудированием и говорением в бытовых ситуациях, соответственно, речевое развитие ребёнка не соответствует возрастной норме, что осложняет овладение неродным языком. На школьных уроках русского языка обучение ведётся в соответствии со стандартом, разработанным для русскоязычных, при этом в центре внимания оказываются обучение грамоте и развитие письменной речи. В области говорения происходит совершенствование и развитие сформированных до школы компетенций, которые отсутствуют у инофонов. Данные особенности обуславливают важность включения в школьную практику *дополнительного*

курса по русскому языку как неродному для детей мигрантов. При определении содержания этого курса, с одной стороны, должны учитываться ресурсы русскоязычной среды, в частности, школьных уроков русского языка, на которых учащийся способен овладеть русской грамотой, а с другой стороны – должно быть обеспечено формирование коммуникативной компетенции в актуальных для детей ситуациях общения.

В программах по русскому языку как иностранному для элементарного, базового и I сертификационного уровней, а также в пособиях по русскому языку для трудовых мигрантов мы находим списки речевых ситуаций, в которых учащийся должен уметь реализовывать коммуникативную компетенцию [Образовательная программа по русскому языку как иностранному... 2001: 8–11; Голубева 2011: 4; Лингводидактическая программа 2017: 6–9]. Большинство этих речевых ситуаций напрямую связаны в теми социальными объектами, где иностранному гражданину приходится вступать в коммуникацию. Однако этот перечень требует корректировки с учётом следующих факторов: 1) возрастных особенностей младших школьников, 2) основного вида их деятельности – учебной, 3) необходимости дальнейшего использования русского языка как языка обучения и 4) окружающей учащихся социокультурной среды. Представляется, что наиболее актуальными для младших школьников будут следующие ситуации: в школе, в классе, на уроке, в библиотеке, в столовой, в магазине, в городе, на улице, в театре, музее, на экскурсии, на празднике. Данный список не является исчерпывающим и может быть дополнен. Так, в созданном на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена четырёхязычном разговорнике «Наша школа» лексико-грамматический материал организован тематически-ситуативно и, кроме перечисленных, в нём представлены ситуации «урок математики», «в гардеробе» и др. [Наша школа 2007; Наша школа 2008].

Центральное место в обучении неродному языку должны занимать задания и упражнения, направленные на формирование умений и навыков

устной речи, а также освоение норм общения в русскоязычной среде. Например, большое значение приобретает овладение русским речевым этикетом: знание формул вежливости и правил общения и умение применять их в соответствии с параметрами коммуникативной ситуации. Инофоны уже в первом классе должны различать и правильно употреблять такие формулы приветствия, как *Здравствуй! Здравствуйте! Привет! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!* [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2013, 2020]

2. Большое значение имеют психолого-педагогические характеристики детей мигрантов на данном возрастном этапе. При анализе психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в аспекте обучения русскому языку должны учитываться как свойства, общие для всех нормально развивающихся детей данной возрастной группы, так и специфические характеристики школьников, связанные с их принадлежностью к семьям мигрантов и инофонностью.

Психологическая специфика младшего школьного возраста подробно описана в научной литературе, в том числе в аспекте обучения иностранному языку [Амонашвили 1986; Блонский 2006; Выготский 2005; Эльконин 1989]. Рассмотрим эту специфику применительно к обучению русскому языку как неродному.

Данный возрастной период характеризуется активным развитием всех психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи. К особенностям восприятия, которые значительно влияют на овладение языком младшими школьниками, можно отнести следующие: отсутствие плановости, системности наблюдения; большую эмоциональность восприятия; тесную связь восприятия с действиями. С восприятием сопрягаются особенности внимания: малый объём, неустойчивость, неразвитость механизма переключения, быстрая сменяемость доминанты. Память младшего школьника преимущественно эмоциональная и образная. Мышлению свойственны произвольность и малая управляемость, сохраняется

конкретная образность мышления, однако активно развивается понятийное мышление.

Названные психологические особенности, характерные для всех учащихся младшего школьного возраста, должны определять как отбор и специфику презентации нового материала, так и оптимальные приёмы для овладения необходимыми умениями и навыками. Отсутствие системности наблюдения, произвольность мышления осложняют введение нового материала, поэтому в работе с младшими школьниками особенно эффективным может быть введение лексики и грамматики при помощи логически организованных схем. Мы называем такие схемы когнитивными, понимая под когнитивной схемой специально организованный смысловой комплекс, включающий визуальный и текстовый компоненты и демонстрирующий логические связи между элементами. Приведём пример презентации лексики по теме «Мой класс»² (рисунок 1). Организация лексического материала в виде схемы способствует созданию целостного когнитивного (познавательного) образа объекта. Слова представлены не списком и даже не в речевом контексте, они являются частью специально организованного смыслового комплекса, включающего иллюстративный материал и демонстрирующего логические связи между изучаемыми лексическими единицами. Это соответствует, с одной стороны, принципу ситуативно-тематической организации учебного материала, а с другой стороны – принципу системности, причём на основе визуальной схемы учитель может целенаправленно обратить внимание учащихся на системность лексики, последовательно переводя фокус их наблюдения с отдельных частей объекта на целое. Использование подобных схем на протяжении всего обучения русскому языку как неродному в начальной школе будет способствовать развитию произвольности внимания, памяти и мышления, а

² Все примеры даются по учебному пособию «Учим русский язык» для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком [Железнякова, Новикова 2022].

произвольность – одно из основных новообразований младшего школьного возраста [Давыдов 1979].



Рисунок 1. Лексика по теме «Мой класс»

В подобные схемы может быть включена не только конкретная, но и абстрактная лексика, вызывающая у учащихся младшего школьного возраста большие затруднения. Поскольку у детей преобладают образная память и конкретное образное мышление, визуализация абстрактных понятий обеспечит более полное понимание и прочное запоминание материала (см. рисунок 2).

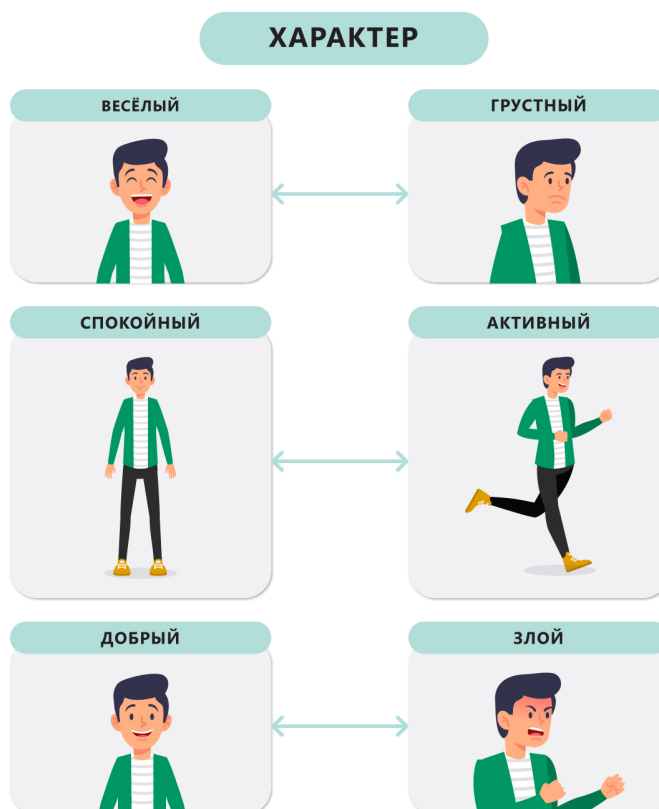


Рисунок 2. Лексика по теме «Мои друзья»

Овладение грамматикой неродного языка также осложняется недостаточным развитием понятийного мышления. Для того чтобы упростить для учащихся процесс осознания грамматических явлений, целесообразно презентовать материал с использованием средств наглядности, организованные в подобные лексическим когнитивные схемы (см. рисунок 3).



Рисунок 3. Глаголы в форме 1 лица настоящего времени

Лексико-грамматические когнитивные схемы – это первый этап формирования образа действительности, вторым этапом является собственно речевая деятельность.

Эмоциональность восприятия и неустойчивость внимания определяют, что в обучение должны быть включены темы, непосредственно связанные с жизненным опытом ребёнка, затрагивающие его интересы и привлекательно поданные. Яркие современные иллюстрации в учебных пособиях, использование разнообразной, в том числе предметной, наглядности, вовлечение учащегося в творческие виды работы позволяют активизировать восприятие и удерживать внимание, создают условия для лучшего запоминания. О. Л. Соболева, автор пособий по русскому языку для детей-билингвов, утверждает, что одновременная интенсификация логического и образного восприятия материала позволяет задействовать резервы обоих полушарий мозга и способствует более эффективному освоению языка [Соболева].

Тесная связь восприятия младшего школьника с действиями обуславливает важность методов и приёмов, предполагающих манипуляции с

предметами, двигательную и творческую активность. Особенно эффективным будет игровой метод. Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте учебно-познавательная деятельность выходит на первый план, игра по-прежнему важна для развития ребёнка. Например, для формирования лексического навыка может применяться игра «Художник», при которой учитель называет предмет, а ученик должен его нарисовать и подписать свой рисунок.

Среди ведущих психологических характеристик младшего школьного возраста В. В. Давыдов выделяет те, которые являются новообразованиями и активно развиваются именно в данный возрастной период (7–11 лет): произвольность, внутренний план действий и рефлексия [Давыдов 1979]. Эти особенности тесно связаны с развитием когнитивной сферы младшего школьника. В соответствии с выделенными характеристиками при проектировании курса по русскому языку как неродному основными должны стать методы и приёмы, способствующие формированию и развитию познавательных способностей детей. Например, презентуя ту или иную грамматическую форму в курсе русского языка как неродного, целесообразно предоставить обучающимся возможность самостоятельно осознать существующую закономерность. Так, при первом введении простейшей видовой оппозиции русского глагола (*болеть – заболеть*) необходима визуализация длящегося и совершённого действия и минимальный контекст (см. рисунок 5).



Рисунок 4. Совершенный и несовершенный вид глагола

В результате наблюдения и с помощью учителя школьники способны выполнить следующее за такой презентацией задание:

Скажи, что он делает это. Скажи, что он уже сделал это.

Слова для справок: болеть, читать, рисовать, писать, делать домашнее задание.

При этом теоретические сведения о виде глагола учащимся не даются. Информацию о совершенном и несовершенном виде глагола школьники усвоят в курсе русского языка в 5 классе, что соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту.

3. Среду общения иноязычных учащихся можно охарактеризовать на основе трёх основных составляющих: школы, в которой ребёнок проводит большую часть времени, обучение и общение в которой осуществляется на русском языке; семьи, общение в которой, как правило, происходит на родном языке; социальных групп вне школы и семьи. Коммуникация в последнем случае может осуществляться посредством как русского, так и родного языка (в случае общения с соотечественниками). Как справедливо замечает А. Д. Дейкина, одной из ключевых в обучении языку является категория ценности, определяющая важность ассоциативной цепочки «родной язык –

родной народ – образ родины» [Дейкина 2019: 11]. С помощью обучения детей мигрантов русскому языку и аккультурации школьников-инофонов происходит формирование нового соотечественника. Русский язык является для этих детей не просто языком страны пребывания, но *языком образования, языком общения с друзьями и одноклассниками, возможно, в дальнейшем – языком профессионального самоопределения и становления*. Ассоциативная цепочка в приложении к неродному языку приобретает такой вид: «русский язык – российский народ – образ России – нового Отечества». Каждый компонент этой цепочки должен осознаваться как ценный, значимый, близкий. Таким образом, влияние категории среды на проектирование курса по русскому языку для инофонов заключается в необходимости формирования ценности русского языка для обучающихся, а также учёта сфер общения ребёнка в содержании обучения и возможности минимизации учебного материала за счёт того, что осваивается благодаря ресурсам русскоязычной среды.

Для учащихся младшего школьного возраста большое значение имеет *мотивация* к изучению неродного языка. Несмотря на то, что русскоязычная среда общения у школьника преобладает, *важно постоянно демонстрировать, каким образом могут быть применены новые коммуникативные умения и навыки, стимулировать использование ребёнком новых знаний*. Целесообразно завершать каждое занятие домашним заданием, ставящим перед учеником коммуникативные задачи: расспросить, узнать, спросить, поддержать, отказать и т. п. С помощью таких заданий обучающиеся могут реализовывать сформированную компетенцию за пределами учебного класса, учатся взаимодействовать с другими людьми, преодолевать языковой и психологический барьеры. Предлагаемые коммуникативные задачи всегда должны быть связаны с темой урока. Например, задание по теме «Мои друзья»: *«Спроси родителей по-русски об их друзьях. Какие они? Они часто ходят друг к другу в гости? Что они делают вместе?»*.

Таким образом, анализ категории «ребёнок мигрантов в начальной школе» позволил выявить и интерпретировать наиболее значимые характеристики детей мигрантов младшего школьного возраста с точки зрения обучения их русскому языку. В работе с данными обучающимися должны быть приняты во внимание сущностные категории, определяющие адресата обучения: *речевая деятельность на неродном русском языке, психолого-педагогические характеристики и среда общения. Аудирование и говорение* представляют собой наиболее актуальные для младших школьников виды речевой деятельности на неродном русском языке; *произвольность, внутренний план действий и рефлексия* являются фундаментальными психолого-педагогическими характеристиками; *школа, семья мигрантов и социальные группы* формируют среду общения детей.

Результаты данного этапа исследования расширяют представление о детях мигрантов в начальной школе в аспекте обучения русскому языку как неродному, позволяют дифференцировать таких адресатов методики преподавания русского языка, как дети мигрантов младшего школьного возраста и дети мигрантов других возрастных категорий, русскоязычные школьники, иноязычные дети за рубежом. Сущностные характеристики детей мигрантов в начальной школе должны учитываться при обучении русскому языку как неродному.

2.2. Условия обучения русскому языку детей мигрантов

Одной из отправных точек при создании методики обучения русскому языку как неродному должен являться анализ тех условий обучения детей, которые влияют на содержание учебного курса и организацию образовательного процесса. Несмотря на актуальность проблемы обучения русскому языку детей мигрантов, особенности организации образовательного процесса недостаточно освещены в научной литературе [Засыпкин,

Зборовский, Шуклина 2012; Комплексная система обучения... 2016; Шарафутдинова, Доронина, Казакова 2022].

Целью данного этапа исследования стало выделение условий, в которых реализуется образовательный процесс в области русского языка как неродного в школе. Представляется, что такие условия возможно объединить в группы в соответствии с различными аспектами функционирования школы, что позволит систематизировать информацию и последовательно использовать её при создании методики обучения русскому языку как неродному учащихся начальных классов.

Основными методами на этом этапе исследования стали анализ педагогического опыта, наблюдение и беседа.

Результаты анализа педагогического опыта представлены в публикациях автора диссертации [Железнякова 2012а; Железнякова, Новикова 2019³]. Остановимся на нескольких примерах организации обучения русскому языку как неродному.

Для решения проблемы языковой адаптации инофонов в Москве был создан проект «Школы России», представляющий собой перечень подразделений общеобразовательных школ Москвы, в которых происходит подготовка инофонов по специально разработанным интенсивным программам для дальнейшего обучения в государственной школе. Обучение могли пройти дети от 6,5 до 18 лет. В 2012 году мы писали об успешной работе таких школ [Железнякова 2012а], однако эта работа была приостановлена в связи с изменившейся концепцией программы «Столичное образование». Выбранная ведущей стратегией погружения детей мигрантов в языковую и культурную среду предполагает обучение инофонов в одних классах с русскоязычными школьниками.

Тем не менее, потребность в дополнительных занятиях, направленных на языковую адаптацию нерусскоязычных детей, сохраняется, свидетельством этого является открытие в Москве бесплатных школ русского языка для детей

³ Вклад автора диссертации в публикацию: концепция, 75% текста.

мигрантов, например, школы при храме преподобной Евфросии, где профессиональные педагоги, логопеды и волонтеры работают с детьми дошкольного возраста для подготовки их к поступлению в школы и с детьми школьного возраста для успешного освоения школьной программы [В Москве открылась бесплатная школа русского языка для детей мигрантов]. Одним из организаторов школы стал социальный центр помощи мигрантам «Рядом дом». Данная благотворительная организация помогает приезжим с 2018 года. Одним из проектов центра являются занятия для детей мигрантов, направленные на подготовку и адаптацию к учебе в русской школе. Детей принимают с любым уровнем владения русским языком. Другой московский интеграционный центр «Такие же дети» для детей беженцев и мигрантов на протяжении 22 лет обеспечивает языковую и другие виды адаптации и интеграции: проводятся бесплатные занятия различной направленности, в том числе и по школьным предметам (в частности, по русскому языку).

В Санкт-Петербурге и Ленинградской области в меньшем количестве представлены организации, оказывающие помощь в языковой адаптации детей-инофонов. Среди известных выделяются «Дети Петербурга». Проект действует с 2012 года и одной из двух основных целей называет помощь детям трудовых мигрантов и беженцев. «Мы хотим, чтобы в нашем городе правильно говорили по-русски жители всех национальностей. Для этого мы организуем бесплатные занятия для детей приезжих, у которых русский язык неродной» [Сайт «Дети Петербурга»].

С 2015 года действует проект «Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область», инициированный Комитетом по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области. Изначально этот проект с методической точки зрения был организован кафедрой межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Согласно этой концепции, обучение в поликультурной среде должно сочетаться с системой специально организованных коррективов занятий. Для того,

чтобы языковая адаптация была наиболее эффективной, в рамках этого проекта отбирались районы и школы, нуждающиеся в образовательной поддержке педагогических кадров в области методики обучения русскому языку как неродному, происходило повышение квалификации учителей, затем проводились корректировочные занятия с детьми-инофонами. За время этой работы были изданы специальные пособия для краткосрочного обучения русскому языку детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста.

Имеется описанный опыт екатеринбургских школ в работе с детьми мигрантов, основой этого направления стал диалог культур, а основной целью – воспитание «языковой толерантности». Т. В. Куприна указывает на сложную ситуацию в Свердловской области по вопросам разработки и внедрения в школы специальных программ для работы с детьми-инофонами, но, несмотря на это, кафедра филологического образования Института развития образования содействует теоретическому и практическому обучению преподавателей русского языка по подготовке и адаптации детей мигрантов с помощью проведения дополнительных семинаров [Куприна 2017].

Сегодня можно выделить следующие пути языковой адаптации инофонов:

- организация специальных школ русского языка, в которых дети проходят интенсивное обучение для дальнейшего поступления в общеобразовательную школу;
- создание поликультурных классов, обеспечивающее погружение в языковую среду, но не решающее полностью проблемы освоения системы русского языка;
- проведение корректировочных занятий по русскому языку в школах, требующее повышения квалификации педагогов;
- внеклассная деятельность, направленная на создание диалога культур и формирование языковой толерантности;
- дополнительные занятия по русскому языку вне школы.

В 2018–2023 гг. производилось наблюдение за учебным процессом в ГБОУ школе-интернате № 28, ГБОУ СОШ № 512 Невского района Санкт-Петербурга, МОБУ "СОШ "Кудровский ЦО № 1" Ленинградской области. Кроме того, проводились свободные беседы с учителями этих и других школ на тему обучения русскому языку детей мигрантов. Результаты наблюдения и бесед позволили выделить особенные условия, связанные с различными аспектами функционирования школы, которые были представлены в публикациях автора данного исследования: «Особенности организации образовательного процесса в области русского языка как неродного в школе» и «Условия обучения детей мигрантов русскому языку как неродному в начальной школе» [Железнякова 2021б, 2021г]. Все выделенные факторы связаны друг с другом и влияют на процесс обучения русскому языку как неродному детей мигрантов.

1. *Режимные особенности:*

- статус – внеурочная деятельность;
- частота – не более 2 раз в неделю по 1 академическому часу.

Русский язык как неродной не является учебным предметом, соответственно, не может реализовываться в урочной деятельности. Федеральным государственным стандартом начального общего образования предусмотрена возможность разработки и реализации индивидуальных учебных планов: «Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы. Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора организации, осуществляющей образовательную деятельность» [ФГОС НОО]. Вероятно, индивидуальный учебный план с включением в него курса русского языка как неродного — это эффективный путь языковой адаптации детей из семей мигрантов, однако он требует участия родителей и возможен скорее в ситуации, когда в классе мало детей-инофонов. Групповая работа в рамках

действующего образовательного стандарта возможна как курс занятий, относящихся к внеурочной деятельности. Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования, объем внеурочной деятельности для обучающихся при получении начального общего образования может быть до 1350 часов за четыре года обучения [ФГОС НОО]. Учитывая различные направления внеурочной деятельности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), курс русского языка как неродного не может быть более 60 часов в год. Он может реализовываться исключительно после уроков не более 2 раз в неделю по 1 академическому часу.

2. Содержательные особенности:

- минимизация учебного материала;
- учёт ресурсов уроков русского языка и среды;
- использование интенсифицирующих обучение методов и приёмов;
- коммуникативная направленность;
- лингвокультурная основа;
- разноуровневые группы.

Продолжительность курса обуславливает необходимость минимизации учебного материала. Согласно требованиям по русскому языку как иностранному, уровень А1 может быть достигнут за 100–120 учебных часов, уровень А2 – за 180–200 учебных часов, уровень В1 – за 450 учебных часов [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень 2001; Требования... 2020; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень 2001].

Школьные условия требуют того, чтобы уровень В1 был достигнут максимум за 120 часов (в течение обучения в 1 и 2 классах). Предполагая, что учащийся должен овладеть русским языком на уровне В1 к окончанию 2 класса, необходимо отобрать учебный материал для курса русского языка как неродного таким образом, чтобы данный курс в совокупности с ресурсами

уроков русского языка и русскоязычной среды позволил достигнуть этого уровня. Малая продолжительность курса также требует использования максимально интенсифицирующих обучение методов и приёмов.

Курс русского языка как неродного ориентирован на языковую адаптацию инофонов, что определяет коммуникативную направленность обучения. В то же время важнейшим компонентом языковой адаптации является *лингвокультурная адаптация*, поэтому обучение должно быть организовано на лингвокультурной основе. О важности русского языка для постижения культуры в аспекте обучения родному языку говорили ещё Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский и другие ученые [Буслаев 2019; Срезневский 1986; Ушинский 1974]. Позже взаимосвязь языка и культуры была широко осмыслена в методическом ключе, в том числе применительно к обучению неродному языку, в трудах Е. А. Быстровой, В. В. Воробьева и Л. Г. Саяховой, Н. М. Шанского и др. исследователей [Быстрова 2002, 2004; Воробьев, Саяхова 2006; Шанский 1985].

В настоящее время группы по русскому языку как неродному, как правило, организованы по возрастному принципу, в результате чего вместе могут обучаться как дети-билингвы, так и слабо владеющие русским языком инофоны. Организация обучения в разноуровневой группе требует значительного внимания учителя, при этом страдает эффективность обучения. Представляется, что в курсе русского языка как неродного в первую очередь нуждаются дети, уровень владения русским языком которых ниже В1.

3. Материальные особенности:

- необеспеченность учебной литературой;
- необеспеченность помещениями;
- отсутствие финансирования.

Школьные курсы по русскому языку как неродному, как правило, не обеспечены учебной литературой. Это связано как с тем, что пособий по русскому языку как неродному крайне мало, так и с отсутствием у школ возможности приобрести такие пособия.

Ещё одной материальной особенностью является необеспеченность помещениями. Поскольку русский язык как неродной имеет статус внеурочной деятельности, обычно параллельно с этими занятиями проходят занятия для русскоязычных детей. Часто затруднительной становится организация одновременных занятий двух и более групп.

Отсутствует финансирование курсов русского языка как неродного в школах. Следствием становятся как необеспеченность учебной литературой, так и необходимость поиска учителей-волонтеров.

4. Кадровые особенности:

- отсутствие специалистов в области методики преподавания русского языка как неродного;
- нежелание учителей работать с детьми мигрантов;
- необходимость методической помощи.

Подготовка в области методики обучения русскому языку как неродному не входит в перечень результатов филологического педагогического образования. Как правило, учителя не владеют соответствующими технологиями и вынуждены осваивать их интуитивно, несмотря на то что ещё в 2009 году в отношении ситуации в школах России отмечалось, что «целесообразно внести некоторые коррективы в вузовские курсы педагогики и психологии для будущих учителей-словесников» [Сабаткоев 2009б: 391] и уже существуют пособия по методике обучения русскому языку как неродному [Основы 2015; Методика обучения русскому языку как неродному 2015, 2019]. Отсутствие необходимых компетенций и сложности с овладением ими вызывают закономерное сопротивление со стороны педагогов и нежелание работать с детьми мигрантов во внеурочное время.

Учителям-волонтерам требуется методическая помощь, которая может быть осуществлена специалистами в области методики преподавания русского языка как неродного.

5. Социальные особенности:

- сопротивление родителей;
- отношение одноклассников.

Обучение детей во внеурочное время требует согласия родителей или законных представителей. Далеко не всегда родители-мигранты одобряют дополнительную занятость младших школьников, поэтому необходима работа с родителями, направленная на разъяснение важности и целей курса по русскому языку как неродному для детей.

Значение для детей имеет отношение одноклассников к факту посещения дополнительных занятий по русскому языку. Важно формировать у русскоязычных положительное отношение к стремлению инофонов изучать русский язык.

Таким образом, образовательный процесс в области русского языка как неродного в школе характеризуется рядом особенностей, которые должны быть приняты во внимание при планировании обучения детей мигрантов. Очевидно, что ресурса среды и школьных уроков русского языка недостаточно для языковой адаптации инофонов и последующего освоения ими всех предметов школьной программы на русском языке. Можно выделить особенные режимные, содержательные, материальные, кадровые и социальные условия обучения русскому языку как неродному детей мигрантов. Все эти условия связаны друг с другом и влияют на процесс обучения русскому языку как неродному детей мигрантов.

2.3. Цель и задачи обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста

Приступая к конструированию системы задач обучения детей мигрантов русскому языку, мы изучили некоторые российские и зарубежные научные публикации, посвящённые преподаванию неродного языка учащимся с миграционным прошлым. Задачей анализа литературы стало определение того, какие цели и задачи обучения ставятся авторами.

Учёные отмечают большое значение изучения языка принимающей страны как для адаптации инофонов, так и для их психологического комфорта, однако в доступных источниках последних лет редко содержится систематизированное представление о задачах обучения детей мигрантов языку принимающего государства. Чаще всего в качестве целей и задач обучения рассматриваются:

- языковая и социокультурная адаптация инофонов [Боброва, Князев 2019; Методика обучения русскому языку как неродному 2019; Методическое руководство 2021; Школа мигранта 2017; Wojniak, Orzel-Deren 2017];

- развитие коммуникативной компетенции [Никитина, Свиридова, Юздова 2019; Kamalova, Zakirova 2017];

- развитие языковой компетенции [Rostas, Keskes 2016; Manoli, Mouti, Kantzou 2021; Краева 2019];

- формирование лингвокультурной компетенции [Veselovskaya 2020; Gromova 2017].

Наиболее подробно цели обучения русскому языку как неродному представлены в монографии под редакцией Т. И. Зиновьевой. Авторы выделяют следующие цели: «формирование положительной мотивации к овладению русским языком как средством общения; развитие познавательного интереса к содержанию школьного курса русского языка; создание педагогических условий для постепенного включения детей мигрантов в процесс обучения русскому языку; формирование первоначальных представлений учащихся о фонетических, лексических и грамматических особенностях русского языка; формирование коммуникативной компетентности детей мигрантов; развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма); обеспечение базового уровня владения русским языком, необходимого в процессе учебной деятельности и для общения в жизненно важных ситуациях; воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения» [Комплексная система обучения... 2016: 91–92]. В ряду встречающихся в

научной литературе представлений о целях обучения школьников-инофонов данный список выделяется как наиболее развёрнутый, однако некоторые из выделенных целей дублируют друг друга. Так, формирование коммуникативной компетентности предполагает развитие всех видов речевой деятельности и обеспечение общения в актуальных жизненных ситуациях. Воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения имеет большое значение для поликультурной школы, однако в рамках обучения русскому языку эта цель должна быть конкретизирована. Целесообразно говорить о формировании умений и навыков толерантной речевой коммуникации на русском языке.

В большинстве современных исследований в качестве основной цели обучения русскому языку как неродному рассматриваются языковая и социокультурная адаптация инофонов [Боброва, Князев 2019; Методика обучения русскому языку как неродному 2019; Методическое руководство... 2021; Школа мигранта 2017; Wojniak, Orzel-Deren 2017]. Анализ научной литературы, посвящённой проблемам языковой и социокультурной адаптации мигрантов, представленный в п. 1.2, показал, что часто авторы употребляют данные термины как общепринятые и не дают их толкование, а немногочисленные существующие определения достаточно неоднородны. Хотя термин «социокультурная адаптация» активно используется по отношению к мигрантам, авторы редко анализируют его содержание, обычно понимая под этим приспособление к русской социокультурной среде [Макаров 2010; Леденева 2014]. Языковая адаптация также определяется различно [Азимов, Щукин 2019; Зимова 2017; Омельченко 2022]. Е. А. Омельченко предлагает педагогически ориентированное понимание языковой адаптации: это «интенсивное обучение государственному языку и приобретение в результате необходимых языковых компетенций» [Омельченко 2022: 141]. Проблемой такого неконкретного определения языковой адаптации является неопределённость необходимых языковых компетенций. Как было сказано выше, под *социокультурной адаптацией* мы

будем понимать процесс и результат приспособления детей к условиям новой социальной и культурной среды, выражающийся прежде всего в освоении социокультурного пространства школы, развитии неформальных социальных связей и овладении нормами русского коммуникативного поведения. Приспособление мигрантов к социальной среде не может осуществляться без *языковой адаптации*, то есть овладения языком принимающей страны и нормами национального коммуникативного поведения. Таким образом, языковая адаптация является условием социокультурной адаптации, однако социокультурная адаптация не ограничивается языковой.

Языковая адаптация детей младшего школьного возраста делает возможным формирование продуктивного билингвизма учащихся при условии организации целенаправленного процесса обучения неродному русскому языку. Детей-инофонов, которые приступают к изучению русского языка или находятся на раннем этапе его постижения, вслед за Э. Хаугеном, можно назвать пребилингвами [Haugen 1969: 6]. Такие дети не могут полноценно участвовать в коммуникации на русском языке в соответствии с возрастными нормами, но могут стать билингвами [Tabors 1997].

В методике обучения иностранным языкам билингвизм и формирование вторичной языковой личности ранее рассматривались как стратегическая цель обучения [Верещагин 2014; Гальскова 2003], обращение к феномену билингвизма может быть продуктивным для получения представления о том, к чему следует стремиться в обучении, что может стать результатом языковой адаптации. Концептуальное положение о важности формирования билингвизма в обучении русскому языку как неродному детей было сформулировано и получило развитие в научных и методических публикациях преподавателей кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена, а также в процессе подготовки учителей русского языка как неродного [Основы 2015; Методика обучения русскому языку как неродному 2019]. Условия российской школы недостаточны для формирования билингвизма, так как не позволяют развивать коммуникативную компетенцию

в области родного языка, поэтому, рассматривая обучение русскому языку как неродному в школе, можно говорить о формировании русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

Э. Хауген выделял 4 типа билингвизма в соответствии с возрастными особенностями: младенческий, детский, подростковый и взрослый [Haugen 1969]. Поскольку данное исследование посвящено обучению детей младшего школьного возраста, в нём рассматривается детский билингвизм, в пределах которого Г. Н. Чиршева дифференцирует следующие периоды: ранний преддошкольный – от 1 до 3 лет, дошкольный – от 3 до 7 лет и начальный школьный – от 7 до 12 лет [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 37]. Как показывает практика, учениками российских школ крайне редко становятся инофоны, совершенно не владеющие русским языком, однако, как было сказано выше, такие школьники являются пребилингвами, поэтому обучение русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста следует считать в большинстве случаев начальным школьным периодом формирования детского билингвизма.

Говоря об обучении русскому языку как неродному в российской школе, мы обсуждаем формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Билингвальная языковая личность – это личность, которая способна осуществлять коммуникацию в актуальных для неё сферах общения на двух языках, при этом осознанно осуществляя выбор того или иного языка. Формирование системы понятий второго языка у ребёнка происходит на основе сформированной системы понятий первого языка, о чём писал ещё Л. В. Щерба: «Ребёнок, усваивающий от своего окружения свой первый язык, создает, вместе с тем, у себя и всю систему понятий данного коллектива, тогда как всякий, изучающий иностранный язык, уже имеет ту или иную систему подобных понятий» [Щерба 2002: 68]. Соответственно, обучение детей мигрантов русскому языку как неродному – это всегда формирование билингвальной языковой личности, а точнее – её русскоязычной составляющей. Е. А. Попкова, исследуя языковое сознание билингвов,

осваивающих иностранный язык в стране родной культуры, пришла к выводу, что в процессе обучения языковое сознание искусственных билингвов меняется [Попкова 2002]. Можно предположить, что пребывание в условиях языковой среды позволяет ускорить и интенсифицировать эти изменения *при условии организации обучения неродному языку*.

Процесс языковой адаптации детей мигрантов предполагает знакомство с русской материальной и духовной культурой и такими ее составляющими, как традиции, обычаи, обряды, архетипы, культурные концепты и др.

Оперируя термином «билингвальная языковая личность», мы опираемся, прежде всего, на традиционную для современной когнитивной и лингвокультурологической мысли концепцию языковой личности, основания которой были разработаны в 1930-е годы Л. Вайсбергером и В. В. Виноградовым [Вайсбергер 1993; Виноградов 1980]. Концепция получила оформление в 1980-е годы в трудах Г. И. Богина и Ю. Н. Караулова [Богин 1982; Караулов 2010].

Среди трех уровней организации языковой личности, выделенных Ю. Н. Карауловым: *вербально-семантического*, или структурно-системного, *лингвокогнитивного*, или тезаурусного, и *мотивационного*, – значительную роль в овладении языком играет лингвокогнитивный (тезаурусный), основными единицами которого выступают понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в относительно упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей данной культуры и существующую в двух формах – когнитивной и языковой. Например, когнитивия *дети* закрепляется в русском языке лексемами *новорождённый, чадо, дитя, младенец, детвора, ребенок, мальчик, девочка, сын, дочь, потомки, наследники, детишки, ребята, ребятки, малыши, малышня, мелкота* и др., каждая из которых отражает определенный когнитивный признак в представлении русских о детях и должна быть усвоена теми, кто находится на пути изучения русского языка как неродного (второго).

Освоив язык на вербально-семантическом уровне, инофон еще не сформировался как билингвальная языковая личность. Для этого ему необходимо получить доступ к *когнитивной базе*, т.е. «определенным образом структурированной совокупности обязательных знаний того или иного лингвокультурного сообщества, которыми обладают все говорящие на данном языке» [Красных 1998: 47]. Знание языка, знание о языке и знание о мире – это информация, которая кодируется и хранится в виде когнитивной структуры. Например, для представителей «иных» культур ментальное образование «Баня» не является настолько значимым, как для русских. В связи с этим для адекватного понимания выражения *пар костей не ломит* инофонам необходимо познакомиться и с русским обычаем париться, плеская воду на раскаленные камни для образования пара и хлеща себя березовыми вениками. Представители русской культуры видят в этой процедуре только благотворное влияние на организм, поэтому употребляют названное выражение, когда хотят подчеркнуть, что слишком теплая одежда или сильная жара не доставят неудобств или неприятных ощущений. При использовании данной паремии в процессе межкультурного диалога на ментальной границе могут возникнуть противоречия между русским представлением о благотворном влиянии жары и представлением народов Средней Азии о важности прохлады.

В процессе усвоения русского языка происходит расширение когнитивной базы языковой личности, которая обогащается в результате взаимодействия культур. О таком обогащающем взаимодействии писал еще Л. В. Щерба [Щерба 2004]. На когнитивную базу, которая формируется в процессе познания родной культуры, наслаивается когнитивная база, которая усваивается параллельно с изучением русского языка. В результате наложения двух когнитивных баз образуется общая зона, где располагаются культурные универсалии, базовые категории любой культуры (*Родина, любовь, душа, мать, свобода, истина* и т.п.), и зона, за счет которой произойдет усложнение когнитивной базы языковой личности, овладевающей вторым языком.

Универсальные категории, составляющие ядро когнитивной базы носителей языка, членов того или иного лингвокультурного сообщества, являются обязательными для понимания и усвоения. На наш взгляд, в практике преподавания русского языка как неродного должны учитываться, в первую очередь, именно они как базисные компоненты когнитивного сознания языковой личности, как константы культуры, осваивающиеся при изучении языка в первую очередь. К ним относятся когниции *родная земля, любовь, вера, дом, радость, мир* и многие другие [Степанов 2004].

Для задач обучения второму языку уместным становится оперирование термином «лингвокогнитивная база», под которым понимаются «образы, представления, репрезентирующие в ментальном виде информацию о культурном смысле объектов, их значимости, о ценностном отношении к ним со стороны субъекта деятельности, т.е. культурно-ментальные знания о мире» [Досанова 2013: 135]. Представления, хранящиеся в лингвокогнитивной базе, получают выражение, прежде всего, в словах, а также в других культурно маркированных языковых единицах, среди которых особое место, бесспорно, занимают идиомы, паремии, афоризмы, различного рода устойчивые словесные комплексы, перифразы и т.п.

Придерживаясь мысли о том, что концептуальная и языковая картина мира «связаны между собой как первичное и вторичное, как ментальное явление и его вербальное овнешнение» [Попова, Стернин 2002: 8], можно сказать, что таким же образом связаны когнитивная и лингвокогнитивная базы, и формирование билингвальной языковой личности невозможно без овладения языком как средством экспликации ментальных образований.

Развитие билингвальной языковой личности на лингвокогнитивном уровне дает толчок к переходу на третий уровень – мотивационный (прагматический), единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мысли Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [Караулов 2010: 54]. Сформированность билингвальной языковой личности является условием продуктивного

билингвизма (по терминологии Е. М. Верещагина). При этом нельзя не согласиться с авторами монографии «Освоение языка ребёнком в ситуации двуязычия», утверждающим, что детская билингвальная компетенция является сбалансированной исключительно в период эквILINGвизма, когда оба языка используются в равной степени, в остальных ситуациях компетенция будет соответствовать возрасту ребёнка только для доминантного языка [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 31]. Для детей мигрантов велика вероятность формирования монограммных билингвов, поскольку не всегда есть возможность обучения грамоте родного языка в семье.

Хотя названные уровни структуры языковой личности рассматриваются нами последовательно, что соответствует концепции Ю. Н. Караулова, в практике преподавания русского языка как неродного они неразделимы. Как пишет Л. П. Клобукова, «они присутствуют в нашем методическом сознании в комплексе и с самого начала процесса обучения, с первых уроков» [Клобукова 1997: 28].

Итак, результатом обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов должно стать создание русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Основой для этого является формирование коммуникативной компетенции, которая обеспечивает способность учащегося осуществлять речевую деятельность на русском языке в соответствии с целями общения. Поскольку коммуникативная компетенция – это многокомпонентное образование, необходимо определить, какие составляющие коммуникативной компетенции являются важнейшими в обучении русскому языку детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Для выявления компетенций, формирование которых должно стать результатом обучения русскому языку как неродному, был произведен анализ нормативной литературы: Общевропейских компетенций владения иностранным языком, Требований по русскому языку как иностранному первого сертификационного уровня, Федерального государственного

образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Согласно общеевропейским нормам владения иностранным языком, коммуникативная компетенция обеспечивается лингвистическим, прагматическим и социолингвистическим компонентами [Общеевропейские компетенции... 2003]. Формирование языковой и речевой компетенций определяется как необходимый результат обучения требованиями по русскому языку как иностранному, при этом языковая компетенция по содержанию соответствует лингвистическому компоненту коммуникативной компетенции по общеевропейским нормам [Требования... 2020].

ФГОС НОО, в соответствии с которым ведётся обучение в российских школах, не содержит информации о целях обучения русскому языку как неродному, однако предметные результаты по учебному предмету «Русский язык», кроме прочего, должны обеспечивать речевую деятельность школьников в соответствии с нормами русского языка (лингвистический компонент коммуникативной компетенции) с учётом цели и ситуации общения для эффективного решения коммуникативной задачи (прагматический компонент коммуникативной компетенции) и с соблюдением норм речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения (социолингвистический компонент коммуникативной компетенции) [ФГОС НОО].

Таким образом, анализ нормативной литературы показывает, что результатом изучения русского языка детьми мигрантов в начальной школе должно стать *формирование коммуникативной компетенции, включающей лингвистический (языковой), социолингвистический и прагматический компоненты* [Требования... 2020; ФГОС НОО; Общеевропейские компетенции... 2003]. Мы также будем рассматривать коммуникативную компетенцию как интегративное образование, объединяющее другие виды компетенций. На наш взгляд, выделенный на основании анализа литературы перечень должен быть дополнен другими компетенциями, имеющими большое значение для детей мигрантов.

Так, в процессе обучения необходимо формирование *межкультурной компетенции*, которая предполагает как владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления успешной межкультурной коммуникации, так и сформированность толерантного отношения к представителям русской нации, к русской культуре. Н. Ф. Коряковцева, анализируя актуальные тенденции межкультурной дидактики и опираясь на работу под редакцией М. Byram и М. Flemming, отмечает, что межкультурная коммуникативная компетенция во взаимосвязи с коммуникативной включает «комплекс специфических компетенций, помогающих изучающему неродной язык в общении с представителями иной культуры адекватно понимать их и достигать взаимопонимания и целей общения» [Коряковцева 2019: 17–18]. При этом особое значение придаётся когнитивному и стратегическому компонентам межкультурной коммуникативной компетенции. Когнитивный компонент предполагает осознание культуры изучаемого языка, освоение новой концептуальной картины мира, понимание связи особенностей культуры и их языкового выражения, а стратегический – адаптацию и обеспечение межличностного контакта в ситуации межкультурного общения [Там же: 18].

В обучении детей русскому языку как неродному большое значение имеет формирование *лингвокультурной компетенции*, представляющей собой способность к распознаванию и адекватному восприятию культурной коннотации [Алефиренко 2010: 23]. Некоторые исследователи считают лингвокультурную компетенцию компонентом социолингвистической компетенции, однако мы рассматриваем её отдельно, ориентируясь на современные представления методической науки и подчёркивая принципиальную важность лингвокультурной компетенции и её приоритетность для формирования билингвальной языковой личности.

Также в перечень ключевых компетенций должна быть включена *межпредметная компетенция*, под которой мы понимаем систему знаний,

умений и навыков, позволяющих учащимся осваивать школьные предметы на русском языке.

Следовательно, языковая адаптация школьников-инофонов осуществляется за счёт формирования коммуникативной компетенции, которую можно определить как совокупность следующих ключевых компетенций: языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной.

Мы воспользовались эмпирическим методом наблюдения для определения того, каким образом в школьном образовании решаются задачи формирования названных компетенций. В 2020–2021 гг. осуществлялось наблюдение за процессом обучения детей мигрантов русскому языку в начальных классах школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области (ГБОУ школа-интернат № 28 Калининского района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 512 Невского района Санкт-Петербурга, МОБУ "СОШ "Кудровский ЦО №1" Ленинградской области). В исследовании приняли участие 44 ученика-инофона 1–4 полиэтнических классов. Наблюдение производилось автором на уроках русского языка, а также на дополнительных занятиях по русскому языку как неродному. Анализировались следующие параметры:

- направленность обучения на формирование компетенций, необходимых для языковой адаптации школьников из семей мигрантов;
- сформированность соответствующих компетенций у инофонов.

Основным результатом данного этапа исследования стало выявление того, что *выделенные компетенции не находят достаточного отражения в формировании содержания обучения русскому языку детей мигрантов в школе, что приводит к низкому уровню коммуникативной компетенции учащихся.* Проанализируем результаты более подробно.

Наблюдение показало, что в процессе обучения русскому языку в школе учителя концентрируются на формировании языковой и лингвистической компетенции школьников в том значении, которое данный термин имеет в методике преподавания русского языка как родного. Под языковой

компетенцией понимается «владение знаниями о языке, его средствах, богатстве лексического состава, а также обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, освоение норм языка» [Быстрова, Львова 2004: 31], в то время как под лингвистической компетенцией – «овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке как о знаковой системе и общественном явлении, ... усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий, формирование представлений об устройстве языка, его развитии и функционировании, овладение способами действия, обеспечивающими опознавание языковых явлений и их употребление в речи, целенаправленное формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей деятельности» [Быстрова, Львова 2004: 23-24].

В методике обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, языковая и лингвистическая компетенции обычно рассматриваются как синонимы и понимаются как наличие представлений о системе изучаемого языка и способность пользоваться этой системой на практике [Азимов, Щукин 2019: 401]. Отсутствие потребности в различении терминов вызвано главенством коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, при котором на первый план выходят компетенции, позволяющие осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке. Глубокое знание системы языка в методике преподавания иностранных языков относят уже к филологической компетенции, формируемой у специалистов в области филологии.

В школьном обучении детей мигрантов русскому языку основное внимание уделяется овладению основами науки о языке на доступном младшим школьникам уровне. При этом сформированность языковой компетенции учащихся-инофонов невелика: они плохо понимают материал, их ответы на вопросы носят репродуктивный характер. Н. А. Маркина пишет о результатах опроса школьников-инофонов, согласно которым «в материалах российских учебников по русскому языку трудно и непонятно

сформулированы задания, что во многих случаях не позволяет их выполнять» [Маркина 2010: 41]. Вероятно, это обусловлено традиционной для школьного обучения установкой на то, что базовая языковая компетенция сформирована в дошкольном возрасте, а в процессе образования осуществляется её совершенствование, что отражено и в определении языковой компетенции, согласно которому в школе происходит «обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся» [Быстрова, Львова 2004: 31], а не их формирование.

Формирование межкультурной компетенции и освоение межкультурных знаний, умений и навыков, относящихся к общим компетенциям (например, знание принципов бесконфликтного общения и умение применять их в процессе коммуникации на русском языке) необходимы для языковой адаптации. Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что формирование межкультурной компетенции инофонов не рассматривается как одна из задач в процессе обучения русскому языку. Элементы межкультурных знаний являются предметом в рамках воспитательной работы, однако целенаправленно умения и навыки толерантной межличностной коммуникации на неродном языке не формируются.

Наблюдение также показало, что социолингвистическая компетенция, наравне с лингвистической являющаяся компонентом коммуникативной компетенции, формируется в основном за счёт среды. Дети владеют особенностями русского коммуникативного поведения в учебных ситуациях: нормами вежливости, основными маркерами социальных отношений, – однако низкий уровень языковой компетенции не позволяет говорить о социолингвистической грамотности. На уроках социолингвистические знания не систематизируются, что можно считать недостатком. Представляется, что большое значение имеет включение ребёнка в широкий социокультурный контекст общения.

Прагматический компонент коммуникативной компетенции формируется частично. Учителя уделяют внимание компетенции схематического построения речи, то есть умению последовательно строить высказывание, в процессе занятий по развитию речи, но компетенция дискурса у учащихся-инофонов находится на низком уровне и ограничивается умением пользоваться простыми заученными фразами с малой вариативностью элементов.

Коммуникативная компетенция проявляется в речевой деятельности. Наблюдение показало, что в школьном обучении основное внимание уделяется чтению и письму. Говорение ограничено бытовой сферой и клишированными ответами на вопросы, связанные с учебным материалом. Аудирование осуществляется на основе речи учителей и одноклассников, специальная системная работа по формированию аудитивных навыков отсутствует, оно формируется стихийно.

Лингвокультурная компетенция на посещённых занятиях практически не формировалась: культурно маркированные единицы языка (прецедентные тексты, имена, фразеологизмы и др.) включались в содержание обучения как уже известные, работа с ними не проводилась или проводилась с опорой на имеющиеся у русскоязычных, но отсутствующие у инофонов знания. Так, на одном из уроков учащимся предлагалось вспомнить русские народные сказки «Гуси-лебеди» и «Теремок» и составить предложения, связанные с их содержанием. При этом тексты сказок не озвучивались.

Межпредметная компетенция на уроках русского языка рассматривается исключительно с точки зрения формирования лингвистической компетенции, обучения основам науки о языке. Учителя не выходят за пределы предметного поля русского языка на соответствующих уроках. Беседы с педагогами позволили выявить, что на уроках по другим предметам последовательное формирование межпредметной компетенции также не осуществляется. Между тем, для формирования межпредметной компетенции необходима специально организованная работа (см. п. 3.3).

Итак, языковая адаптация детей мигрантов при обучении русскому языку в школе находится на низком уровне. Из компонентов коммуникативной компетенции последовательно формируется только языковой, причём в части, касающейся овладения основами науки о русском языке [Быстрова, Львова 2004: 23]. Важнейшее условие языковой адаптации – формирование лингвокультурной компетенции – находит недостаточное отражение в содержании обучения. Межкультурная и межпредметная компетенции также не формируются целенаправленно. Соответственно, русскоязычная составляющая билингвальной языковой личности создаётся неэффективно.

Проведённое исследование целей и задач обучения детей русскому языку как неродному в школе позволило сформировать цель и систему задач, представленные на рисунке 5.



Рисунок 5. Цель и система задач обучения детей мигрантов русскому языку в школе

Таким образом, в современной научной литературе в качестве цели обучения русскому языку как неродному детей мигрантов обычно называют языковую и социокультурную адаптацию инофонов [Макаров 2010; Боброва,

Князев 2019; Омельченко 2022], а также формирование коммуникативной, языковой, лингвокультурной компетенций [Назыров и др. 2011; Rostas, Keskes 2016; Gromova 2017; Manoli, Mouti, Kantzou, 2021].

Ставший методологической основой данной работы компетентностный подход, а также изучение современных научных представлений об адаптации позволяют систематизировать и уточнить немногочисленные существующие перечни целей [Комплексная система обучения... 2016; Драчева, Тумакова 2018]. Хотя понятие языковой адаптации упоминается во многих исследованиях, посвящённых мигрантам [Gromova, 2017; Kamalova, Zakirova, 2017; Омельченко 2022 и др.], ни в одном из них компетенции, которые необходимо сформировать для достижения языковой адаптации, не выделяются. По нашему мнению, языковая адаптация возможна при условии формирования коммуникативной компетенции в актуальных для детей сферах общения, при этом коммуникативная компетенция детей мигрантов рассматривается нами как интегративное образование, объединяющее языковую, социолингвистическую, прагматическую, межкультурную, лингвокультурную и межпредметную компетенции.

Формирование русскоязычной коммуникативной компетенции детей мигрантов позволит формировать русскоязычную составляющую билингвальной языковой личности. Идея о формировании билингвизма как результата изучения второго языка согласуется с мнением И. И. Халеевой, Н.Д. Гальсковой и др. [Халеева 1990; Гальскова 2003; Коряковцева 2020] и развивает научное представление об обучении детей мигрантов русскому языку как неродному, отраженное в публикациях кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена [Основы 2015; Методика обучения русскому языку как неродному 2019].

Существуют препятствия реализации предложенной системы задач в школьной практике, обусловленные особенностями организации обучения русскому языку как неродному, представленными в п. 2.2. Прежде всего это организационные сложности. Выделенные составляющие русскоязычной

коммуникативной компетенции детей мигрантов могут быть учтены при условии внедрения системы обучения русскому языку как неродному, включающей внеурочные занятия, лингводидактическое сопровождение школьных предметов, внеклассные мероприятия, направленные на формирование умений и навыков толерантной межличностной коммуникации. Внедрение такой системы требует значительных административных и финансовых ресурсов. Кроме того, учителя, работающие с детьми мигрантов, нуждаются в методической поддержке, так как у учителей обычно не сформирована профессиональная компетенция в области методики обучения русскому языку как неродному. Необходима разработка учебно-методического комплекса, обеспечивающего целенаправленную и последовательную языковую адаптацию детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

2.4. Принципы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов

К методическому базису, на котором строится система обучения, относится совокупность принципов обучения, которые не просто учитываются, а становятся основой организации совместной деятельности учителя и ученика или самостоятельной работы учащегося по освоению / закреплению учебного материала.

В данном параграфе речь пойдёт об основополагающих принципах обучения русскому языку как неродному детей мигрантов. Принципы обучения следует рассматривать в двуединстве **дидактических и методических**, поскольку только такое, с одной стороны, деление, а с другой стороны, взаимодополнение положений, в соответствии с которыми строится обучение языку, позволит достичь определённой нами системы целей и задач.

В работе принципы обучения рассматриваются с учётом теоретических положений, изложенных известными педагогами (Ю. К. Бабанским,

И. Я. Лернером, М. Р. Львовым, М. Н. Скаткиным, А. В. Текучёвым, К. Д. Ушинским и др.) и психологами (Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, С. Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным и др.), а также ведущими специалистами в области преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного и как неродного (А. А. Акишиной, О. Е. Каган, Т. И. Капитоновой, И. П. Лысаковой, Л. В. Московкиным, Е. И. Пассовым, Э. П. Шубиным, А. Н. Щукиным и др.), и под **принципами обучения** понимаются «основные, исходные, теоретические положения, определяющие выбор методов, приёмов, других средств обучения» [Львов 1988: 152].

Среди **дидактических принципов** обучения для данного исследования особое значение имеют следующие:

- принцип научности,
- принцип доступности,
- принцип последовательности (поэтапности, преемственности),
- принцип систематичности,
- принцип связи теории и практики,
- принцип интенсивности,
- принцип наглядности,
- принцип сознательности,
- принцип когнитивной направленности,
- принцип индивидуализации,
- принцип этнокогнитивной направленности.

Обратим внимание на то, какое преломление получает каждый из обозначенных принципов в практике преподавания русского языка в аудитории младших школьников-инофонов.

В соответствии с **принципом научности** весь теоретический материал и терминологический аппарат в учебном курсе по русскому языку как неродному для детей мигрантов соответствует основным научным позициям, принятым в фонетике, лексикологии, фразеологии, морфологии и синтаксисе

современного русского языка. Каждая языковая единица изучается в триединстве формы, содержания и функций. Например, следуя основам функциональной грамматики, мы рассматриваем грамматическую категорию падежа в тесном взаимодействии с лексическими значениями и выделяем слова, которые имеют обязательную семантическую связь с падежными значениями. Формирование семантики происходит с участием таких факторов, как тип лексического значения слова, определяющего падежные отношения, и тип падежной словоформы, а также наличие / отсутствие предлога. Так, усвоение значения места предложного падежа с предлогом *в* можно организовать на основе следующего задания:

Измени слова, как в примере.

Пример: *класс — в классе*

Слова: коридор, туалет, школа, окно.

Учащиеся с помощью учителя приходят к выводу, что словоформы объединены предлогом *в*, затем читают словосочетания с этими словоформами, рисуют графические схемы, которые помогут понять значение всей конструкции, составляют новые словосочетания по модели представленных.

Помимо этого, принимаются во внимание научные постулаты лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. В частности, учитывается лингвокультурная значимость семантических отношений и ценностная шкала, которая является актуальной для русских и выражается через количественный аспект репрезентации того или иного вида значимости. Для лингвокультурной общности русских, в частности, эксплицируется ценность *труда* и *мастерства*, что подтверждается большим числом фразеологизмов, объединённых данной тематикой: *золотые руки, мастер на все руки, мастер своего дела, зубы съел, собаку съел, по всем правилам искусства* и др. Поэтому на уроках с детьми мигрантов мы говорим в том числе и о способах выражения представлений об умелом человеке, о мастере, среди средств выделяем фразеологические, представляющие особую сложность для восприятия.

В то же время принцип научности не должен вступать в оппозицию с реализацией **принципа доступности** обучения, то есть соответствия предъявляемого материала особенностям развития познавательных способностей иностранных учащихся младшего школьного возраста, объёму накопленных ими знаний и уровню мышления. Известно, что теоретическое мышление младшего школьника не в полной мере подготовлено к полноценному восприятию и осознанию понятийного компонента содержания обучения, у учащегося в этом возрасте не развиты интеллектуальные умения обобщения, анализа, синтеза и сравнения, а объём общих и фоновых лингвокультурных знаний детей мигрантов в значительной степени уступает объёму знаний российского школьника. Например, любой российский ребёнок, который идёт в первый класс, знаком со многими произведениями устного народного творчества (пословицами и поговорками, загадками, потешками, сказками), в его сознании уже сложились образы хитрой лисы, трусливого зайца или злого волка, в то время как для ребенка из семьи мигрантов такие знания будут новыми, многие культурные явления требуют дополнительных разъяснений и уточнений.

В целом отбор содержания обучения определяется Государственным образовательным стандартом по РКИ I сертификационного уровня и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Однако опора на принцип доступности обучения обязывает предъявлять к учебному процессу, где задействованы дети мигрантов, и следующие основные требования:

- 1) осмысливать специфические трудности учебного материала, подлежащего усвоению учащимися, для которых русский язык является неродным;

- 2) учитывать потребности и интересы учащихся, которые получают образование в «чужой» лингвокультурной среде;

3) связывать новое содержание урока с имеющимися у школьника знаниями, с наличием или отсутствием у него личного опыта по тому или иному вопросу;

4) понимать, какое значение имеют новые знания и развиваемые умения и навыки для всестороннего и гармонического развития личности младшего школьника;

5) выбирать максимально эффективные методы и приёмы, формы и средства обучения, соответствующие уровню развития билингвальной личности младшего школьника и его подготовленности к учению.

Принцип последовательности рассматривается нами в единстве с принципами **поэтапности** и **преемственности**. Если мы подойдём к анализу данного принципа со стороны учителя, то должны отметить в целом строгое следование им утверждённой программе обучения и изложению учебного материала в определённом порядке, согласно учебному плану и расписанию, а в рамках конкретного урока – соблюдение намеченного плана и достижение поставленных задач, развитие сценария занятия по выделенным этапам: объяснение нового материала, его закрепление и повторение, контроль полученных знаний и сформированных умений, рефлексия и т.п.

Преемственность обучения предполагает формирование содержания учебного курса по русскому языку как неродному с учётом того языкового материала, который изучается детьми-инофонами на основных уроках русского языка и литературного чтения. Мы предполагаем, что освоение знаний о системе русского языка, происходящее в процессе школьного обучения, должно быть дополнено курсом, направленным на формирование коммуникативной компетенции, на использование полученных знаний в речи на русском языке.

Со стороны учащегося соблюдение этого принципа требует систематического выполнения классных и домашних заданий, последовательной самостоятельной работы, рационального использования времени, отведённого на выполнение того или иного задания, проявления

активности на каждом уроке и пр. При этом психологические и возрастные особенности учащихся-инофонов, принадлежность их к «иной» культуре и невысокий уровень владения русским языком свидетельствуют о том, что организация такой работы становится возможной только под постоянным учительским контролем.

Принцип систематичности можно назвать базовым принципом обучения, он определяет выбор тематики, расположение языкового материала и развитие умений и навыков [Азимов, Щукин 2019: 249]. Во-первых, систематичность в обучении инофонов реализуется в расположении материала от простого к сложному, когда постепенно из отдельных элементов складывается представление о всей системе языка как результат непрерывного овладения языком без нарушений определённой последовательности. Во-вторых, под систематичностью в обучении нами понимается периодичность проведения занятий в рамках единого учебного коррективочного курса по русскому языку как неродному для детей из семей мигрантов, сопрягающегося с внеклассными мероприятиями, направленными на формирование толерантной межличностной коммуникации, а также с лингводидактическим сопровождением учебных предметов. Значение имеет также реализация названного курса параллельно с занятиями по базовой школьной программе начального основного образования.

Не вызывает сомнения необходимость применения **принципа связи теории и практики**, поскольку курс обучения детей мигрантов направлен на то, чтобы способствовать их адаптации на межличностном уровне – помочь установить контакты на неродном языке со сверстниками и учителями, на лингвокультурном уровне – понять и принять факты неродного языка и культуры, на уровне метапредметных связей – освоить язык как средство овладения всеми школьными предметами, на психологическом уровне – преодолеть культурный шок и языковой барьер.

Учащиеся должны понимать, какую практическую значимость имеют те сведения, которые они получают на дополнительных уроках русского языка.

На этапе рефлексии учитель может это выяснить, узнать, как оценивают учащиеся результаты своей деятельности, своё понимание материала, его знание или незнание и видят ли они возможность применения своих знаний языка в практической деятельности как в школе, так и вне её. Принцип связи теории с практикой можно считать реализованным, если на уроке решается, например, одна из задач: научить младшего школьника узнавать о планах русскоязычных друзей, помочь ему подготовиться на неродном для него языке устный рассказ на одну из тем по предмету «Окружающий мир», пересказать русскую народную сказку, поделиться своими впечатлениями об экскурсии и под.

В условиях обучения русскому языку как неродному в школе особое значение имеет **принцип интенсивности**, учёт которого обеспечивает максимальный объём усвоения материала в минимальные сроки. Условия обучения, рассмотренные в п. 2.2, обуславливают важность применения таких средств интенсификации обучения, как игры, наглядность, подлинно коммуникативные упражнения, организация ролевого взаимодействия.

В связи с необходимостью интенсифицировать обучение ведущим дидактическим принципом остаётся **наглядность**, которая в современных условиях преподавания языка представлена в разнообразии видов, каждый из которых помогает раскрыть сущность изучаемого языкового явления или вводимой языковой единицы. Образность мышления детей младшего школьного возраста предполагает широкое использование наглядности в практике преподавания. В обучении русскому языку как неродному, прежде всего, выделяются языковая (демонстрация различных единиц языка в устной и письменной форме) и неязыковая (предъявление репродукций, картин и прочих изображений) наглядность. Как нам кажется, эти два вида наглядности могут быть объединены путем использования поликодового текста, что предполагает разнообразные «случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» [Ейгер, Юхт 1974: 107]. Текст принимается за образец правильной связной

речи и в связи с этим играет ключевую роль в овладении коммуникацией на неродном языке, но при этом обязательно подкрепляется визуальной или аудионаглядностью.

Наглядность понимается в обучении детей мигрантов в широком значении. Исходя из этого, кроме использования поликодовых текстов на уроках применяется так называемая «прагматическая наглядность» (термин Н. И. Жинкина), то есть создаются особые условия, при которых свободно функционирует речь: коммуникативные игры, решение лингвистических задач, которые активизируют умственную деятельность обучаемых, словесное рисование и описание, рассказы о себе, об экскурсиях и спектаклях, которые посетили и пр. Все виды упражнений направлены на развитие коммуникативных умений и навыков на русском языке.

Особо следует сказать о реализации принципа **сознательности** в обучении. Применительно к процессу обучения инофонов данный принцип может трактоваться, прежде всего, как достижение понимания учащимися того, что они осваивают неродной язык, овладение которым поможет им чувствовать себя «своими» в «чужой» культурно-языковой среде. В то же время обратим внимание, что в большей степени действие этого принципа может быть обеспечено за счет достижения познавательной активности обучающихся и их вовлечённости в занятие, мотивации на выполнение каких-либо действий.

Познавательная сфера младшего школьника претерпевает значительные изменения. Личность ребёнка можно охарактеризовать свойством произвольности, которая проявляется в саморегуляции, обеспечивающей постановку целей деятельности и поиск средств для их достижения.

Верным представляется рассмотрение дидактами М.А. Даниловым и Б.П. Есиповым этого принципа в сочетании с принципом активности (стремления к получению знания) [Данилов, Есипов 1957], без чего, на наш взгляд, невозможно продуктивное овладение учебным материалом и развитие

учебно-познавательной деятельности учащихся и их умственных способностей, т.е. обеспечение единства мышления и деятельности.

В реализации принципа сознательности значение имеет как внутренняя, так и внешняя мотивация. Внутренняя мотивация основана на интересе учащихся и их потребности в познании. Такая мотивация поддерживается путём включения в урок элементов проблемного обучения, когда педагог добивается того, что учащиеся испытывают затруднения, у них возникает желание решить лингвистическую загадку, появляется интерес к учению. Не меньшее значение имеет и внешняя, преимущественно положительная мотивация («ситуация успеха»), которая должна носить постоянный систематический характер: учитель выбирает наиболее действенные, по его мнению, способы поощрения (не только оценки, но и печати с изображениями, смайлики, наклейки на тетради с надписями типа «Ты молодец!» и пр.).

Мы включаем в список обязательных **принцип когнитивной направленности** обучения. Задача учителя – организовать оптимальные познавательные действия учащихся, которые соответствовали бы естественному познавательному поведению ребёнка младшего школьного возраста. Близость лингвистических и когнитивных механизмов обуславливает переход от описания системных свойств языка к пониманию того, что представляет собой знание языка в голове говорящего / пишущего. Формирование этого знания происходит всегда по определённой познавательной схеме.

В этой связи нам представляется логичным опираться на выдвинутую П. Я. Гальпериним теорию обучения умственному действию, проходящему через следующие пять этапов:

1. Составление предварительного представления о задании.
2. Освоение действия с предметами.
3. Освоение действия в плане слышимой речи.
4. Перенесение действия в умственный план.

5. Окончательное становление умственного действия» [Гальперин 2017: 8].

Обозначенные этапы в целом соответствуют таким основным способам обучения, как демонстрация (показ), объяснение и закрепление (подкрепление) материала.

В процессе обучения у детей младшего школьного возраста развиваются все свойства внимания, в том числе произвольность и распределение. Учитель должен помочь формированию внутренних средств саморегуляции учебной деятельности.

Принцип индивидуализации обучения предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся, рассматривающихся в трёх аспектах: личностном, субъектном и индивидуальном [Азимов, Щукин 2019: 245]. Личностная индивидуализация в обучении русскому языку как неродному осуществляется, прежде всего, путём отбора текстов, тем и ситуаций, соответствующих возрасту учащихся. Субъектная индивидуализация реализуется посредством обучения школьников как субъектов учебной деятельности эффективным приёмам овладения языком. Наконец, особое значение для концепции, представленной в данном исследовании, имеет индивидуальная индивидуализация, предполагающая учет индивидуально-психологических особенностей учащихся: памяти, мышления, восприятия.

Сопряжение принципов когнитивной направленности и индивидуализации обучения образует новый конструкт – **принцип этнокогнитивной направленности**, предполагающий организацию занятий с учётом национальной специфики когнитивного процесса обучающихся. Этот принцип реализуется, если в качестве одного из основных избран этнокогнитивный подход к обучению (см. 2.2.3). Поскольку для детей из семей мигрантов преимущественно характерен «восточный» стиль мышления, реализация принципа этнокогнитивной направленности предполагает широкое использование дедуктивного пути введения нового материала, важность создания контекстуальных связей, целостного образа изучаемого

объекта со всеми связями и элементами, активное применение наглядности, активность учителя, помогающего систематизировать материал, выделить главное.

Вторая группа принципов – **методические принципы**, отражающие особенности обучения неродному языку. Среди них особо значимы в контексте данного исследования следующие:

- принцип коммуникативности,
- принцип системности,
- принцип лингвокультурной направленности,
- принцип учета родного языка обучающихся,
- принцип минимизации,
- принцип стилистической дифференциации,
- принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности,
- принцип ситуативно-тематической организации учебного материала,
- принцип межкультурного взаимодействия.

Ведущим методическим принципом обучения, соответствующим коммуникативно-деятельностному подходу, является **принцип коммуникативности** – основной принцип, используемый в настоящее время в методике в обучения русскому языку как иностранному и как неродному.

Наблюдение за обучением русскому языку как неродному, осуществляемым в школах во внеурочное время, показало, что учителя в основном стремятся использовать дополнительные занятия для закрепления с учащимися-инофонами основной образовательной программы по русскому (родному) языку и главным для них становится знаниевый компонент содержания образования. Между тем формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение языком, прежде всего, как средством общения, что невозможно без опоры на принцип коммуникативности обучения.

Принцип системности играет значительную роль в планировании и проведении урока по русскому языку для учащихся-инофонов. Только система

может дать прочное усвоение знаний, развитие полноценных умений и устойчивых навыков в области владения неродным языком. Система, во-первых, охватывает способы подачи языкового материала, когда в рамках выбранной темы предъявляется лексика, которая может использоваться для объяснения или закрепления грамматики, встречается в тематически подобранном тексте, который читается, по которому организуется беседа учителя с учащимися, в соответствии с тематикой которого выполняются письменные задания. Следовательно, языковые факты и явления подаются не разрозненно, а в системе, обеспечивающей языковое и речевое развитие учащихся и позволяющей как можно скорее выйти в непосредственную коммуникацию. Инофоны-учащиеся младших классов еще не осознают полученные знания как элементы целостной языковой системы. Важно, что они приучаются их получать в системе и понимают необходимость в одинаковой степени хорошо говорить, писать и читать по-русски, понимать живую звучащую русскую речь и проявлять познавательную активность в русском культурно-языковом пространстве.

Системность процесса обучения не может быть обеспечена без представления о системности объекта изучения – языка. Именно поэтому на каждом уроке русского языка как неродного необходимо работать со всеми уровнями языковой системы:

- фонетическим – провести фонетическую разминку;
- лексико-семантическим – познакомиться с новыми словами или повторить ранее изученные;
- морфемным – показать, из каких частей состоят русские слова и как они образуются;
- морфологическим – закрепить употребление грамматических форм, определить грамматические особенности отдельных групп слов;
- синтаксическим – конструировать словосочетания и предложения как основу для построения самостоятельных высказываний.

Безусловно, на занятии не могут быть в одинаковой степени рассмотрены все уровни языковой системы, однако учитель должен понимать важность принципа системности при распределении содержания каждого конкретного урока между этапами его проведения.

Базовый принцип обучения иностранным языкам – **принцип лингвострановедческой направленности** в нашей методической концепции получает развитие в **принципе лингвокультурной направленности**.

Известно, что основным препятствием в межнациональном общении российских школьников и детей мигрантов является как низкий уровень владения учащимися-инофонами русским языком, так и различия в фоновых знаниях, которые составляют культуру участников коммуникации. В то же время нас в большей степени интересуют не страноведческие сведения (географические или исторические знания) сами по себе, а преломлённые сквозь призму языка и нашедшие отражение в афористике, фразеологии, паремиологии и др., т. е. в тех единицах языка, которые обладают национальной спецификой. Поэтому в названии принципа мы уходим от определения «лингвострановедческий» (оно фигурирует во многих методических концепциях) и предпочитаем указание на лингвокультурную направленность обучения языку.

Лингвокультурная значимость языковых единиц оценивается по тому, во-первых, какова их коммуникативная роль в обеспечении взаимопонимания и, во-вторых, какую воспитательную роль они играют в образовании детей мигрантов. Например, учащимся 1 класса несложно объяснить значение широкоупотребительного фразеологизма *от А до Я* – «полностью, от самого начала до самого конца знать, изучить, прочитать», ведь его происхождение связано с русским алфавитом, на повторение которого отводится большая часть времени на уроках обучения грамоте и письму.

Применение данного принципа на практике облегчается тем, что дети мигрантов изучают русский язык, находясь в соответствующей языковой среде, поэтому обращение к тем или иным фактам российской культуры носит

непосредственный характер. Обучающий потенциал русской языковой среды в преподавании русского языка иностранным учащимся был подробно рассмотрен в диссертации И. А. Ореховой [Орехова 2004]. Знакомя детей-инофонов с птицами, нельзя не вспомнить об орле. Хотя эта птица не встречается в городе, она представлена на гербе Российской Федерации и является символом силы и смелости не только у русских, но и у многих других народов, а значит, можно рассмотреть герб и обсудить использование слова *орёл* для характеристики человека – «выдающийся, сильный, смелый».

Данный принцип способствует привлечению учащихся-инофонов к изучению русского языка как части богатой и интересной русской культуры.

Считаем целесообразным включить в группу частнометодических принципов также **принцип учета родного языка обучающихся**. Контрастивный анализ русского языка и родного языка ребёнка-инофона должен проводиться с учётом антропоцентрического подхода, через выявление общего и специфического в менталитете носителей данных языков. Когнитивно маркированными являются многие грамматические категории русского языка, отсутствующие в языке учащегося или выраженные иными способами (например, категория рода или одушевлённости / неодушевлённости имён существительных), что создаёт сложности для осмысления детьми этих категорий и точного употребления отдельных грамматических форм в речевой практике.

Знание учителем основ родного языка учащегося и учёт специфики данного языка во многом стимулируют процесс обучения: помогают сделать опору на то, что объединяет родной и изучаемый языки, дают возможность спрогнозировать и предвосхитить ошибки, выбрать наиболее эффективные методы и приёмы работы, позволяющие преодолеть трудности обучения детей-инофонов. Тем не менее учителя редко владеют родными языками обучающихся, поэтому результаты контрастивного анализа языков должны быть учтены при создании пособий для инофонов. Например, в фонетические упражнения должны быть включены, прежде всего, явления, вызывающие

затруднения у носителей тюркских языков, в то время как фонетическая отработка сходных звуков может быть минимизирована.

Принцип минимизации языка накладывает серьезные ограничения на отбор лексического и грамматического материала для занятий по русскому языку как неродному, он не позволяет так активно оперировать языковыми единицами и демонстрировать всё богатство русской лексики и возможностей словообразования или синтаксиса, как это можно и нужно делать в аудитории носителей русского языка, поскольку в таком случае возникает, прежде всего, противоречие принципу доступности учебного материала. Основные требования, которые предъявляются к отбору языковых единиц, форм и конструкций, – это их широкая употребительность и продуктивность, то есть возможность их использования для удовлетворения коммуникативных потребностей детей мигрантов в повседневном общении в обиходно-бытовых и учебных ситуациях.

Дополняет отмеченное нами положение **принцип стилистической дифференциации**, который играет значительную роль в планировании урока как родного, так и неродного языка. Закономерно, что учитель, прежде всего, знакомит учащихся со стилистически нейтральной общеупотребительной лексикой, которая является базисом любого функционального стиля речи. Однако избежать стилистически маркированных фактов языка педагог не может, поскольку важным фактором развития билингвальной личности является освоение культурной коннотации языковых единиц, преимущественно относящихся к книжной лексике, зачастую с признаком устарелости, потерявшей актуальность для непосредственной речевой практики, но важной составляющей пассивного словаря, богатство которого облегчает детям мигрантов знакомство с русской художественной литературой, текстами по окружающему миру, а в средней школе – текстами по истории, географии, обществознанию. Поэтому важно уделять время и семантизации лексики пассивного словаря. Кроме того, важность языковой адаптации инофонов в школьном пространстве диктует необходимость

обращения к учебно-научным текстам и формирования межпредметной компетенции.

Соблюдение **принципа взаимодействия основных видов речевой деятельности** предполагает, что каждое занятие по русскому языку для детей мигрантов будет нацелено на формирование умений и навыков чтения и аудирования, письма и говорения в их взаимодействии. Последовательно-временное соотношение разных видов речевой деятельности установить достаточно сложно, однако преобладать, на наш взгляд, должны всё-таки задания, направленные на развитие навыков устной речи.

Принцип ситуативно-тематической организации учебного материала требует подчинения всех этапов запланированного урока и всего учебного материала одной теме (или речевой ситуации), которая станет стимулом к говорению. Например, лексический минимум темы «Спорт и отдых» составят слова, называющие различные виды спорта и спортивный инвентарь; использование данных слов предполагают отрабатываемые грамматические модели (*Я хочу заниматься чем? Я умею кататься на чём?* и т. п.), на актуализацию в речи данных образцов рассчитаны все упражнения, обеспечивающие выход в естественную коммуникацию (в данном случае это может быть рассказ о любимом виде спорта). Таким образом можно целенаправленно организовать процесс развития речевой деятельности учащегося-инофона в пределах одной темы, совершенствовать умения реализовать интенции в рамках той или иной ситуации общения, помочь усвоить все типы речевых реакций и взаимодействий.

Принцип межкультурного взаимодействия предполагает учёт национально-культурных особенностей учащихся в условиях взаимодействия с носителями русского языка. В нашей концепции данный принцип имеет особое значение для формирования межкультурной компетенции, необходимой для толерантного общения в поликультурной и полиэтнической среде.

В любой методической концепции принципы обучения должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как несоблюдение любого из них может нарушить всю образовательную систему. Несмотря на многообразие представленных в дидактике и лингводидактике групп принципов обучения, в исследовании будем учитывать дидактические принципы, важная роль среди которых отводится принципам наглядности и этнокогнитивной направленности. В группе методических принципов как наиболее значимые в формировании билингвальной личности учащегося младшего школьного возраста нами выделяются следующие принципы: лингвокультурной направленности, межкультурного взаимодействия, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности и ситуативно-тематического представления материала, поскольку именно эти принципы в большей степени соответствуют нашему представлению о целях обучения русскому языку как неродному в школе и задают коммуникативно-деятельностный вектор всей системе обучения и каждому уроку в отдельности.

2.5. Методы обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов

Система обучения русскому языку детей мигрантов в рамках названных подходов предполагает выбор оптимальных методов обучения, коррелирующих с целью, задачами и основными принципами обучения и обуславливающих достижение значимого результата – языковой адаптации младшего школьника.

Остановимся на определении метода как совокупности способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся [Азимов, Щукин 2019: 163].

Важно учесть, что учебный курс по русскому языку как неродному проводится не в интенсивном режиме, то есть не в условиях краткосрочного обучения и при большом количестве учебных часов в неделю, а преподаётся как корректировочный курс, сопровождающий основные занятия по русскому языку в рамках общеобразовательной программы.

Методы, подобранные в рамках конкретной методической системы, дают представление о том, как строится учебная деятельность учителя и ученика. Среди многообразия методов обучения, сложившихся за охватывающую не одно столетие историю преподавания иностранных языков, особый интерес для нашей концепции представляют **сознательно-практический метод** Б. В. Беляева [Беляев 1965: 209-210], **сознательно-сопоставительный метод** и **коммуникативный метод**, идеи которого развиваются в трудах В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой, Е. И. Пассова.

Сознательно-практический метод, получивший широкое распространение в практике преподавания иностранного языка как в школе, так и в вузе, базируется на лингвистических идеях Л. В. Щербы, психологической теории деятельности Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, а также на упоминаемой нами ранее теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Обозначим основные методологические позиции сознательно-практического метода, имеющие значение для нашей исследовательской концепции:

– установка на сознательное восприятие значения лексических единиц и грамматических форм;

– отведение ведущей роли речевой иноязычной практике, то есть взаимосвязанным видам речевой деятельности на неродном (русском) языке, поскольку основные сведения о языке учащиеся получают на уроке русского языка в рамках общеобразовательной программы;

– обучение правилам и нормам речевого общения, способствующим формированию русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности;

– отбор функционально значимого языкового материала, на котором строится процесс обучения, разграничение единиц и форм активного и пассивного запаса;

– социокультурная направленность процесса обучения, конечная цель которого – сформированная на определённом уровне коммуникативная компетенция;

– учёт особенностей родного языка обучающихся для установления потенциальных «отрицательных» зон влияния на процесс освоения второго языка и опора на положительный опыт владения родным языком, возможный для переноса на изучаемый язык.

Кроме того, принимается за основу ситуативно-тематическая группировка и подача учебного материала определёнными концентриками, в том числе и лексико-грамматическими. Выбор грамматики на повторение происходит с учетом темы и лексического минимума конкретного урока.

Большое значение для нашей концепции имеет также **сознательно-сопоставительный метод**, который активно применялся на практике еще в 30-50-е гг. XX в., а затем неоднократно претерпевал изменения. Рассмотрим его в варианте, представленном В. Н. Вагнер как методика национально-языковой ориентации [Вагнер 2011]. Методическая концепция В. Н. Вагнер строится на трех базовых принципах: языковой системности, учете специфики родного языка учащихся и коммуникативной направленности.

Системная организация материала значительно повышает эффективность процесса обучения. Учащиеся заучивают парадигмы личных форм русских глаголов разных словоизменительных классов, а не просто учатся определять спряжение глагола, для того чтобы правильно написать его личное окончание; рассматривают все флексии, которыми может быть представлен той или иной падеж, а не определяют грамматическое значение

падежа словоформы из предложения. Так, например, в теме «Урок» обучающиеся отрабатывают формы первого и второго лица единственного числа глаголов настоящего времени: *Ты сейчас читаешь? – Да, я сейчас читаю. Ты сейчас пишешь? – Да, я сейчас пишу. Ты сейчас гуляешь? – Да, я сейчас гуляю* и т. п.

Системно вводится и закрепляется в упражнениях лексический материал, сгруппированный по темам, которые являются актуальными именно для детей младшего школьного возраста: «В библиотеке», «В городе», «Моя квартира» и др.

Метод оказывается полезным, прежде всего, в монопольных группах иностранных учащихся, преподаватель которых знает их родной язык и может оценить то, какое влияние он окажет на формирование речевых навыков на русском языке, чтобы своевременно предупредить интерференцию или выработать способы её преодоления. Учителю в этом случае не избежать использования приёмов межъязыкового сопоставления и перевода, что, однако, оказывается не всегда возможным в наших условиях обучения. Российские учителя не знают языков выходцев из стран ближнего зарубежья и не могут спрогнозировать или объяснить причины ошибок, возникающих на основе устойчивых ложных ассоциаций. Поэтому одна из задач учителя, работающего с детьми мигрантов, заключается в том, чтобы получить общее представление о системе и основах грамматики родных языков учащихся. Кроме того, результаты сопоставления языков должны учитываться при создании учебных пособий по русскому языку как неродному.

На наш взгляд, результаты сопоставительного анализа родного и изучаемого школьниками языков должны во многом определять принципы презентации учебного материала, который, будучи поданным сквозь призму контрастивного анализа, легче усваивается и обеспечивает выход в коммуникацию. В частности, учителю стоит знать, что в узбекском языке, если речь идёт об определённом, конкретном предмете, значение объекта представлено формой винительного падежа с суффиксом *-ni*. Например: *мен*

bi jurnalni o`qidim – Я читал этот журнал. Данная особенность узбекского языка вызывает в русской речи школьников такой национальности ошибку типа **Я читал этого журнала.* С учётом этого стоит отрабатывать формы винительного падежа неодушевлённых и одушевлённых существительных не по отдельности, как это делается традиционно, а в непосредственном сопоставлении. Приведём пример задания, которое предлагается в ходе формирования умения употреблять словоформы в винительном падеже.

Задание. Ответьте на вопросы: *Кого ты видишь? Что он делает?* Для ответа используйте слова в парах: *Сухроб – журнал, Амина – газета, Тимур – учебник* и др.

Ответы учащихся:

Я вижу Сухроба. Он читает журнал.

Я вижу Амину. Она читает газету.

Я вижу Тимура. Он читает учебник.

Основанием, объединяющим сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы, является *осознанное* освоение обучающимися значений слов и грамматических форм неродного языка с целью их употребления в процессе коммуникации, что соответствует этнокогнитивному подходу к обучению: для представителей «восточного» типа мышления большое значение имеет осознанный контроль процесса обучения.

Кроме того, значительный вклад в разработку концепции обучения детей младшего школьного возраста из семей мигрантов вносят положения **методики коммуникативного иноязычного образования** [Пассов 1989].

Коммуникативный метод предполагает, что учебный материал будет группироваться вокруг коммуникативного намерения учащегося, которое тем или иным образом связано с определёнными ситуациями общения. Для того чтобы реализовать коммуникативное намерение, необходимо формирование лексических, грамматических и произносительных навыков, развитию которых на функциональной основе уделяется особое внимание. Активное говорение при использовании данного метода обучения сочетается с чтением

текстов, слушанием и письмом, что обеспечивает в равной степени развитие навыков всех видов речевой деятельности.

В практике обучения русскому языку детей мигрантов положительную динамику в усвоении языка, на наш взгляд, сыграют и отдельные элементы прямых методов – **аудиовизуального** (разработан научным коллективом под руководством Ж. Гугенейма в 50-е годы XX в.) и **аудиолингвального** (разработан Ч. Фризом и Р. Ладо в 40–50-е годы XX в.), базирующихся на положениях психологической теории бихевиоризма, декларирующего необходимость изучения поведения как совокупности навыков, которые есть не что иное, как реакции человека на внешние стимулы. В данном случае имеются в виду речевые навыки, которые могут формироваться путём многократного механического повторения готовых образцов.

Таким образом, большая роль в названных методах отводится интенсивному использованию средств зрительной и слуховой наглядности, что является также важным условием обучения русскому языку детей из семей мигрантов. Нельзя не принимать во внимание и тот факт, что аудиовизуальный и аудиолингвальный методы рассчитаны на краткосрочное обучение, поэтому большое внимание уделяется разнообразным тренировочным упражнениям, позволяющим довести употребление конкретных речевых структур до автоматизма, что можно считать шагом к обучению устной коммуникации, но не собственно коммуникацией.

В целом этнокогнитивная направленность обучения школьников-инофонов определяет использование особых способов подачи материала в рамках уже разработанных и применяемых методов обучения. **Этносоставляющая** нашей методической концепции базируется на учёте принадлежности учащихся-инофонов к восточной культуре и выделении у них характерных черт «восточного» стиля мышления, определяющего в том числе и специфику восприятия и переработки учебной информации (см. п. 2.2.2). Нами определяются и учитываются такие характеристики, как *«полезависимость, синтетичность, широта категории, ригидный*

познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, сканирующий контроль, рефлексивность, абстрактная концептуализация» [Железнякова 2019а: 49]. Перечисленные характеристики обуславливают применение следующих методических приёмов:

- дедуктивный способ подачи лингвокультурного учебного материала;
- установление связей между разными элементами (использование лексико-грамматических когнитивных схем);
- опора на наглядные средства обучения: изображения, аудио- и видеозаписи, схемы, таблицы и пр.
- возможная презентация отдельных фактов грамматики или языковых явлений, труднообъяснимых для младшего школьного возраста, являющихся исключениями или требующих системного знания для понимания, как таковых, с установкой «Нужно запомнить!»;
- обязательное отведение времени на проверку выполнения задания и его рефлексивную оценку.

Визуализацию учебного материала, на наш взгляд, уместно сочетать с представлением лексико-грамматического материала в виде так называемых когнитивных схем, в результате чего создаётся целостный образ отдельного фрагмента внеязыковой действительности, который легче осознаётся младшими школьниками с «восточным» типом мышления.

Когнитивные схемы – это особый способ фиксации мыслей. Они основаны на том, что наше мышление не линейно, а радиантно, т. е. одна мысль рождает ряд других, развивается и конкретизируется в виде более мелких. Чёткое структурирование информации помогает запоминать материалы, понимать основную идею, развивает у обучающихся логическое, творческое и ассоциативное мышление, обеспечивает визуальную лёгкость восприятия. Когнитивные схемы не противоречат традиционной ситуативно-тематической подаче лексического и грамматического материала, но отличаются от неё визуальной оформленностью и нелинейностью, что способствует не только более эффективному освоению языка, но и

когнитивному развитию инофонов, так как при восприятии когнитивной схемы требуется правильное распределение внимания.

В разработанном нами учебном пособии «Учим русский язык» [Железнякова, Новикова 2022] в многообразии представлены такие когнитивные схемы, сочетающие визуальный (изображение) и текстовый элементы. Уже в первой теме «Мой класс» лексика подаётся следующим образом: в учебном пространстве выделяются значимые сегменты: доска, парта и портфель, наполненный необходимыми учебными принадлежностями, среди которых важное место занимает пенал, обязательным содержимым которого являются ручка, карандаш, линейка, ластик (см. рисунок 6).

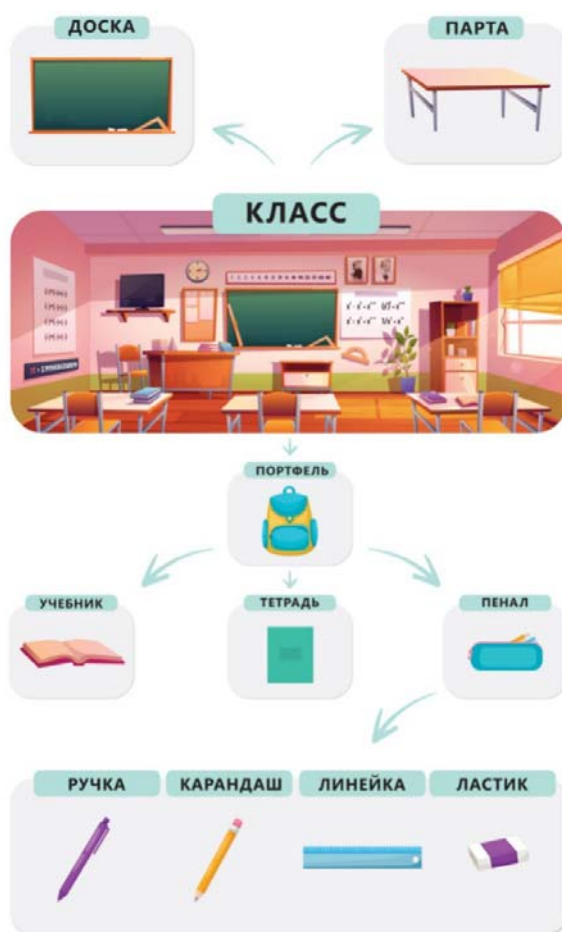


Рисунок 6. Лексика по теме «Мой класс»

Усвоению формы 1 лица единственного числа глагола строится когнитивная схема в теме «Урок» (см. рисунок 7).

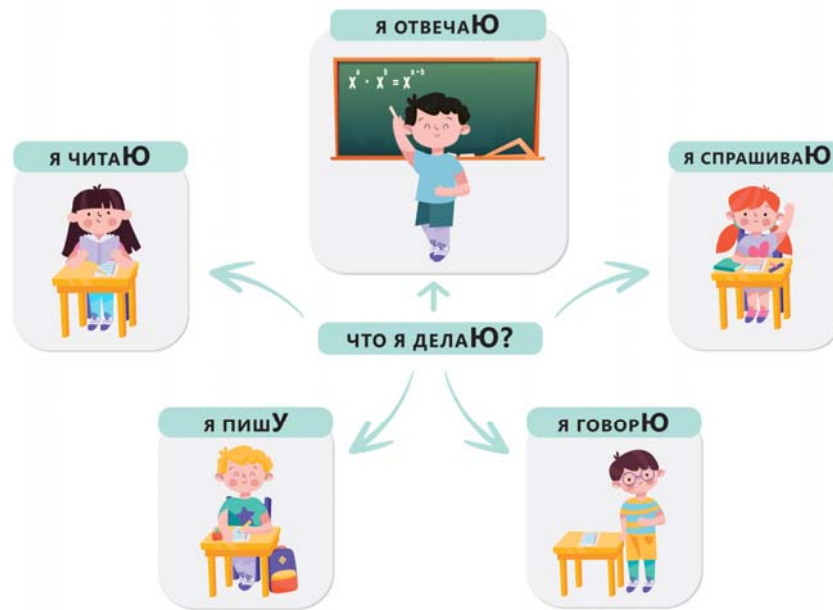


Рисунок 7. Форма 1 лица единственного числа глаголов

Более сложные варианты таких схем представлены в темах «Времена года» или «Спорт и отдых», поскольку они нацелены на осознанное восприятие и запоминание обучающимися одновременно и лексического минимума данной темы, и нескольких грамматических форм. Так, в теме «Спорт и отдых» предлагаются для усвоения формы винительного падежа с предлогом *в/во* со значением «указание на сферу деятельности, в которую вовлекается производитель действия» (*играть во что?*), творительного содержания, с указанием на область распространения действия (*заниматься чем?*) и предложного падежа со значением орудия действия, с указанием на предмет, с помощью которого совершается действие (*кататься на чем?*) (см. рисунок 8).



Рисунок 8. Лексико-грамматическая схема по теме «Спорт и отдых»

Изучая тему «Погода», школьники, пользуясь когнитивной схемой, осваивают противоположные понятия «слабый – сильный», «хороший – плохой», «тёплый – холодный» и запоминают их в синтагматических связях с существительными разных родов, т. е. одновременно учатся верно согласовывать прилагательные с существительными. По тому же принципу организована подача материала, например, в теме «Одежда» (*белая юбка, синий свитер, черные брюки* и пр.).

В пособие включены также когнитивные схемы, направленные на формирование элементарных речевых навыков учащихся с неродным русским языком. Например, в таком ключе подаются формулы речевого этикета в теме

«Вежливые слова», когда у детей мигрантов формируется образ вежливого человека, основными показателями речи которого являются слова и выражения типа *Большое спасибо. Прости(те). Извини(те) Не стоит беспокоиться* и др.

Приведём ещё один пример. Когнитивная схема помогает учащимся на занятии, посвящённом теме «Мой день», выйти в процесс непосредственной коммуникации и рассказать о своём распорядке дня, активно включая в повествование глагольную лексику (словоформы 1 лица единственного числа типа *я просыпаюсь, умываюсь, завтракаю* и т. п.), а также наречия времени *утром, днём и вечером*.

Уточним, как соотносятся отдельные приёмы нашей методической системы с основной целью обучения – формированием русскоязычной коммуникативной компетенцией инофонов.

1. Формирование *социолингвистической и прагматической компетенций* младших школьников невозможна без включения в урок русского языка различных форм парной и групповой работы.

Организуя учебно-познавательную деятельность учащихся в паре или в малой группе, учитель помогает установлению межличностного общения в пределах тех тем, которые будут интересны младшим школьникам и полезны для осуществления коммуникации за пределами учебного класса.

Работа по учебному пособию «Учим русский язык» предполагает практическую реализацию данных методических установок на каждом уроке, так как приоритетными видами речевой деятельности являются именно говорение и слушание.

Например, в теме «Санкт-Петербург» мы предлагаем для выполнения следующее коммуникативное упражнение: *«Представь, что ты гулял по Санкт-Петербургу в воскресенье. В понедельник ты встретился со своим другом. Расскажите, что вы видели. Используйте слова для справок»*. Подготовить такой рассказ целесообразно учащимся дома, а на уроке учитель просит ребят, сидящих за одной партой, обменяться впечатлениями о

воскресной прогулке. Задание можно усложнить следующим образом: попросить нескольких учеников поделиться со всеми тем, что они узнали из рассказа своего друга, отметить, захотелось ли им тоже посетить то место в Петербурге, где гулял друг, могут ли они его посоветовать для прогулки и т. п.

Подобные задания помещаются в темах «Моя квартира» («Попроси друга рассказать о его квартире. Расскажи ему о своей»), «В библиотеке» («Спроси у друга, какую книгу он советует тебе прочитать. Возьми эту книгу в библиотеке») или «Мои друзья» («Составь диалоги с соседом по парте. Ситуация 1. Ты идёшь к Алишеру в гости. Скажи об этом родителям. Ситуация 2. Позвони маме, скажи, что ты идёшь после школы к другу делать домашнее задание. Ситуация 3. Объясни учителю, что ты пришёл в школу нарядный, потому что идёшь на день рождения к подруге) и др. При этом важно, как нам представляется, чтобы учащийся имел возможность менять коммуникативных партнёров: вступать в диалог как с соседом по парте, так и с тем, кто сидит перед ними или за ним, а также меняться местами с ребятами в классе во время физкультминутки. Формированию социолингвистической и прагматической компетенций способствует и выполнение заданий, предполагающих, что ученик будет устанавливать коммуникативные контакты с учителем («Спроси у учителя, кем он хотел стать. Узнай, почему он стал учителем») или учащимися из других классов («После уроков спроси у своего друга из другого класса, куда он идёт в воскресенье»).

Переход к групповым формам работы возможен только после того, как учащиеся освоят работу в паре. Групповая учебная работа, безусловно, является очень эффективной для формирования умения общаться и взаимодействовать, создает учебную мотивацию и пробуждает познавательный интерес, развивает именно коммуникативные универсальные учебные действия, но требует большой подготовительной работы со стороны учителя, а в процессе деятельности – особых усилий для налаживания взаимоотношений между детьми.

Итак, организация работы в парах и в малых группах признаётся нами одним из эффективных методических приёмов, нацеленных на формирование социолингвистической и прагматической компетенций.

2. Говоря о планируемой задаче формирования *лингвокультурной компетенции*, стоит обратить внимание на связь языковых и внеязыковых (универсальных и страноведческих) элементов разработанного курса. Например, после темы «Птицы», вооружившей учащихся необходимой лексикой и речевыми образцами, предлагается текст о гербе как символе страны, где упоминаются гербы России, Армении, Узбекистана и Киргизии, на которых изображены птицы. Обнаружение черт сходства между геральдикой родной страны учащегося и геральдикой страны, куда он мигрировал вместе с семьёй, позволяет понять общность ценностных ориентаций таких разных, на первый взгляд, стран и культур. В частности, белый сокол на гербе Киргизии – многозначный символ, олицетворяющий свободу, стремление к лучшему, щедрость. Орёл (на гербе России и Армении), как известно, наиболее часто встречающийся (после льва) символ силы, смелости, стремления к победе. Птица Хумай на гербе Узбекистана символизирует счастье. Затем учащихся следует подвести к мысли о том, что все народы хотят жить свободно и счастливо, независимо и богато.

Мифическое изображение волшебной птицы Хумай можно сравнить с изображением птицы Гамаюн. Ведь предположительно, истоки образа древнеславянской птицы восходят к иранской мифической птице Хумай. В геральдике птица счастья символизирует мир, богатство и благополучие. Так, птица Гамаюн изображена на гербе одного из древнейших русских городов – на гербе Смоленска. Учащиеся могут придумать герб своего города и разместить на нём какую-то волшебную птицу, дать ей имя, объяснить свой выбор.

Лингвокультурная направленность обучения русскому языку детей из семей мигрантов поддерживается на разных этапах урока. К примеру, в теме «Одежда» учащимся предлагается познакомиться с такими атрибутами

русского национального костюма, как *кафтан* и *сарафан*. Примечательно, что сами слова являются тюркскими по происхождению, на что также можно обратить внимание школьников. Во всех этимологических словарях отмечается, что слово *сарафан* было заимствовано в древнерусский период из тюркских языков, куда, в свою очередь, попало из персидского, где слово *serāgā* имело значение – «почётная одежда». Раньше сарафаном обозначался мужской кафтан. Отвечая на вопрос, что общего между сарафаном и кафтаном, дети приходят к мысли, что они длинные. Затем закрепляем в когнитивном поле учащихся оппозицию «длинный – короткий», расширяя представление о ранее освоенных словах-антонимах.

Дальнейшее сопоставление данных артефактов приводит к выводу, что кафтан сильно изменился со временем и чем-то схожий элемент одежды в мужском гардеробе теперь получил иное наименование – пиджак, а вот сарафан, хотя и претерпел изменения, по-прежнему называется сарафаном, который носят и современные российские школьницы.

Следовательно, приёмы сравнения и сопоставления артефактов родной и принимающей культуры через язык и выявление общего в семиотических системах способствует достижению цели формирования лингвокультурной компетенции детей из семей мигрантов.

3. Одной из определённых нами задач обучения детей мигрантов младшего школьного возраста является формирование *межпредметной компетенции*.

Известно, что ФГОС НОО устанавливает требования к результатам обучения детей, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, в том числе к метапредметным результатам обучения, включающим (а) освоенные детьми универсальные учебные действия – познавательные, регулятивные и коммуникативные, (б) обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и (в) межпредметными понятиями.

Метапредметные результаты, прописанные во ФГОС НОО, отражают то, насколько дети овладели способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, искать средства ее осуществления; осваивать способы решения проблем различного характера; насколько сформированы у них умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия, понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и многое другое [ФГОС НОО].

Межпредметную компетенцию мы связываем, прежде всего, с умением детей мигрантов активно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач на уроках по различным предметам, а также овладевать способами сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с такими задачами.

Иными словами, метапредметность, заложенная в основу современных образовательных стандартов, понимается в широком смысле слова как умение учиться, умение сознательно и активно осваивать социальный опыт, в более узком смысле слова – как формирование универсальных учебных действий. Метапредметные результаты подразумевают определённый уровень сформированности и развития у обучающихся базовых способностей – мыслить, понимать, рефлексировать, осуществлять учебные действия и, безусловно, вступать в коммуникацию.

Коммуникативная компетенция позволяет учащемуся-инофону осваивать и другие школьные предметы, где перед ним также ставятся задачи осознанно строить речевые высказывания и составлять тексты как в устной, так и в письменной форме.

Достижению поставленной цели способствует установление на занятиях по русскому языку как неродному межпредметных связей. Например, темы «Цветы», «Деревья», «Птицы», «Дикие животные», «Домашние животные», представленные в нашем учебном пособии «Учим русский язык», позволяют ребенку впоследствии более активно включаться в процесс обучения на уроках окружающего мира и принимать участие в беседах.

Например, соотнесём задание, представленное в нашем пособии в теме «Птицы», с заданием, размещённым в учебнике А. А. Плешакова «Окружающий мир» для 1 класса (УМК «Школа России»).

В задании из пособия предлагается записать названия птиц в нужный столбик (Он или Она). Помимо этого, учащимся нужно ответить на вопрос: «Каких ещё птиц ты знаешь?» и записать их.

Жаворонок, соловей, кукушка, сорока, воробей, синица [Железнякова 2022: 76].

В упражнении решается задача не только освоения категории рода имён существительных (пропедевтически), но и закрепления тематической группы «Птицы», актуализации в сознании учащихся слов данной группы.

В рамках темы по окружающему миру «Кто такие птицы?» обучающимся также предлагается вспомнить, каких птиц они знают, привести примеры птиц, описать их и т. п. [Плешаков 2011: 34–35].

Подобных аналогий выявлено и представлено нами несколько: «Дикие животные» и «Домашние животные» – «Кто такие звери?», «Цветы» – «Что растёт на клумбе?», «Деревья» – «Что это за листья?» и др.

Одновременно занятия, на которых младшие школьники говорят о рыбах, птицах, животных и насекомых, служат и развитию их языковой компетенции, пониманию того, что категорией одушевлённости в русском языке охвачен больший класс слов, чем в их родном. Вспомним, что, к примеру, в казахском языке к одушевлённым относятся только существительные, обозначающие людей и отвечающие на вопрос *кто?*

Итак, учитель стремится к формированию межпредметной компетенции детей-инофонов, используя виды и формы работы, которые являются традиционными на занятиях другими школьными предметами, вооружает их необходимой лексикой, стремится научить познанию явлений окружающей действительности через неродной язык и речевую деятельность, осуществляемую на неродном языке.

Одновременно с этим формирование межпредметной компетенции достигается путем организации лингводидактического сопровождения учебных предметов [Дроздова 2020], предполагающего овладение языком школьных предметов. Для достижения этой цели наиболее эффективным представляется сознательно-практический метод, реализуемый в ряде приёмов, которые представлены в п. 3.3.

4. Большой педагогический потенциал в формировании всех компонентов *коммуникативной компетенции* имеет включение в процесс обучения игр, что в целом соответствует возрасту обучающихся, для которых игровая деятельность остаётся, наряду с учебной, одним из ведущих видов деятельности.

На каждом занятии в процессе реализации учебного курса для детей-инофонов нами предполагается проведение игр: лексических, грамматических и коммуникативных. Игра позволяет учащемуся легче переживать стрессовые ситуации, связанные с включением в русскоязычный коллектив, где он не всегда и не во всём может удовлетворить свои коммуникативные потребности: задать интересующий вопрос, уточнить информацию, поделиться впечатлениями, высказать своё мнение. Известно, что игровые механизмы в значительной степени влияют на поведение учащихся и повышают эффективность обучения за счёт вовлечённости ученика в процесс научения, где преодолеваются скука и усталость.

Игра используется для поддержания внутренней мотивации и достижения образовательных целей. В процессе обучения создаются условия, которые помогают быстрее достичь целей и задач обучения. Учитель даёт ученикам конкретное задание и поддерживает их активность за счёт введения, например системы поощрений. Такая учебная игра обладает признаками привлекательности, доступности и достижимости в результатах. Например, если ребятам предстоит отгадывать загадки, то они должны знать, что в итоге кто-то получит звание «Самый мудрый». Если ребенок проявляет себя в игре «Угадай кто» (тема «Внешность»), то становится «Самым внимательным».

Любая игра, в которой задействованы все учащиеся класса, предполагает разработку системы бонусов и баллов (в виде цветных наклеек, печатей), поощрительных призов и т. п., что стимулирует младших школьников к работе.

Итак, игра как способ организации образовательного процесса, имеющий творческий характер, используется нами в качестве методического приёма, который, позволяя ребенку оставаться в реальном времени и пространстве урока, помогает ему адаптироваться к учебной среде и овладевать неродным языком.

Подводя итоги, отметим, что в предлагаемой нами системе обучения применяется комбинация активно используемых и эффективных методов обучения неродному языку: сознательно-практического, сознательно-сопоставительного и коммуникативного методов, игрового метода, а также элементов аудиовизуального и аудиолингвального методов.

Векторы обучения задаются основной целью обучения детей младшего школьного возраста из семей мигрантов – формированием русскоязычной коммуникативной компетенции ребёнка. Отсюда следует использование таких дополнительных, но значимых методических приёмов, как работа в парах и малых группах, сравнение и сопоставление артефактов «своей» и «чужой» культуры, установление межпредметных связей и игра.

Выводы по главе 2

Во второй главе диссертации рассмотрена специфика организации обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов: характеристика учащихся данного возраста в аспекте обучения русскому языку как неродному, условия обучения, цель и задачи, принципы и методы обучения.

Языковая адаптация детей мигрантов происходит как в бытовой среде, так и в образовательной деятельности. В процессе моделирования структуры и содержания обучения должны быть учтены наиболее значимые характеристики учащихся с точки зрения обучения их русскому языку. Для детей мигрантов младшего школьного возраста это речевая деятельность на неродном русском языке, психолого-педагогические характеристики и среда общения.

Письменные виды речевой деятельности: чтение и письмо – находятся в центре внимания на уроках русского языка в школе, поэтому основное место в обучении неродному языку в рамках внеурочного курса должны занимать задания и упражнения, направленные на формирование умений и навыков в устных видах речевой деятельности: аудировании и говорении, – а также на освоение норм общения в русскоязычной среде.

Ведущими психологическими характеристиками младшего школьного возраста являются новообразования: произвольность, внутренний план действий и рефлексия, – которые определяют развитие когнитивной сферы младшего школьника. Это обуславливает необходимость использования в обучении технологий, способствующих формированию и развитию познавательных способностей детей, например, введения лексико-грамматического материала с помощью когнитивных схем.

Среда общения детей-инофонов формируется за счёт школы, семьи с миграционным прошлым и социальных групп вне школы и семьи, в которые входит ребёнок. Русский язык в этой среде преобладает, он является не только

языком страны пребывания, но и языком образования и, соответственно, когнитивного развития, языком общения с друзьями и одноклассниками, в случае длительного пребывания в России – языком профессионального становления. Это определяет необходимость формирования ценностного отношения к русскому языку у обучающихся. Сферы общения ребёнка должны быть учтены при формировании содержания обучения, в том числе для минимизации учебного материала за счёт того, что осваивается благодаря ресурсам русскоязычной среды.

Большое значение для моделирования системы обучения имеют условия обучения русскому языку как неродному детей мигрантов в школе. Наблюдение и свободные беседы с учителями, работающими с инофонами, позволили выделить режимные, содержательные, материальные, кадровые и социальные особенности. Наиболее значимыми факторами в контексте данного исследования являются режимные и содержательные особенности, к которым относятся статус внеурочной деятельности для занятий по русскому языку как неродному, соответствующая частота и продолжительность занятий – не более 2 раз в неделю по 1 академическому часу, необходимость минимизации учебного материала, учёт ресурсов уроков русского языка и среды, использование интенсифицирующих обучение методов и приёмов, коммуникативная направленность и лингвокультурная основа обучения.

Проектирование содержания обучения русскому языку детей мигрантов младшего школьного возраста требует осмысления целей обучения. В современной научной литературе цели обучения представлены не систематизированно или общо. В качестве целей определяются: языковая и / или социокультурная адаптация, развитие коммуникативной / языковой / лингвокультурной компетенций. В нормативной литературе в качестве основной цели называется формирование коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты.

Обращение к компетентностному подходу к обучению позволило уточнить цели обучения русскому языку как неродному детей мигрантов. Было определено, что достижение языковой адаптации инофонов возможно при условии комплексного подхода к процессу адаптации и формирования коммуникативной компетенции, являющейся интегративным образованием и включающей другие виды компетенций, среди которых наибольшее значение приобретают языковая, социолингвистическая, прагматическая, межкультурная, лингвокультурная и межпредметная компетенции. Комплексный подход обеспечит языковую адаптацию детей мигрантов и формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Идея о формировании билингвизма как результата изучения второго языка согласуется с мнением И. И. Халеевой, Н. Д. Гальсковой и др. [Халеева 1990; Гальскова 2003; Коряковцева 2020] и развивает научное представление об обучении детей мигрантов русскому языку как неродному, отраженное в публикациях кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена [Основы 2015; Методика обучения русскому языку как неродному 2019].

Выбранные подходы, цели и задачи обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов определяют ведущие дидактические и методические принципы обучения.

Среди дидактических принципов важная роль отводится принципам наглядности, сознательности и этнокогнитивной направленности. Широкое использование наглядности обусловлено образностью мышления детей младшего школьного возраста. Эффективным средством наглядности в соответствии с этнокогнитивным подходом могут быть лексические, грамматические и лексико-грамматические когнитивные схемы, создающие целостный образ объекта, так как такие схемы облегчают восприятие и усвоение материала учащимися, характеризующимися синтетичностью мышления. Значение принципа сознательности связано с произвольностью как одним из основных новообразований младшего школьного возраста.

Принцип этнокогнитивной направленности предполагает учёт этнических особенностей когнитивного процесса в обучении.

Цель формирования русскоязычной коммуникативной компетенции детей мигрантов делает наиболее значимыми методические принципы лингвокультурной направленности, межкультурного взаимодействия, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности и ситуативно-тематического представления материала.

В соответствии с ведущими принципами в обучении необходимо применять комбинацию эффективных методов обучения неродному языку: сознательно-практического, сознательно-сопоставительного и коммуникативного, а также элементов аудиовизуального и аудиолингвального методов. Поскольку основной целью обучения является формирование русскоязычной коммуникативной компетенции инофонов, большое значение имеет использование таких дополнительных, но значимых методических приёмов, как работа в парах и малых группах, сравнение и сопоставление фактов «своей» и «чужой» культуры, установление межпредметных связей и игра.

Глава 3. Моделирование структуры и содержания обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов

3.1. Концепция обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

Определённые в главах 1–2 методологические аспекты и специфика организации обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов стали основой концепции обучения.

Термин «концепция обучения» является частотным в научной литературе. В научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU по соответствующему поисковому запросу находится более 20 тысяч публикаций. Тем не менее толкование данного термина вариативно. В известных нам словарях педагогических и методических терминов и понятий термин «концепция обучения» не встречается [Азимов, Щукин 2019; Коджаспировы 2000; Новиков 2013; Профессионально-педагогические понятия 2005; Словарь психолого-педагогических понятий 2007 и др.]. Как правило, номинируется концепция образования, однако в русле данного исследования оперирование термином «концепция обучения» представляется более точным. Данный термин активно используется в диссертациях на соискание степени доктора педагогических наук, однако толкование термина также обычно не приводится (см., например, [Дроздова 2017; Малинин 2020 и др.]).

В словаре «Профессионально-педагогические понятия» концепция определяется как «основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы» [Профессионально-педагогические понятия 2005: 204].

Концепция обучения русскому языку как неродному будет являться методической концепцией, под которой вслед за О. А. Лыжиной будем понимать систему взглядов на проблему обучения конкретному предмету, в которой ключевым элементом выступает идеализированная модель обучения

в виде особенностей реализации методов, приемов, средств или форм обучения конкретному предмету в определенных условиях обучения [Лыжина 2013: 268].

Построение концепции обучения предполагает определение ключевой идеи, конкретно-всеобщей цели реализации этой идеи, промежуточных целей и на этой основе определение набора способов осуществления поставленных целей [Чурилов 2000: 35].

Основаниями концепции, представленной в данном исследовании, стали представления, идеи и положения педагогики, психологии и методики преподавания русского языка как иностранного и как неродного:

- культурно-историческая теория развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов);

- представления о формировании и развитии многоязычия и двуязычия в детском возрасте (Л. В. Щерба, Е. Д. Поливанов, С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Е. А. Хамраева, Е. Л. Кудрявцева, Е. Ю. Протасова, Т. А. Круглякова, Х. З.Багироков и др.);

- представления о социальной адаптации детей мигрантов как актуальной научной и практической задаче (Г. Г. Габуня, А. В. Денисова, В. А. Макарова, И. В. Иванова, Д. А. Александров, В. В. Баранова, В. А. Иванюшина, О. В. Гукаленко, А. Я. Макаров, Е. А. Омельченко, Т. Д. Шапошникова и др.);

- идеи методической организации обучения русскому языку как неродному детей мигрантов (И. П. Лысакова, Т.Ю. Уша, Т. М. Балыхина, О. Н. Каленкова, Н. А. Маркина, М. С. Нетёсина, И. А. Орехова, О. В. Синёва, М. Б. Багге, С. Н. Цейтлин и др.);

- положения методики этноориентированного обучения неродному языку (Т. М. Балыхина, И. Е. Бобрышева, В. Н. Вагнер, И. А. Пугачёв и др.).

Стратегической идеей концепции обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов является

формирование коммуникативной компетенции в актуальных для детей сферах общения, при этом коммуникативная компетенция детей мигрантов рассматривается нами как интегративное образование, объединяющее языковую, социолингвистическую, прагматическую, межкультурную, лингвокультурную и межпредметную компетенции.

На этой основе мы определяем *основные положения авторской концепции обучения детей младшего школьного возраста из семей мигрантов русскому языку как неродному.*

1. Основными подходами к обучению русскому языку как неродному в российской школе должны стать компетентностный, коммуникативно-деятельностный и этнокогнитивный. Этнокогнитивный подход предполагает учёт этнических особенностей когнитивного процесса учащихся в образовании, а также включение в содержание обучения языковых единиц, отражающих специфику когнитивной базы народа.

2. Обучение русскому языку детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в российской школе должно представлять собой систему, включающую внеурочный курс русского языка как неродного, лингводидактическое сопровождение школьных предметов и внеклассные мероприятия, направленную на формирование умений толерантной межличностной коммуникации на русском языке. Такая система позволит формировать русскоязычную коммуникативную компетенцию инофонов и будет способствовать созданию русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

3. Современное обучение детей мигрантов русскому языку как неродному характеризуется непоследовательностью, бессистемностью и фрагментарностью. Система обучения детей мигрантов младшего школьного возраста, включающая внеурочный курс русского языка, межпредметное обучение русскому языку на школьных уроках и внеклассную деятельность и строящаяся в соответствии с принципами, ведущими из которых являются принципы наглядности, сознательности, этнокогнитивной и

лингвокультурной направленности, межкультурного взаимодействия, стилистической дифференциации, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и ситуативно-тематического представления материала, позволит сделать обучение русскому языку как неродному структурированным и целенаправленным, создать прочную базу для последующего овладения русским языком в средних и старших классах.

Целевая составляющая концепции определяется формированием русскоязычной коммуникативной компетенции, объединяющей языковую, социолингвистическую, прагматическую, межкультурную, лингвокультурную и межпредметную компетенции. В связи с этим основанием для разработки концепции стали компетентностный, коммуникативно-деятельностный и этнокогнитивный подходы к обучению.

Компетентностный подход к обучению был избран, поскольку овладение чужим языком невозможно без формирования коммуникативной компетенции. Применительно к детям мигрантов особенно значимы следующие составляющие коммуникативной компетенции: языковая, социолингвистическая, прагматическая, лингвокультурная, межпредметная и межкультурная.

Коммуникативно-деятельностный подход обусловил рассмотрение обучающегося как субъекта учебной деятельности с учётом его индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей. В рамках данного исследования коммуникативно-деятельностный и когнитивный подходы получили развитие в *этнокогнитивном подходе*, предполагающем учёт в обучении национальных особенностей когнитивного процесса, что отразилось в методическом компоненте концепции, а именно в формировании содержания, выборе форм и методов обучения.

Применение данных подходов при разработке концепции обучения русскому языку как неродному детей мигрантов носит интегративный характер, что в целом свойственно современным тенденциям научного познания. Подходы дополняют друг друга, во многом пересекаются, и

обращение к ряду актуальных подходов, а также разработка нового этнокогнитивного подхода позволяют рационально комбинировать их для достижения цели обучения – формирования русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Ставшие основанием концепции идея, цель и подходы к обучению отразились во всех элементах концепции: содержательном, организационно-процессуальном, результативно-оценочном.

Целевая составляющая обусловила *содержательную составляющую концепции*, которая представляет собой содержание процесса формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности путём разработки и внедрения внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста, лингводидактического сопровождения школьных предметов, комплекса внеклассных мероприятий, направленных на формирование умений и навыков толерантной коммуникации, а также на разработку соответствующего учебного пособия и методических рекомендаций. В содержательную составляющую также включается применяемый методический инструментарий: методы и приёмы, направленные на формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Процессуально-организационная составляющая концепции предполагает изменение системы обучения русскому языку как неродному в начальных классах российских школ и адаптацию учащихся и учителей к новым условиям, когда формирование коммуникативной компетенции учащихся осуществляется не только на уроках русского языка и других школьных предметов, но и во внеурочной работе.

Результативно-оценочная составляющая концепции формируется на основе определения требований к учащемуся, осваивающему русский язык как неродной, в соответствии с уровнем развития коммуникативной компетенции.

Важнейшим методологическим компонентом концепции являются *принципы обучения*. Принципы подробно рассмотрены в п. 2.3. К наиболее актуальным для данной концепции относятся:

- дидактические принципы наглядности, сознательности, *этнокогнитивной направленности*;
- методические принципы ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, межкультурного взаимодействия, стилистической дифференциации, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

В обучении детей русскому языку как неродному традиционные принципы обучения русскому языку как иностранному дополняются новым принципом *этнокогнитивной направленности*, соответствующим этнокогнитивному подходу к обучению и предполагающим организацию занятий с учётом национальной специфики когнитивного процесса обучающихся и когнитивной базы носителей русского языка.

Итак, концепция обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов базируется на идее формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребёнка-инофона. Целью обучения в соответствии с этой идеей становится формирование русскоязычной коммуникативной компетенции ребёнка-инофона, обеспечивающееся формированием языковой, социолингвистической, прагматической, лингвокультурной, межкультурной и межпредметной компетенциями.

Соответственно, ведущими подходами к обучению являются компетентностный, коммуникативно-деятельностный и этнокогнитивный подходы. В обучении реализуются дидактические и методические принципы обучения. На этом фундаменте базируются процессуально-организационная и результативно-оценочная составляющие концепции.

Данная концепция стала основой для разработки соответствующей модели обучения.

3.2. Предметное содержание внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

Задача отбора содержания обучения русскому языку как неродному в школе осложняется тем, что не существует общих требований, предъявляемых к результатам обучения. Известны программы по русскому языку как для взрослых мигрантов, так и для детей, однако они не являются нормативными документами и могут значительно различаться по содержанию в зависимости от авторской концепции (см., например [Азнабаева и др. 2017; Савченко, Какорина 2001; Дополнительная общеразвивающая общеобразовательная программа 2022]). Также затруднительно адаптировать к задачам обучения детей русскому языку как неродному требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации [Иванова и др. 2016]. По нашему мнению, требования могут быть выявлены и описаны на основе таких нормативных документов, как:

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [ФГОС НОО], в соответствии с которым ведётся обучение в российских школах;
- требования по русскому языку как иностранному [Требования ... 2020];
- федеральная образовательная программа начального общего образования [ФОП НОО].

Рассмотрим названные источники с точки зрения требований к обучению русскому языку как неродному в российской школе.

ФГОС НОО «является основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования» [ФГОС НОО], но при этом он не содержит требований к результатам освоения русского языка как неродного. В части, описывающей

предметные результаты обучения в начальной школе, представлены русский язык и литературное чтение, родной язык и литературное чтение на родном языке, иностранный язык. Ожидаемые результаты в области русского и родного языков относятся как к формированию представления о языке и языковом многообразии (о языковом и культурном пространстве России, о языке как основе национального самосознания, о значении русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения), так и непосредственно к коммуникативной компетенции обучаемых. Ко второй группе результатов относятся:

- «овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [ФГОС НОО];

- «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [Там же].

Требования по русскому языку как иностранному содержат развёрнутый список требований к определённым уровням владения русским языком: от элементарного до четвёртого. Существующие требования предназначены для высшей школы и ориентированы преимущественно на абитуриентов и студентов вузов. Имеется также описание уровней владения русским языком для детей-учащихся зарубежных школ [Сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ]. В условиях отсутствия требований по русскому языку как неродному для учащихся российских школ именно требования для взрослых и для учащихся зарубежных школ могут стать ориентиром для определения планируемых результатов обучения детей-инофонов.

Е. А. Хамраева, описывая уровни предмета «Русский язык» для обучающихся, владеющих русским языком как одним из родных, указывает, что в 4 классе (9–10 лет) билингв должен иметь уровень В2.2, что

соответствует уровню носителя языка, обучающемуся в 4 классе и выполняющему требования ФГОС РФ, готовому к написанию ВПР на русском языке. Владение русским языком на уровне В1.2 является достаточным для обучения во 2 классе и выполнения требований ФГОС РФ [Сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ]. В связи с этим считаем минимальным необходимым уровнем владения русским языком для выпускника начальной школы именно второй уровень (В2), требования к которому должны стать основой для определения ожидаемых результатов обучения русскому языку как неродному на начальной ступени.

Удачным примером адаптации методики обучения русскому языку как иностранному для детей являются учебники, созданные под руководством М. Н. Вятютнева, однако эти учебники предназначены для зарубежных школ [Вятютнев, Вохмина, Кочеткова 1988а; Вятютнев, Вохмина, Кочеткова 1988б; Вятютнев, Вохмина, Плужникова 1989; Вятютнев, Вохмина, Плужникова 1990]. Поскольку в данном исследовании мы останавливаемся на обучении русскому языку в 1 классе, то требуется детальное лингвометодическое описание первого уровня применительно к практике преподавания русского языка как неродного, которая имеет ряд значительных отличий от методической системы обучения русскому языку как иностранному, что обусловлено, во-первых, психологическими, возрастными, когнитивными особенностями рассматриваемой категории учащихся и, во-вторых, условиями образовательной среды, в которой организуется и осуществляется процесс обучения. Нельзя не принимать во внимание и коммуникативные потребности младших школьников, для которых русский язык является неродным.

Если бы обучение иностранного учащегося велось «с нуля», то для освоения русского языка в объеме первого уровня потребовалось бы более 400 учебных часов (в требованиях указывается примерное количество – 440–460). Однако в реальной школьной практике на дополнительный курс русского языка для детей-билингвов не может быть отведено более 60 учебных часов в

год, что значительно сокращает возможности учителя и требует от него такого проектирования уроков, которое позволило бы максимально эффективно провести коррекцию языковых умений и навыков учащихся на минимизированном и тщательно отобранном языковом материале.

Остановимся на содержании коммуникативной компетенции и требованиях, которые предъявляются к речевым умениям, в частности, по говорению и аудированию.

Анализ ФГОС НОО и ФОП НОО показал, что одними из *метапредметных результатов* овладения программой начального общего образования являются (а) умения воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде, строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, а также (б) проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии. В то же время среди *предметных результатов* обратим внимание на (а) осознание многообразия языков и культур на территории Российской Федерации, осознание языка как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа; (б) осознание правильной устной и письменной речи как показателя общей культуры человека; (в) осознание ситуации общения (с какой целью, с кем, где происходит общение); выбор адекватных языковых средств в ситуации общения [ФОП НОО].

Итак, требования, выдвигаемые нормативными документами для школы в части освоения учебного курса «Русский язык», коррелируют с целью обучения в нашей концепции – формированием русскоязычной коммуникативной компетенции. Соответственно, системное обучение русскому языку как неродному позволит частично решить одну из основных задач реализации предметной области «Русский язык», которая формулируется следующим образом – «развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений» [ФГОС НОО: 22].

В связи с ограниченностью учебного времени, выделяемого на корректировочный курс по русскому языку как неродному в условиях российской школы, и доминированием письменной формы речи на занятиях по предмету «Русский язык» целесообразно основное внимание в процессе обучения русскому языку как неродному направить на практическое освоение учащимися-инофонами таких видов речевой деятельности, как аудирование (слушание) и говорение.

Сопоставим содержание начального общего образования по учебному предмету «Русский язык» в части развития умений слушания и говорения в 1–2 классах и требования к данным речевым умениям, детализированным в Программе по русскому языку как иностранному для I уровня [ФОП НОО; Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному 2017] (таблица 2).

Таблица 2

Требования к аудированию и говорению в программах по русскому языку для начальной школы (1 класс) и по русскому языку как иностранному (I уровень)

Федеральная рабочая программа по русскому языку для начальной школы	Программа по русскому языку как иностранному (I уровень)
АУДИРОВАНИЕ (СЛУШАНИЕ)	
<p><u>К концу обучения в 1 классе учащийся научится:</u> понимать прослушанный текст.</p> <p><u>Содержание обучения в 1 классе.</u></p> <p>Понимание текста при его прослушивании.</p> <p>Общение как часть коммуникативных универсальных учебных действий: воспринимать суждения, воспринимать разные точки зрения.</p>	<p>Аудирование монологической речи</p> <p><u>Учащийся должен уметь:</u> понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой, глубиной и точностью.</p>

	<p><u>Тематика текста</u> актуальна для социально-культурной сферы общения.</p> <p><u>Тип предъявляемого текста</u>: сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа. Аутентичные или с минимальной степенью адаптации сюжетные тексты, построенные с учетом лексико-грамматического материала, соответствующего данному уровню.</p> <p><u>Объем текста</u>: 600–800 слов.</p> <p><u>Количество незнакомых слов</u>: 3%</p> <p><u>Темп речи</u>: 220–250 слогов в минуту.</p> <p><u>Количество предъявлений</u>: 1.</p> <p>Аудирование диалогической речи</p> <p><u>Учащийся должен уметь</u>: понять на слух содержание высказывания собеседника, его коммуникативные намерения.</p> <p><u>Тематика диалога</u> актуальна для социально-культурной сферы и сферы повседневного общения. Диалоги составлены на знакомом языковом материале; типы диалогов: диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-побуждение.</p> <p><u>Объем диалога</u>: 10–12 развернутых реплик.</p> <p><u>Количество незнакомых слов</u>: 2%</p> <p><u>Темп речи</u>: 230–250 слогов в минуту</p>
ГОВОРЕНИЕ	
<p><u>К концу обучения в 1 классе учащийся научится</u>: устно составлять текст из 3-5 предложений по сюжетным картинкам и на основе наблюдений.</p> <p><u>К концу обучения во 2 классе учащийся научится</u>:</p>	<p>Монологическая речь</p> <p><u>Учащийся должен уметь</u>:</p> <p>– самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой;</p>

<p>- строить устное диалогическое и монологическое высказывания (2–4 предложения на определенную тему, по наблюдениям) с соблюдением орфоэпических норм, правильной интонации;</p> <p>формулировать простые выводы на основе прочитанного (услышанного) устно и письменно (1–2 предложения).</p> <p><u>Содержание обучения в 1 классе.</u></p> <p>Составление небольших рассказов повествовательного характера по серии картинок, на основе собственных игр, занятий.</p> <p>Составление небольших рассказов на основе наблюдений.</p> <p>Участие в диалоге.</p> <p>Общение как часть коммуникативных универсальных учебных действий:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; - проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать в процессе общения нормы речевого этикета; - соблюдать правила ведения диалога; в процессе учебного диалога отвечать на вопросы по изученному материалу; - строить устное речевое высказывание об обозначении звуков буквами; о звуковом и буквенном составе слова. <p><u>Содержание обучения во 2 классе.</u></p> <p>Выбор языковых средств в соответствии с целями и условиями устного общения для эффективного решения коммуникативной задачи (для ответа на заданный вопрос, для</p>	<p>– строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прослушанного или прочитанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности (повествование, описание, сообщение, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения);</p> <p>– передавать содержание, основную идею прочитанного или прослушанного текста и выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам.</p> <p><u>Тематика текста</u> актуальна для социально-культурной сферы общения.</p> <p><u>Тип предъявляемого текста:</u> повествование, описание, сообщение, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения, аутентичные тексты (допустима минимальная адаптация).</p> <p><u>Объем предъявляемого текста:</u> 700–800 слов.</p> <p><u>Количество незнакомых слов:</u> 3%</p> <p><u>Объем продуцируемого учащимся текста:</u> не менее 25 фраз.</p> <p>Диалогическая речь.</p> <p><u>Учащийся должен уметь:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – понимать содержание высказываний собеседника, определять его коммуникативные намерения в определенных ситуациях; – адекватно реагировать на реплики собеседника;
---	--

<p>выражения собственного мнения). Умение вести разговор (начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание и другие). Практическое овладение диалогической формой речи. Соблюдение норм речевого этикета и орфоэпических норм в ситуациях учебного и бытового общения. Умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности при проведении парной и групповой работы.</p> <p>Составление устного рассказа по репродукции картины. Составление устного рассказа с использованием личных наблюдений и вопросов.</p> <p>Общение как часть коммуникативных универсальных учебных действий:</p> <ul style="list-style-type: none"> - воспринимать и формулировать суждения о языковых единицах; - проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога; - корректно и аргументированно высказывать свое мнение о результатах наблюдения за языковыми единицами; - строить устное диалогическое высказывание; - строить устное монологическое высказывание на определенную тему, на основе наблюдения с соблюдением орфоэпических норм, правильной интонации; - устно формулировать простые выводы на основе услышанного текста. 	<p>– инициировать и завершать диалог, выражать свое коммуникативное намерение в достаточно широком наборе речевых ситуаций, участвовать в следующих типах диалога: диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-побуждение.</p> <p>Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка в рамках изученного лексико-грамматического материала, с учетом общепринятых социально обусловленных норм речевого этикета.</p>
--	--

Как видно из таблицы 2, в программе по русскому языку (родному), предназначенной для младших школьников, лишь в общем обозначено, что к концу 1 класса учащийся должен понимать прослушанный текст. В то же время в программе по русскому языку как иностранному предъявляются особые требования к аудированию монологической и диалогической речи. Кроме того, конкретизируются тематика, тип и объем предъявляемого текста, количество незнакомых слов и количество предъявлений, темп речи. В этой части в нашей программе мы будем ориентироваться именно на разработанные для носителей русского языка как иностранного стандартизированные данные. Равное количество времени отводится на аудирование как монологической, так и диалогической речи.

Поскольку аудирование тесно связано с говорением, для инофонов внимание также должно быть уделено формированию навыков произношения звуков русского языка и интонирования, так как фонетические ошибки частотны в речи детей из семей мигрантов [Железнякова 2011б; Железнякова 2020б; Железнякова 2023б]

Содержание коммуникативной компетенции в части «Говорение» в обеих программах направлено на формирование практического овладения устными монологическими и диалогическими высказываниями. Овладение конкретными умениями происходит в соответствии с поставленными учебными задачами, которые в программе, ориентированной на учащихся с русским языком как иностранным, представлены подробно. Важным условием является и соблюдение всех языковых норм, при этом, принимая во внимание в целом несформированность грамматического строя речи младших школьников и их относительно небольшой словарный запас, считаем целесообразным при оценке степени развитости коммуникативных навыков детей-инофонов учитывать только коммуникативно значимые ошибки, свидетельствующие о несоответствии речи таким качествам, как понятность и точность.

Кроме того, в программе по русскому языку как иностранному мы находим и исчерпывающий список речевых ситуаций, в которых учащийся должен уметь реализовывать коммуникативные способности: в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т. п.); в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в театре, музее, на экскурсии; в поликлинике, у врача, в аптеке; в ситуации общения по телефону; в гостинице; на вокзале, в аэропорту. Большинство из этих речевых ситуаций напрямую связано с теми социальными объектами, где иностранному гражданину приходится вступать в коммуникацию. Однако представленный перечень требует значительной корректировки с учетом 1) возрастных особенностей младших школьников, 2) основного вида их деятельности – учебной, 3) дальнейшего использования русского языка как языка обучения и 4) окружающей учащихся социокультурной среды.

В таблице 3 представлены речевые ситуации и соответствующие интенции, которые должен уметь вербально реализовать учащийся.

Таблица 3

Речевые ситуации и интенции, актуальные для инофонов-учащихся начальной школы (I уровень)

Речевая ситуация	Речевые интенции
В школе, в классе, на уроке	<ul style="list-style-type: none"> – <u>сообщить</u> необходимую информацию о себе: имя и фамилию; возраст; страну, откуда приехал; класс, в котором учится; как устроена школа и как оборудован класс; имя, отчество и фамилию классного руководителя и других учителей; какие школьные предметы изучает; чем занимается на каждом уроке; какое домашнее задание получает; – <u>узнать (спросить)</u> у учителя (одноклассников), что и где находится в школе (в классе);

	<ul style="list-style-type: none"> – <u>уточнить</u> информацию, полученную на уроке; выданное домашнее задание; – <u>попросить</u> повторить сказанное; объяснить что-либо; рассказать о чем-либо; написать что-либо на доске и пр.;
В библиотеке	<ul style="list-style-type: none"> – <u>сообщить</u>, необходимую информацию о себе (имя и фамилию, класс); какой учебник нужен или какая книга нужна; – <u>попросить</u> показать нужную книгу; посоветовать книгу для чтения; обменять книгу; помочь с поиском нужной книги; – <u>уточнить</u> сроки возврата учебника или книги;
В столовой	<ul style="list-style-type: none"> – <u>сообщить</u>, что хотите купить из еды или напитков; что нравится / не нравится из еды и напитков в столовой; – <u>узнать</u> стоимость блюда или напитка;
В магазине	<ul style="list-style-type: none"> – <u>сообщить</u>, что хотите купить, в каком количестве, какого цвета, размера; нравится или не нравится предлагаемая вещь. – <u>узнать (спросить)</u>, где можно купить нужную вам вещь, имеется ли в наличии данная вещь, имеется ли вещь нужного размера (цвета и пр.), сколько стоит нужная вещь; – <u>попросить</u> нужную вещь, показать указанную вами вещь, поменять предложенную вещь;
В городе, на улице	<ul style="list-style-type: none"> – <u>сообщить</u> адрес своего проживания; – <u>узнать (спросить)</u>, где находится нужный объект; как пройти в нужное место; как называется интересующий объект (улица, площадь, парк и т. д.); – <u>попросить</u> выйти, войти, пройти;
В театре, музее, на экскурсии	<ul style="list-style-type: none"> – <u>сообщить</u>, куда вы хотите пойти (в какой театр, музей и т. д.); на какую экскурсию хотите поехать; о своих впечатлениях; – <u>узнать (спросить)</u>, когда класс пойдет в театр, в музей, на экскурсию; сколько стоит билет; где встречаются учитель и учащиеся перед походом (поездкой), как называется театр, музей;

	– <u>выразить</u> согласие / несогласие пойти / поехать в театр, в музей, на экскурсию, объяснить причину отказа.
На празднике	– <u>поздравить</u> с конкретным праздником; – <u>произнести</u> пожелания; – <u>поблагодарить</u> за поздравления.

Школьники-инофоны в основном участвуют в таких типах речевого акта, как сообщение какой-либо информации или запрашивание требуемой информации, то есть становятся участниками информирующего дискурса. Тем не менее, обратим внимание: речевые ситуации «В театре, в музее, на экскурсии» и «На празднике» связаны с передачей психологического, эмоционально-экспрессивного состояния учащегося.

Выражать свое отношение (давать оценку лицу, предмету, факту, событию, поступку; выражать предпочтение, осуждение, удивление, сочувствие, сожаление и другие эмоции) – это наиболее сложная в плане вербализации речевая интенция, которая требует и определенного психоэмоционального состояния, «настроения» на монолог / диалог, и достаточного арсенала языковых средств, которыми мог бы оперировать говорящий для удовлетворения коммуникативных потребностей. Поэтому с младшими школьниками, для которых русский язык является неродным, достаточно будет, на наш взгляд, отработать небольшое количество речевых образцов, которые позволят в процессе практики речи дать общую оценку лицу / предмету или событию.

Безусловно, важно научить младшего школьника и соблюдению всех норм речевого этикета. При этом основное внимание должно уделяться развитию следующих речевых умений:

- представляться;
- представлять другого человека;
- здороваться и прощаться;
- благодарить и приносить извинения (отвечать на благодарность и извинения);

– поздравлять и принимать поздравления.

Этикетные ситуации общения были и ранее представлены в пособиях для иностранцев (см., например, [Лысакова, Матвеева, Иванова 2005]). Актуальные ситуации, в которых участвует учащийся начальных классов, выделены и методически интерпретированы в учебном пособии «Азбука вежливости» под редакцией И. П. Лысаковой [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2013, 2020].

Перечислим также основные темы, в рамках которых должно осуществляться речевое общение учащегося-инофона. Из десяти тем, которые предлагаются Требованиями по русскому языку как иностранному (I уровень), целесообразным считаем развивать навыки говорения и аудирования в рамках тематики, представленной в таблице 4.

Таблица 4

Тематика общения инофонов в программе по русскому языку как иностранному и во внеурочном курсе по русскому языку как неродному в начальной школе (уровень В1)

№	Программа по русскому языку как иностранному (I уровень)	Внеурочный курс по русскому языку как неродному (1–2 классы)
1.	Рассказ о себе: детство, учеба и работа, семья, интересы.	Рассказ о себе. <i>Имя, фамилия. Страна / город, откуда приехал.. Место проживания в настоящее время. Родной язык. Место учебы.</i> <i>Семья. Место проживания семьи. Родители, братья, сестры (имена, возраст, занятия, характеры). Место работы и место учебы членов семьи. Интересы и увлечения членов семьи. Семейные праздники.</i>
2.	Учеба и работа, место учебы или работы, профессия и др.	<i>Учеба. Место учебы. Учебные занятия: предметы, учителя, домашние задания. Изучение русского языка.</i>

3.	Система образования: школы, колледжи, университеты в России и родной стране.	Не рассматривается.
4.	Изучение иностранных языков, их роль и значение в жизни человека; изучение русского языка.	Не рассматривается. Частично актуализируется в рамках темы «Учеба».
5.	Образ жизни человека, традиции, обычаи.	Не рассматривается. Частично реализуется в рамках тем «Рассказ о себе. Семья», «Мои друзья», «Новый год», «За столом» и других.
6.	Свободное время, отдых, интересы, увлечения (искусство, спорт, путешествия и т. д.).	Свободное время. <i>Интересы и увлечения: спорт, музыка и т. д. Праздники, каникулы (где и как проводит). Отдых на природе.</i>
7.	Город, столица страны, родной город.	Город. <i>Санкт-Петербург. Городской транспорт. Дворцы, театры, музеи. В магазине.</i>
8.	Страна (Россия, родная страна) география, история, экономика, культура.	В основном изучается в рамках учебного предмета «Окружающий мир», лингвокультурный компонент реализуется в различных темах курса («Новый год», «Санкт-Петербург» и др.).
9.	Известные деятели науки и культуры России и родной страны.	В основном изучается в рамках школьных предметов. Частично реализуется в теме «В библиотеке».
10.	Экология: природа и человек.	В основном изучается в рамках учебного предмета «Окружающий мир». Частично реализуется в темах «Дикие животные», «Домашние животные», «Времена года», «Погода», «Цветы», «Деревья», «Птицы».

Предметное содержание внеурочного курса было сформировано в соответствии с этнокогнитивным подходом к обучению, предполагающим:

1) включение в программу учебного материала, представляющего значительную ценность с точки зрения приобщения инофонов к когнитивной базе русского языка и формирования лингвокультурной компетенции: произведений русского фольклора, безэквивалентной лексики, встречающейся в учебниках для начальной школы, фразеологизмов и т. п. (см. лингвокультурную / социокультурную информацию в содержании программы в приложении 1);

2) использование сопоставления с родными культурами учащихся;

3) отбор учебного материала в связи с результатами анализа ошибок тюркоязычных школьников.

Последовательность тем была определена на основе принципов доступности и возрастающей сложности. Кроме того, курс был составлен таким образом, чтобы учащиеся практически овладевали языковым материалом, речевой конструкцией раньше, чем последние будут появляться в основном курсе языка и рассматриваться с лингвистической точки зрения. Например, изучение видов речевой деятельности в курсе русского языка будет даваться инофонам легче, если предварительно они освоят употребление глаголов «говорить», «писать», «читать» и «слушать». Безусловно, в рамках внеурочного курса, ограниченного по времени, невозможно полностью ликвидировать пробелы в знаниях детей-инофонов, и они не будут на этом этапе полностью понимать тексты учебников по школьным предметам, несмотря на предварительную работу. Тем не менее, такая подготовка даст возможность значительно ускорить процесс формирования коммуникативной компетенции учащихся и освоения школьной программы.

Существующие программы по русскому языку как иностранному для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста построены таким образом, что ребёнок сначала учится говорить, а затем – читать и писать. Однако в современных реалиях инофон, как правило, осваивает все виды речевой деятельности параллельно, так как с первого дня обучения в школе не только оказывается в одноязычной русской среде, но и начинает постигать

русскую грамоту вместе с русскоязычными одноклассниками. Тот факт, что в процессе обучения в школе дети преимущественно осуществляют письменные виды речевой деятельности, определило устную направленность разработанного внеурочного курса. Основное внимание преподавателя должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции инофонов в области устных видов речевой деятельности.

Как уже было сказано, на внеурочные занятия по русскому языку как неродному не может быть выделено более 2 часов в неделю. Соответственно, годичный курс – это около 60 ч. Начиная с сентября учащиеся начинают физиологически адаптироваться в российской школе, овладевают простейшими речевыми конструкциями за счёт погружения в русскую языковую среду, в том числе постоянного взаимодействия с русскоязычными сверстниками. На занятиях по русскому языку начинается обучение грамоте. Для детей-инофонов рекомендуется сопровождать школьное обучение грамоте работой с использованием учебного пособия «Русский букварь для мигрантов» под редакцией И. П. Лысаковой, в котором предлагается одновременное введение звуков и букв, их обозначающих [Русский букварь для мигрантов 2010, 2011, 2020].

Внеурочный курс, представленный в данном исследовании, целесообразно начинать после изучения «Русского букваря для мигрантов» и спустя 1,5–2 месяца с начала обучения в российской школе, так как к этому времени обычно завершается адаптационный процесс на физиологическом уровне, организм ребёнка приспосабливается к новым условиям жизни и деятельности, физическим и интеллектуальным нагрузкам [Битянова 1997].

Темы курса содержат следующие компоненты (см. приложение 1 «Программа внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов»):

1. Фонетика.

Сопоставление Требования по русскому языку как иностранному для первого уровня и Примерной основной образовательной программы

начального общего образования позволил выделить фонетические темы, которые должны быть освоены инофонами, начинающими осваивать русский язык, как в практическом, так и в теоретическом аспектах: алфавит, соотношение звуков и букв, гласные и согласные звуки, твёрдые и мягкие, звонкие и глухие согласные, шипящие согласные, звукосочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк, чн, чт, слог, ударение, синтагматическое членение, интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК-1 (законченное высказывание), ИК-2 (специальный вопрос, просьба, требование), ИК-3 (общий вопрос). Данный перечень должен быть расширен за счёт тем, которые включены только в требования по русскому языку как иностранному: правила произношения (те, которые не включены в курс русского языка как родного) и интонационное оформление высказываний с использованием ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а») и ИК-5 (оценка). Определение правил произношения, которым должно быть уделено особое внимание в курсе русского языка как неродного, производилось на основе анализа ошибок тюркоязычных учащихся. Кроме произношения твёрдых-мягких согласных, в том числе в сочетании с и-ы (мал-мял, опять – нет опят, мыл - мил), о которых говорится и на уроках русского языка в школе, необходимо включить в обучение слова со стечением согласных / с открытыми слогами (мне – на mine), с ударными / редуцированными гласными (новый – новогодний). Кроме того, в нашу программу было включено изучение ИК-6, поскольку уже в одной из первых тем учебника по русскому языку не только встречаются, но и анализируются высказывания, оформленные в соответствии с этой конструкцией (Весна! Скоро наступит весна! [Канакина, Горецкий 2023: 12]).

Фонетические темы, наиболее сложные для тюркоязычных, в курсе повторяются несколько раз (например, твёрдые и мягкие согласные).

2. Лексика.

Лексический материал для активного усвоения отбирался на основе лексического минимума для первого уровня владения русским языком как

иностранным и учебника по русскому языку для 1 класса УМК «Школа России» (это наиболее распространённый УМК, используемый в петербургских школах). Лексика из указанных источников была минимизирована в связи с ограниченным учебным временем и возрастом детей (были изъяты неактуальные для учащихся 1 класса единицы). Поурочный словник представлен в программе внеурочного курса (приложение 1). Принималось во внимание то, что элементарная бытовая лексика, связанная со школьной сферой, уже освоена учащимися за первые месяцы обучения в российской школе. Так, в теме 1 «Мой класс», включающей два урока, представлены следующие слова: *учитель, учительница, ученик, ученица, класс, доска, парта, портфель, учебник, тетрадь, пенал, ручка, карандаш, линейка, ластик*. Мы предполагаем, что некоторые из этих слов уже известны школьникам, так как тетрадь, ручка, карандаш применяются с первых дней обучения и маловероятно, что соответствующие лексические единицы не использовались учителем. Это позволяет в уроке 2 предложить когнитивную схему, включающую значительное количество единиц (см. рисунок 7 в п. 2.5). Используя эту схему, учитель актуализирует уже известную учащимся лексику, вводит новые слова и создаёт целостный когнитивный образ школьного класса с использующимися школьными принадлежностями.

Важность формирования лингвокультурной компетенции инофонов определила обращение к данным «Русского ассоциативного словаря», позволяющим выявить специфику языковой картины мира русских [Русский ассоциативный словарь 2002]. По данным словаря, в русском языковом сознании наиболее значительными являются:

- реалии: *дом, жизнь, деньги, лес, день, любовь, работа, вода, радость, дело, смерть, стол, дорога;*
- оценки: *плохо, хорошо, много, быстро, всегда;*
- качества: *большой, хороший, мой, старый;*
- действия: *жить, думать, говорить, идти.*

Большая часть этих лексических единиц была включена в лексику для активного усвоения.

На одном уроке в активный словарь вводится не более 7 новых слов, объединённых одной темой. Исключение составляют некоторые однокоренные слова, которые могут вводиться сверх указанной нормы (учитель – учительница, весна – весной и под.). Слова всегда даются в когнитивных схемах (подробнее об этом см. п. 2.4). Пассивный словарь учащихся расширяется за счёт речи учителя. Иногда в лексический материал урока включаются единицы, которые уже знакомы учащимся. Это происходит в тех случаях, когда ранее слова входили в пассивный лексический запас, а на данном этапе должны быть актуализированы и переведены в активный словарь.

3. Грамматика.

При отборе грамматического материала во внимание принималось то, что учащиеся находятся в языковой среде и учатся в российской школе. Это позволило интенсифицировать изучение грамматики и в рамках одной лексической темы (двух уроков) вводить несколько взаимосвязанных грамматических тем. Так, в теме 1 «Мой класс» (уроки 1–2) изучаются категория мужского и женского рода имён существительных, одушевлённость/неодушевлённость, личные местоимения единственного числа. Вне языковой среды рассмотрение этого грамматического материала потребовало бы больше учебного времени.

Все грамматические темы вводятся в соответствии с принципами функционально-коммуникативной грамматики.

4. Речевые образцы.

Речевые образцы представляют собой конструкции, иллюстрирующие заявленные грамматические темы. Некоторые из них усваиваются как неразрывное целое (например, *Поздравляю тебя с Новым годом! Желаю счастья!*), другие являются моделями, по которым можно конструировать

подобные высказывания (например, *Что делает бабушка? – Она читает книгу.*).

5. Лингвокультурная и социокультурная информация.

Данный компонент содержит материал, знакомящий инофонов с русской культурой, отражающий своеобразие национальной картины мира и русской когнитивной базы. Обычно в качестве единиц, обладающих лингвокультурологической ценностью, называют следующие:

- лексико-семантические группы, обозначающие родство, время, цвет, части тела, размер, высоту и т. п.;
- слова с выраженной внутренней формой, отражающей специфику восприятия предметов и явлений окружающего мира;
- образы животных и птиц, ассоциации;
- прецедентные тексты, имена, высказывания;
- коды речевого поведения.

В содержание внеурочного курса для начинающих осваивать русский язык были включены русские сказки, отобранные в соответствии с учебником русского языка, пословицы, фразеологизмы, потешки, загадки, скороговорки, безэквивалентная и фоновая лексика. Часть лингво- и социокультурного материала осваивается носителями русского языка в дошкольном возрасте, однако федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования не включает перечень конкретных текстов и фольклорных единиц [ФГОС ДО]. Отобранный лингво- и социокультурный материал представлен в программе внеурочного курса (приложение 1).

Таким образом, при формировании предметного содержания внеурочного курса по русскому языку как неродному для учащихся младшего школьного возраста был использован ряд нормативных документов, определяющих, во-первых, требования к уровням владения русским языком инофонами, во-вторых, содержание обучения русскому языку. В соответствии с этими документами было представлено описание речевых интенций, ситуаций и тем с учетом сферы повседневного общения, социально-

культурной среды и ресурсов школьной программы. На основе сделанного было определено содержание внеурочного курса по русскому языку как неродному в объёме 60 часов для учащихся, начинающих изучать русский язык (см. п. 4.3.1).

3.3. Межпредметное обучение русскому языку как неродному в начальной школе

Изложенный в данной работе взгляд на межпредметное обучение русскому языку как неродному в начальной школе был представлен в опубликованной статье автора [Железнякова 2023а].

Системная целенаправленная работа по языковой адаптации инофонов становится особенно значимой, когда ребёнок, плохо владеющий русским языком или не владеющий им вовсе, становится учеником российской школы. Постулат о том, что русский язык для детей мигрантов является средством получения образования, сегодня не оспаривается, однако до сих пор авторы методических исследований, посвящённых обучению детей, преимущественно сосредоточиваются на общем владении русским языком. Между тем с первых дней обучения школьники погружаются в русскоязычное образовательное пространство в его предметном многообразии. Исследователи рассматривали проблему изучения школьных предметов на русском языке инофонами [Маркова 2007а, 2007б; Гильманшина, Дарземанова, Агзамова 2022], однако до сих пор в методических работах не была предложена система межпредметного обучения русскому языку как неродному. Под межпредметным обучением в данном исследовании понимается освоение русского языка в различных областях образовательного процесса, актуальных для учащихся младшего школьного возраста.

Методика обучения русскому языку как неродному опирается прежде всего на методику обучения русскому языку как иностранному, в которой уже достаточно давно сформированы представления об обучении языку в

специальных целях. Эти представления постоянно углубляются и дополняются, однако они должны быть переосмыслены и адаптированы к реальности школьного образования. В современном образовательном пространстве выделяются следующие аспекты обучения русскому языку в специальных целях: научный стиль речи, язык специальности, метаязык науки [Васильева 2022]. В образовании взрослых это обычно последовательные этапы овладения русским языком. Изучая *научный стиль речи*, слушатели овладевают типичными грамматическими конструкциями на основе небольших специально созданных для иностранцев или адаптированных текстов. Затем в процессе овладения *языком специальности* у обучающихся формируются умения усвоения содержательной стороны аутентичного учебного текста большого объёма [Васильева 2022]. Овладение *метаязыком науки* предполагает участие в узкоспециализированном речевом взаимодействии в процессе учебно-научной и/или профессиональной деятельности, это обычно проведение и описание учебно-научного исследования, защита выпускной квалификационной работы и т. п. [Васильева 2022]. Обучение младших школьников предполагает одновременное овладение грамматикой и лексикой аутентичного текста школьного учебника и формирование умений, необходимых для понимания содержания текста. При этом текст, являясь аутентичным, обычно имеет небольшой объём, но включает большое количество сложных для инофонов слов и грамматических конструкций. Так, в 1 классе учебные тексты включают не более 6 предложений (до 50 слов), но всегда требуют адаптации для использования их в обучении детей мигрантов.

Овладение русским языком как языком школьного образования рассматривается О. Е. Дроздовой, которая вводит термин *лингводидактическое сопровождение школьных предметов*, понимая под ним «обучение русскому языку как необходимой части инструментария познавательной деятельности в различных предметных областях школьного образования» [Дроздова 2017: 7]. Термин *лингвистическое сопровождение*

ранее использовался в научной литературе, однако не применялся к обучению языку школьных предметов (см., например, [Цейтлин 2010]). Соответствующая концепция даёт ценный материал для осмысления обучения русскому языку детей мигрантов, однако система лингводидактического сопровождения школьных предметов была разработана для носителей русского языка, что нашло отражение во всех её элементах, поэтому в методике обучения русскому языку как неродному она может быть использована лишь частично.

Межпредметное обучение русскому языку как неродному должно быть описано как комплекс взаимообусловленных и взаимосвязанных элементов, в совокупности формирующих систему лингводидактического сопровождения школьных предметов для инофонов младшего школьного возраста. Поскольку теория обучения русскому языку как неродному находится в процессе формирования, **концептуальная основа** межпредметного обучения многосоставна и включает:

- идею о формировании межпредметной компетенции как одной из задач обучения русскому языку детей мигрантов,
- концепцию лингводидактического сопровождения школьных предметов,
- положения методики обучения русскому языку как иностранному в специальных целях.

Межпредметная компетенция, предполагающая освоение русского языка в областях образовательного процесса, актуальных для учащихся младшего школьного возраста, является необходимым условием языковой адаптации детей из семей мигрантов.

На этих теоретических основаниях базируются содержательный и процессуальный компоненты обучения. **Содержательный компонент** включает цель обучения, его методическое обеспечение и учебный материал.

Ключевым элементом всей системы является цель обучения – формирование межпредметной компетенции младшего школьника как

компонента коммуникативной компетенции. Межпредметную компетенцию школьника в контексте формирования коммуникативной компетенции мы определяем как владение системой сведений о языке школьных предметов. При этом речь идёт как об универсальном языковом материале, используемом во всех предметных областях школьного образования, так и о специфическом, характерном для конкретного предмета.

Названная цель определяет основные задачи обучения:

- усвоение специальной терминологии;
- овладение нейтральной лексикой, активно употребляющейся в учебных текстах;
- изучение грамматических конструкций, характерных для учебных текстов;
- обучение пониманию текста учебника на основе определения смысловых внутритекстовых связей;
- развитие познавательных способностей и интересов учащихся.

Последняя задача имеет большое значение для школьного образования, особенно для его начальной ступени. «Умение свернуть или развернуть информацию, сформулировать главное и второстепенное, найти аналогии, выстроить понятийный аппарат — это качества, которыми ребенок-инофон овладевает именно на уроках русского языка» [Хамраева 2013б: 33], причём в процессе овладения этими качествами должны быть учтены психолого-педагогические особенности младших школьников из семей мигрантов [Железнякова 2022]. Когнитивная роль русского языка в обучении обязательно реализуется и на других школьных предметах.

Методическое обеспечение лингводидактического сопровождения школьных предметов для инофонов младшего школьного возраста включает методические рекомендации для учителя. Особенностью начального образования является то, что учитель начальных классов ведёт уроки по большей части школьных предметов. Это упрощает организацию работы по формированию межпредметной компетенции учащихся-инофонов. Для

учителя должны быть разработаны методические рекомендации, включающие обязательный и факультативный компоненты. Обязательный компонент — это сведения о содержании, формах и приёмах формирования межпредметной компетенции младших школьников, а факультативный компонент — это методические разработки на материале конкретных тем и учебных текстов. Факультативность второго компонента объясняется использованием различных учебно-методических комплексов в школьном образовании.

В качестве основного языкового и речевого материала используются термины, общенаучная лексика, необходимые грамматические конструкции, учебно-научные тексты школьных учебников и адаптированные тексты. О. Д. Митрофанова, характеризуя научный стиль, отмечала, что учебники отличаются от других жанровых разновидностей учебно-познавательной направленностью и популярностью языка изложения [Митрофанова 1976: 15]. Сегодня под учебно-научным текстом понимается «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и направленное на передачу знаний, т. е. на процесс обучения» [Жеребцова 2007: 14]. Текстцентрический подход характерен для обучения языку в специальных целях на занятиях по русскому языку как иностранному, однако в обучении детей младшего школьного возраста целесообразно начинать с отдельных предложений, включающих изучаемые термины или необходимые грамматические конструкции. При этом за основу берётся не специально созданный текст, а аутентичный текст школьного учебника, который может адаптироваться в значительной степени. Соответственно, перечень и последовательность представления тем и объём языкового материала определяются не коммуникативными (смысло-речевыми) ситуациями, как принято в методике обучения научному стилю речи иностранцев, а следованием за учебниками по предмету. Необходимо адаптировать тексты учебников, прибегая к сочетанию визуального и текстового компонентов, когда значительная часть информации излагается при помощи наглядности. Большая роль отводится иллюстративному

материалу во всех учебниках для начальной школы, однако при обучении неродному языку наглядность приобретает особое значение.

Процессуальный компонент обучения включает формы организации обучения, этапы работы с языковым и речевым материалом, приёмы обучения и виды контроля.

Формирование межпредметной компетенции может осуществляться как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Выбор той или иной формы организации обучения зависит от численности класса, от количества инофонов в классе, от того, кто осуществляет педагогическую деятельность – учитель или отдельный специалист, однако в любом случае учителю потребуются методические рекомендации по лингводидактическому сопровождению школьных предметов (см. приложение 3). Так, в небольшом классе, в котором инофоны составляют 70% учащихся, а языковую адаптацию осуществляет учитель, формирование межпредметной компетенции целесообразно проводить на уроках по различным предметам. Напротив, в классе с преобладанием русскоязычных учащихся соответствующая работа с инофонами должна быть организована преимущественно во внеурочное время, причём рассмотрение определённой темы на внеурочных занятиях с инофонами должно происходить с незначительным опережением школьной программы, чтобы на уроках по предметам дети обращались к данной теме уже после того, как изучили её на дополнительных занятиях. Урочная и внеурочная формы обучения могут совмещаться, дополняя друг друга.

Формирование межпредметной компетенции – это прежде всего обучение чтению, однако в 1 классе ситуация осложняется тем, что коммуникативная компетенция в области чтения может быть не сформирована не только у инофонов, но и у русскоязычных школьников. Это определяет необходимость работы с отдельными предложениями на раннем этапе обучения, а при включении первых текстов – частое обращение к чтению текста учителем.

Этапы работы с лексикой и грамматикой, актуальные для обучения младших школьников языку предмета, – это предъявление и тренировка. Упражнения на употребление лексических единиц и грамматических конструкций в рамках формирования межпредметной компетенции нецелесообразны, поскольку активная работа с терминами осуществляется непосредственно в процессе обучения предмету в соответствии с учебником и школьной программой.

Работа с учебно-научным текстом определяет этапы, традиционные для обучения языку в специальных целях: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. На *предтекстовом этапе* осуществляется семантизация терминов и важной для понимания учебно-научного текста нейтральной лексики, формирование фонетических навыков, лексических и грамматических навыков рецептивного характера и важных для аудирования или чтения психологических механизмов. *Притекстовый и послетекстовый этапы* включают задания, направленные на понимание текста.

Каждый этап предполагает использование приёмов обучения, которые можно разделить на приёмы обучения русскому звукопроизношению, приёмы обучения лексике, приёмы обучения грамматике, приёмы обучения аудированию / чтению учебно-научного текста.

На предтекстовом этапе большое значение имеет снятие лексических и грамматических трудностей.

Поскольку ключевым для процесса овладения лексикой является семантизация новых слов, должны быть определены наиболее удачные для детей младшего школьного возраста способы и приёмы семантизации. В методике обучения взрослых наиболее востребованными способами семантизации терминов являются перевод, толкование, синонимы, антонимы, контекст [Насер 2013; Ван, Азимов 2019; Зиновьева 2019]. Мышление ребенка в период дошкольного и младшего школьного детства является наглядно-образным [Выготский 2016], поэтому востребованной будет семантизация при помощи разнообразной наглядности. Например, такие термины из учебника

математики для 1 класса [Моро, Волкова, Степанова 2015], как *линия, ломаная линия, замкнутая ломаная линия*, могут быть объяснены путём использования зрительной наглядности, термины из учебника «Русский язык» [Канакина, Горещкий 2023] *твёрдый согласный, мягкий согласный* – на основе слуховой наглядности, термины из учебника «Музыка» [Критская, Сергеева, Шмагина 2022] *арфа, виолончель, клавесин* – при помощи сочетания зрительной и слуховой наглядности. Также может быть использовано толкование. Доступное для инофонов толкование новых для школьников терминов может быть уже дано в текстах учебников по предметам. Например, в учебнике «Окружающий мир» для 1 класса: *Столица – главный город страны* [Плешаков 2011: 15]. Толкования могут требовать нейтральные слова, употребляющиеся в текстах и неизвестные инофонам. Например, слово *изделие* [Лутцева, Зуева 2017] может толковаться следующим образом: *предмет, который сделал человек*. В начальной школе также могут использоваться синонимы, например: *верный – правильный, допустить ошибку – сделать ошибку* и т. п. Наиболее удобным способом семантизации в начальной школе мог бы стать перевод, однако аудитория инофонов часто полиэтнична, учителя, как правило, не владеют родными языками учащихся, а онлайн-переводчики не всегда бывают точны, поэтому данный способ семантизации использовать затруднительно.

После семантизации целесообразно использовать приёмы, направленные на формирование фонетических навыков, связанных с особенностями звучания новых слов, например:

а) повторение за учителем, а затем – при наличии возможности – чтение слов с редуцированными гласными;

б) повторение за учителем, а затем – при наличии возможности – чтение слов с мягкими согласными;

в) повторение за учителем, а затем – при наличии возможности – чтение слов с шипящими и др.

Семантизация лексики и формирование фонетических навыков могут быть объединены, если в процессе семантизации учащиеся произносят новые слова в процессе повторения произнесённого учителем или чтения.

Для формирования лексических навыков рецептивного характера могут использоваться следующие приёмы:

а) слушание / чтение фразы и поиск нового слова (само новое слово может быть названо или обозначено при помощи изображения);

б) называние рисунка (для слов, которые можно семантизировать при помощи зрительной наглядности);

в) образование единственного числа существительного, данного во множественном числе, и др.

На предтекстовом этапе также происходит снятие грамматических трудностей чтения в тех случаях, когда это необходимо. С 1 класса дети знакомятся с различными типами учебно-научных текстов: с определением предмета, с введением термина, с классификацией предметов, со строением предмета [Митрофанова 1976: 107]. Соответствующие лексико-грамматические конструкции вводятся по мере появления текста определённого типа в школьном учебнике, а затем повторяются в процессе изучения всех предметов. Для снятия грамматических трудностей могут использоваться, например, такие приёмы:

а) слушание / чтение предложений с новой конструкцией;

б) построение фраз по образцу;

в) переформулирование фраз с новой конструкцией и др.

На предтекстовом этапе у младших школьников формируются и развиваются психологические механизмы, играющие большую роль в процессах чтения и аудирования: механизмы памяти, вероятностного прогнозирования, внутреннего проговаривания и другие. Для этого используются соответствующие приёмы, например:

а) повторение слов за учителем про себя, вслух;

б) повторение фразы за учителем про себя, вслух (вариант этого приёма - последовательное повторение нескольких фраз, каждая из которых длиннее предыдущей);

в) завершение предложения;

г) слушание / чтение предложения из текста и предположение, о чём будет текст и др.

Притекстовый этап позволяет сделать слушание / чтение осмысленным, формируя коммуникативную установку. Для этого учащимся даётся задание, которое должно быть выполнено в процессе слушания / чтения. Для младших школьников на притекстовом этапе может использоваться один из следующих приёмов:

а) проверка гипотезы о содержании текста, высказанной после прослушивания / чтения первого предложения;

б) определение темы текста;

в) озаглавливание текста и др.

На послетекстовом этапе формируются умения, связанные с пониманием текста. Для младших школьников это прежде всего умения определять тему и основную мысль текста, выделять известную и новую информацию. Они реализуются в таких приёмах:

а) ответы на вопросы по содержанию текста;

б) составление плана текста;

в) выделение новой информации и др.

При наличии достаточного учебного времени (обычно это возможно в ситуации внеурочного обучения русскому языку) заданиям на понимание текста могут предшествовать задания, закрепляющие представление о новых лексических и грамматических явлениях, введённых на предтекстовом этапе. Этому способствует применение таких приёмов, как:

а) поиск новых слов в тексте и чтение предложений, включающих эти слова;

б) ответы на вопросы по содержанию текста при условии, что в ответах будут использоваться новые слова и конструкции;

в) пересказ текста и т. п.

Текущий контроль результатов обучения осуществляется посредством привлечения школьников к деятельности на уроках по предметам, промежуточный контроль целесообразно проводить в конце каждой четверти, итоговый контроль – в конце учебного года.

Описанная система межпредметного обучения русскому языку как неродному представлена в таблице 5 в виде модели лингводидактического сопровождения школьных предметов для инофонов младшего школьного возраста.

Таким образом, лингводидактическое сопровождение может осуществляться учителем начальных классов или учителем русского языка как неродного. В первом случае возможно обучение на уроках по различным предметам и во внеурочной деятельности, во втором случае – только во внеурочной деятельности. Работа учителя должна быть обеспечена методической поддержкой в виде рекомендаций по формированию межпредметной компетенции младших школьников. В методических рекомендациях описывается методика работы с лексикой и грамматикой, а также с учебно-научным текстом школьных учебников, состоящая из предтекстового, притекстового и послетекстового этапов, на каждом из которых используются определённые приёмы обучения. Результаты обучения проверяются посредством текущего, промежуточного и итогового контроля.

Модель лингводидактического сопровождения школьных предметов для инофонов младшего школьного возраста

Концептуальная основа						
<p align="center">- идея о формировании межпредметной компетенции как одной из задач обучения русскому языку детей мигрантов - концепция лингводидактического сопровождения школьных предметов - положения методики обучения русскому языку как иностранному в специальных целях</p>						
Содержательный компонент			Процессуальный компонент			
<i>Цель обучения</i>	<i>Методическое обеспечение</i>	<i>Языковой и речевой материал</i>	<i>Формы организации обучения</i>	<i>Этапы работы с языковым и речевым материалом</i>	<i>Приёмы обучения</i>	<i>Контроль</i>
формирование межпредметной компетенции младшего школьника	методические рекомендации	термины, общенаучная лексика, грамматические конструкции, учебно-научные тексты школьных учебников, адаптированные тексты	урочная деятельность, внеурочная деятельность	Лексика и грамматика: предъявление, тренировка. Тексты: предтекстовый этап, притекстовый этап, послетекстовый этап	приёмы обучения русскому звукопроизношению, приёмы обучения лексике, приёмы обучения грамматике, приёмы обучения аудированию / чтению	текущий контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль

В качестве достоинств предложенной модели отметим следующие.

1. Данная модель может стать основой для разработки методики формирования межпредметной компетенции учащихся-инофонов по конкретному предмету в конкретном классе.

2. Последовательная реализация модели позволяет организовать системное обучение русскому языку как средству овладения школьными предметами на протяжении всего школьного обучения.

3. Выделение составляющих содержательного и процессуального компонентов модели, в настоящий момент фрагментарно описанных в научной литературе, позволяет целенаправленно разрабатывать теорию и методику формирования межпредметной компетенции детей из семей мигрантов.

Итак, межпредметное обучение русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста может быть осуществлено в соответствии с моделью лингводидактического сопровождения школьных предметов, включающей концептуальную основу, специально разработанные содержательный и процессуальный компоненты. Наш подход к моделированию лингводидактического сопровождения позволяет выделить значимые составляющие этого процесса и предложить методическое решение задачи формирования межпредметной компетенции детей-инофонов.

3.4. Внеклассные мероприятия для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

В современной школе внеклассная работа является неотъемлемой частью системы обучения, такая работа прежде всего направлена на оптимизацию и интенсификацию учебно-воспитательного процесса, дополняя обязательную общеобразовательную программу.

Обычно под внеклассной работой понимается любая совместная деятельность педагога и детей в послеурочное время, содержание которой

выходит за рамки общеобразовательной программы [Лизинский 2002; Даведьянова, Жиркова 2018]. В соответствии с этим определением внеурочный курс русского языка как неродного также является внеклассной работой, хотя реализуется в пространстве класса. На данном этапе исследования будут рассмотрены внеклассные мероприятия, которые, в отличие от внеурочных занятий, не являются регулярными, организуются на основе активности и самостоятельности учащихся при направляющей роли педагога. В системе обучения русскому языку как неродному детей мигрантов внеклассные мероприятия становятся важным условием эффективной языковой адаптации учащихся.

Теоретической базой данного этапа исследования стали работы, посвящённые организации внеклассных мероприятий по русскому языку в начальных классах российских школ [Сафина 2022; Акишева, Мурат 2022; Антохина, Саргсян 2023; Копорушкина, Шаталова 2021; Ушаков 1978; Виды внеклассной работы по русскому языку 1968], в национальной школе (в терминологии советской методики) и в школах России с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения (в современной терминологии) [Внеклассная и внешкольная работа по русскому языку и литературе в национальной школе 1982; Газаева, Атемова 2020; Шанский 1982], в зарубежных школах вне языковой среды [Назарова 2016; Шабалина 2018], а также труды, в которых рассматривается внеклассная работа по иностранному языку, в том числе в начальной школе [Даведьянова, Жиркова 2018]. Большое значение для текущего этапа исследования имеют работы, посвящённые толерантности в аспектах межкультурной коммуникации и образования [Солдатов 2001; Стернин 2002; Бурвикова, Костомаров 2004; Лысакова 2004; Клоков 2005; Просвиркина 2007; Уша и др. 2008].

Формирование межкультурной компетенции школьников предполагает в том числе освоение межкультурных знаний, умений и навыков, относящихся к общим компетенциям (например, знание принципов бесконфликтного общения и умение применять их в процессе коммуникации на русском языке).

Развитие толерантного самосознания и перевод толерантности в регулятивный принцип межэтнической коммуникации исследователи называют одним из основных условий развития толерантного самосознания [Бережнова, Набок, Щеглов 2008: 158]. Присоединяемся к мнению А. С. Маркосян о том, что изучение другого языка и познание другой культуры автоматически не приводит к толерантности общества и его членов. «... В истории слишком много примеров, не подтверждающих увеличение гибкости культурной основы или толерантности к другой культуре по мере ознакомления с ней, чтобы поставить в прямую зависимость один фактор от другого» [Маркосян 2004: 42]. В связи с этим большое значение при подготовке и организации внеклассных мероприятий для детей мигрантов имеет не столько приобретение знаний о русской культуре, сколько овладение умениями и навыками толерантной коммуникации.

В настоящее время научная база для изучения процесса формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранным языкам, в том числе по русскому языку как иностранному, является научно подготовленной [Алмазова 2003; Волошко 2017; Елизарова 2001; Сысоев 2003 и др.], однако большая часть имеющихся исследований посвящена обучению иностранным языкам вне языковой среды или русскому языку как иностранному для взрослых [Гиниятуллина 2017; Макаев, Малькова, Супрунова 1999; Никитина, Гиниятуллина 2017; Сеница, Берёзкина 2010 и др.]. Большой интерес представляют исследования и методические разработки, связанные с взаимосвязанным обучением языку и культуре в поликультурной школе, прежде всего в национальных регионах России [Воробьев, Саяхова 2006; Михеева 2008; Синёва 2007, 2009; Сабаткоев 2010]. В таких трудах обычно речь идёт об учащимся, свободно владеющим русским языком, что даёт возможность в процессе обучения сосредоточиться на культурных смыслах в сопоставительном аспекте. Уровень языковой подготовки инофонов младшего школьного возраста, как правило, недостаточен для такой работы.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» даётся следующее толкование межкультурной компетенции: «Способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. М. к. предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия» [Азимов, Щукин 2019: 160]. Сформированность межкультурной компетенции предполагает способность участвовать в диалоге культур, то есть «процессе двустороннего взаимодействия представителей разных культур, обладающих своим менталитетом; целью данного взаимодействия является достижение взаимопонимания, это означает понимание позиции собеседника и уважение к ней» [Пассов 2010: 51]. Формирование межкультурной компетенции детей мигрантов — это длительный процесс, который будет эффективен при условии использования ресурсов среды, школьного обучения на русском языке, внешкольного взаимодействия с русскоязычными. В данном исследовании формирование межкультурной компетенции рассматривается как необходимое условие языковой адаптации школьников и является основной целью внеклассных мероприятий в предлагаемой системе обучения русскому языку как неродному. Во внеклассных мероприятиях целесообразно задействовать не только инофонов, но и их русскоязычных одноклассников, поскольку для успешного взаимопонимания важна межкультурная компетенция всех учащихся поликультурного класса.

М. О. Волошко в диссертации, посвящённой методике формирования межкультурной компетенции школьников в билингвальной среде на основе тандем-метода, выделяет следующие компоненты межкультурной компетенции как цели обучения: «1) мотивационный (потребность в получении знаний о представителях иных культур и в межкультурном взаимодействии); 2) когнитивный (знания о собственной и иной культурах, о

сходствах и различиях культур); 3) социокультурный (знания ценностей другой культуры; толерантное отношение к культурным особенностям представителей других стран и культур); 4) компенсаторный (умение грамотно использовать параязык для совершения акта коммуникации; умение уместного проявления невербальных реакций)» [Волошко 2017: 12]. Предложенные исследователем компоненты межкультурной компетенции будем рассматривать как основу для выделения задач организации внеклассных мероприятий в начальной школе, в которой обучаются дети мигрантов. К таким задачам относятся:

- создание мотивации к межкультурному взаимодействию;
- овладение знаниями о собственной и русской лингвокультурах, о сходствах и различиях лингвокультур;
- воспитание толерантного отношения к представителям других культур;
- формирование способности участвовать в диалоге культур [Пассов 2010];
- формирование умений и навыков толерантного общения на русском языке.

В отличие от урочной деятельности, внеурочная, в особенности участие во внеклассных мероприятиях, является добровольной, что определяет повышенные требования к её занимательности, привлекательности для учащихся. Внеклассные мероприятия должны быть разнообразными по форме и одновременно регулярными, что сделает участие в них привычным видом деятельности для школьников.

Н. М. Шанский, рассматривая обучение в нерусской школе, выделяет следующие условия успешной внеклассной работы по русскому языку: вовлечение большого количества учащихся, связь со всей учебно-воспитательной деятельностью, систематичность, правильное сочетание обучающего, воспитательного и образовательного компонентов содержания, учёт межпредметных связей, занимательность форм работы, основанных на

интеллектуально-эмоциональных и воспитательно-прагматических ресурсах русского языка, наличие необходимых методических и справочных пособий, включение страноведческих фактов, использование аудиовизуальных средств обучения и средств массовой информации, разнообразие видов и форм работы, освещение в методических журналах и специальных неперiodических изданиях, тщательная лингводидактическая разработка педагогического содержания и конкретных форм и приёмов внеклассных занятий [Шанский 1982: 67].

Внеклассные мероприятия по русскому языку, направленные на формирование межкультурной компетенции, должны быть обеспечены методическими рекомендациями для учителя, включающими информацию о видах, формах и ожидаемых результатах деятельности, а также примеры сценариев мероприятий.

Для реализации в школе доступны следующие виды и формы внеурочной деятельности:

- 1) игровая деятельность (ролевые, деловые, социально-моделирующие игры и т. п.);
- 2) познавательная деятельность, в том числе связанная с языковым образованием (беседы, факультативы, олимпиады, конкурсы на грамотность, смотр знаний, интеллектуальный клуб, исследовательские проекты, конференции и т. п.);
- 3) проблемно-ценностное общение (беседы, дебаты, диспуты, дискуссии);
- 4) досугово-развлекательная деятельность (посещение театров, музеев, концерты, праздники и т. п.);
- 5) художественное творчество (занятия художественного творчества, литературные конкурсы, выставки, фестивали искусств, спектакли, художественные акции и т. п.);
- 6) социальное творчество (участие в социальном деле, акции, социально-образовательные проекты);

- 7) трудовая (производственная) деятельность (занятия технического творчества, образовательное производство);
- 8) спортивно-оздоровительная деятельность (занятия спортивных секций, турниры, спортивные / оздоровительные акции);
- 9) туристско-краеведческая деятельность (экскурсии, туристические поездки, краеведческие кружки, походы, экспедиции, краеведческие музеи) [Григорьев, Степанов 2011].

Если на реализацию познавательной внеурочной деятельности по русскому языку как неродному направлен специальный курс, о котором говорилось в п. 3.2, то задачам организации внеклассных мероприятий по русскому языку в начальной школе отвечают в первую очередь такие виды внеурочной деятельности, как игровая и досугово-развлекательная деятельность, а также проблемно-ценностное общение. При этом формы организации внеклассных мероприятий должны соответствовать возрасту учащихся. Д. В. Григорьев и П. В. Степанов выделяют три уровня результатов внеурочной деятельности, соотнося эти уровни с этапами обучения в начальной школе:

- первый уровень - приобретение социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни (1 класс);
- второй уровень - получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (2–3 классы);
- третий уровень - получение опыта самостоятельного общественного действия (4 класс и старше) [Григорьев, Степанов 2011].

На наш взгляд, данные уровни достаточно условны и могут служить лишь ориентиром для определения содержания внеклассных мероприятий по русскому языку в поликультурной школе. Приобретение знаний о собственной и русской лингвокультурах, о сходствах и различиях культур (первый уровень результатов) должно сопровождаться воспитанием толерантного отношения к представителям других культур (второй уровень результатов) и вести к формированию умений и навыков толерантного

общения на русском языке (третий уровень результатов). Представляется, что отбор содержания внеклассных мероприятий скорее должен определяться в соответствии с тематическим принципом при обязательном учете возраста учащихся, а результаты всех трёх уровней должны последовательно достигаться в рамках каждой темы.

И. И. Просвиркина, разрабатывая лингводидактическую теорию и методику моделирования толерантной речевой коммуникации, определяет, что для формирования толерантной коммуникативной личности необходимы:

- обогащение речи обучаемых средствами оценки, концептами, с помощью которых возможно осуществлять процесс толерантного речевого взаимодействия;

- повышение этнотолерантной компетенции, приобщение к феноменам национальной и мировой культуры [Просвиркина 2007].

Программа внеклассных мероприятий по русскому языку в поликультурной школе относится к тематическим образовательным программам, поскольку она направлена на получение воспитательных и образовательных результатов в определённом проблемном поле – в области формирования межкультурной компетенции учащихся. При этом могут использоваться различные виды и формы внеурочной деятельности, каждая из которых преимущественно направлена на достижение определённого уровня результатов. Цели формирования межкультурной компетенции учащихся начальных классов в наибольшей степени соответствуют следующие формы внеклассных мероприятий.

1. Этическая беседа.

Этическая беседа представляет собой развёрнутое высказывание педагога на морально-нравственную тему, обязательно предполагающее получение обратной связи от слушателей. Слово учителя, организующего этическую беседу, всегда эмоционально, с большим количеством примеров из реальной коммуникации или из произведений литературы, мультипликационных фильмов и т. п. В процессе беседы педагог обращается

к учащимся, предлагает им найти решение той или иной проблемной ситуации, спрогнозировать действия собеседника, в том числе речевые.

В начальной школе цели формирования межкультурной компетенции может служить этическая беседа на тему культуры поведения с положительными и отрицательными примерами. Достижение результатов второго и третьего уровней возможно при условии активного вовлечения учащихся в обсуждение заявленной проблематики и моделирования ситуаций реальной коммуникации.

2. Концерт, инсценировка.

Концерт или инсценировка, организованные силами школьников, могут не только сплотить класс, но и формировать межкультурную компетенцию при условии соответствующей тематической направленности. Активность участников, их взаимодействие в процессе подготовки выступлений обладают большим воспитательным потенциалом. Образовательное значение этого вида внеурочной деятельности определяется включением в содержание мероприятия информационного компонента.

Так, учащиеся полиэтнического класса начальной школы могут принять участие в концерте, исполнив произведения национальной и русской музыкальной культуры, сопровождающиеся комментариями учителя и взаимодействием с аудиторией на тему чувств и эмоций, вызываемых музыкой. Умение выразить оценку, охарактеризовать собственные чувства и эмоции, приобщение к музыкальным культурным феноменам — всё это необходимо для формирования межкультурной компетенции инофонов.

3. Ярмарка.

Ярмарка — это внеклассное мероприятие, предполагающее свободное движение участников по некоторому пространству с вовлечением их в совместную деятельность. Важной характеристикой ярмарки является то, что в процессе её проведения учащиеся получают опыт самостоятельного общественного действия.

Например, в 3–4 классах полиэтнической школы эффективным для формирования межкультурной компетенции может быть проведение ярмарки национальной кухни. На площадке организуются станции, представляющие блюда тех стран, представители которых учатся в школе. Дети при помощи родителей готовят и приносят блюда для ярмарки. Ответственные за станцию должны быть готовы рассказать о представленных блюдах и о связанных с ними традициях.

4. Ролевая игра.

Для того чтобы ролевая игра была эффективной, важны тщательное планирование и модерация процесса. Для участия в ролевой игре школьники получают роли, знакомятся с условиями и правилами игры, при необходимости готовят костюмы и инвентарь. Развитие игры может быть спонтанным, однако в целом её течение определяется модератором, в роли которого обычно выступает учитель.

Примером ролевой игры, направленной на формирование межкультурной компетенции учащихся начальной школы, может служить игра «Без языка». Героями игры являются пассажиры иностранного корабля, потерпевшего крушение, и российские моряки, которые спасают терпящих бедствие. У россиян и иностранцев нет общего языка, поэтому им приходится использовать средства невербального общения для достижения взаимопонимания. Героям-иностранцам раздаются роли: врач, учитель, девочка 10 лет, бизнесмен и т. п. Задачей являются знакомство и налаживание контакта со спасителями. Предваряет игру вводное слово учителя о средствах невербального общения в русской коммуникативной культуре.

5. Игра-соревнование.

Поскольку игра остаётся важным видом деятельности младших школьников, она находит место во всех видах внеклассной работы. Внеклассные мероприятия, организованные в форме соревнований, способствуют созданию занимательности, что необходимо для пробуждения интереса к представленному материалу, мотивации к изучению русского

языка. Особенно уместны игры-соревнования в 1-2 классах, так как эта форма внеклассных мероприятий не требует большой предварительной подготовки учеников, а её языковое содержание может варьироваться в зависимости от уровня владения русским языком учащимися.

Например, в 1 классе может быть проведена игра «Азбука вежливости» с участием как русскоязычных учеников, так и инофонов. Овладение формулами русского речевого этикета в актуальных для младших школьников ситуациях общения является необходимым условием формирования навыков толерантной коммуникации. Формат игры-соревнования позволяет развивать коммуникативную компетенцию учащихся в области вежливого общения на русском языке, в частности, углублять их знания о социолингвистических вариантах этикетных формул.

Для эффективности внеклассной работы мероприятия по русскому языку должны представлять собой комплекс, последовательно реализуемый с 1 по 4 классы. Тематическая направленность программы обуславливает то, что она будет сосуществовать с другими направлениями внеклассной работы и с внеурочным курсом по русскому языку как неродному.

3.5. Модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

На основе результатов предыдущих этапов исследования было осуществлено структурное моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, предполагающее создание мысленного образа объекта. Моделирование осуществлялось в соответствии со следующими этапами:

- 1) определение цели моделирования;
- 2) характеристика компонентов объекта и отношений между ними;
- 3) конструирование структурной модели системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов;

4) определение места результатов, полученных в процессе моделирования, в существующей системе теоретических знаний об обучении русскому языку как неродному детей мигрантов.

Целью моделирования системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов стало создание модели соответствующего феномена для последующего использования результатов моделирования в практической деятельности.

Модель системы обучения может включать различные компоненты, при этом ни одна модель не будет исчерпывающей, поскольку никакая модель, относящаяся к социальной сфере, «не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве» [Цыганов 2010: 140]. Основываясь на представлении об обучении в школе как процессе последовательного взаимодействия учителя и учеников, в систему обучения мы включаем целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты.

Целевой компонент представляет собой совокупность целей и задач обучения, реализация которых приводит к обретению обучающимся нового интегративного качества, связанного с появлением у него эмерджентных (не присущих компонентам по отдельности) свойств, что обеспечивает переход в новую, более сложную среду. Стратегической идеей обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов является *формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребёнка* (см. 2.3).

Названная идея – это интегративное качество, которое становится результатом прогрессивного развития. Формирование русскоязычной коммуникативной компетенции, являющейся целью обучения, открывает перспективы реализации идеи, которая может реализоваться при условии умножения ресурсов обучения на ресурсы среды.

Анализ научной литературы по проблемам адаптации детей мигрантов показал, что содержание языковой адаптации детей до сих пор не определено [Боброва, Князев 2019; Краева 2019; Никитина и др. 2019; Kamalova, Zakirova 2017; Wojniak, Orzel-Deren 2017], хотя в методический словарь Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина включено понятие речевой адаптации, под которой понимается «система приёмов обучения, которая служит для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде, способствует активизации речевых умений» [Азимов, Щукин 2019: 283].

Основанием для моделирования системы обучения русскому языку как неродному стали компетентностный, коммуникативно-деятельностный и этнокогнитивный подходы к обучению.

Ведущим стал *компетентностный подход* к обучению, поскольку языковая адаптация невозможна без формирования коммуникативной компетенции. Применительно к детям мигрантов особенно значимы такие компоненты коммуникативной компетенции, как языковая, социолингвистическая, прагматическая, межкультурная, лингвокультурная и межпредметная компетенции.

Коммуникативно-деятельностный подход обусловил рассмотрение обучающегося как субъекта учебной деятельности с учётом его индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей. В рамках данного исследования коммуникативно-деятельностный подход получил развитие в *этнокогнитивном подходе*, предполагающем учёт этнических особенностей когнитивного процесса в образовании, а также включение в содержание обучения культурно-окрашенных единиц, отражающих специфику когнитивной базы народа [Железнякова 2020а].

Применение данных подходов при моделировании системы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов носит интегративный характер, что в целом свойственно современным тенденциям научного познания. Подходы дополняют друг друга, во многом пересекаются, и обращение к ряду актуальных подходов, а также разработка нового

этнокогнитивного подхода позволят рационально комбинировать их для достижения цели обучения – формирования русскоязычной коммуникативной компетенции инофонов.

Важнейшим методологическим компонентом концепции являются *принципы обучения*. К наиболее актуальным для данной системы обучения относятся:

- дидактические принципы научности, доступности, последовательности (поэтапности, преемственности), систематичности, *связи теории и практики*, наглядности, сознательности, *этнокогнитивной направленности*;

- методические принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, активности, межкультурного взаимодействия.

В обучении детей русскому языку как неродному традиционные принципы обучения русскому языку как иностранному дополняются характерным для педагогики школы принципом связи теории и практики, а также новым принципом этнокогнитивной направленности, соответствующим этнокогнитивному подходу к обучению (см. 1.2.2).

Целевая и методологическая составляющие системы обучения обуславливают *содержательную составляющую*, которая включает знания, умения и навыки, обеспечивающие языковую адаптацию инофонов, основные средства обучения и речевой материал. Для инофона младшего школьного возраста актуальными являются бытовая и учебная сферы общения, поэтому компетенции должны формироваться с учётом ситуаций бытового общения детей и необходимости овладеть школьными предметами. При этом для бытовой коммуникации особое значение приобретают лингво- и социокультурные знания, в том числе в контексте диалога культур (см. 3.2 и приложение 1).

Процессуальная составляющая предполагает изменение системы обучения русскому языку как неродному в начальных классах российских школ и адаптацию учащихся и учителей к новым условиям. Основными формами обучения становятся внеурочная деятельность (курс по русскому языку как неродному), урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением школьных предметов, внеклассные мероприятия, направленные на формирование умений и навыков толерантной коммуникации.

В процессуальную составляющую также включается применяемый методический инструментарий: методы и приёмы, направленные на формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Основными методами обучения являются коммуникативный метод, сознательно-практический метод, сознательно-сопоставительный метод, прямые методы (см. 2.4). Результаты обучения оцениваются в соответствии с традиционными видами контроля: текущим, промежуточным и итоговым.

Обозначенные положения отражены в модели системы обучения, представленной в таблице 6.

Таблица 6

Модель системы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста

Целевой компонент	
Цель обучения	Основные задачи обучения
Формирование русскоязычной коммуникативной компетенции	<ul style="list-style-type: none"> - формирование языковой (фонетической, лексической, грамматической) компетенции; - формирование социолингвистической компетенции с учётом актуальных для детей младшего школьного возраста сфер общения; - формирование прагматической компетенции; - формирование межкультурной компетенции; - формирование лингвокультурной компетенции;

	- формирование межпредметной компетенции	
Методологический компонент		
Подходы к обучению	Основные принципы обучения	
<ul style="list-style-type: none"> - компетентностный, - коммуникативно-деятельностный, - этнокогнитивный 	<ul style="list-style-type: none"> - дидактические принципы научности, доступности, последовательности (поэтапности, преемственности), систематичности, связи теории и практики, наглядности, сознательности, этнокогнитивной направленности; - методические принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, межкультурного взаимодействия 	
Содержательный компонент		
Знания, умения и навыки	Основные средства обучения	Речевой материал
<ul style="list-style-type: none"> - фонетические, лексические, грамматические, лингво- и социокультурные знания в соответствии со сферами, темами и ситуациями общения, актуальными для начальной школы; - умение осуществлять коммуникацию в устной форме в актуальных для младших школьников ситуациях общения; 	<ul style="list-style-type: none"> - программа по русскому языку как неродному, - учебные пособия для учащихся, - методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов, - методические рекомендации для учителя по проведению внеклассных мероприятий 	<ul style="list-style-type: none"> - актуальные для младших школьников темы и ситуации общения, - речевые образцы, - тексты, в том числе тексты учебников по школьным предметам

- фонетические, лексические и грамматические навыки, обеспечивающие речевую деятельность младшего школьника на русском языке		
Процессуальный компонент		
Формы организации обучения	Основные методы обучения	Контроль
- внеурочная деятельность, - урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением, - внеклассные мероприятия	- коммуникативный метод, - сознательно-практический метод, - сознательно- сопоставительный метод, - прямые методы	- текущий контроль, - промежуточный контроль, - итоговый контроль

В соответствии с данной моделью обучение русскому языку как неродному в начальной школе представляет собой комплекс из внеурочных занятий, урочной деятельности по школьным предметам с лингводидактическим сопровождением и внеклассных мероприятий. Все эти формы организации обучения могут быть реализованы учителем начальных классов либо учителем русского языка как неродного. Во втором случае лингводидактическое сопровождение школьных предметов осуществляется во внеурочной деятельности, предваряя изучение той или иной темы на школьном уроке и предупреждая возможные затруднения.

В сконструированной модели отражаются:

- процесс обучения как целое;
- структурные компоненты процесса обучения;
- составные части каждого компонента;
- основное содержание этих частей.

Модель не противоречит существующим представлениям о процессе обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста, а систематизирует эти представления и дополняет их. Предлагаемый этнокогнитивный подход дополняет коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы, обычно являющиеся методологическим фундаментом организации процесса обучения русскому языку детей мигрантов [Комплексная система обучения... 2016; Юздова, Лукиных 2018]. Обращение к таким формам организации обучения, как внеурочная деятельность, урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением, внеклассные мероприятия, и к соответствующим средствам обучения расширяет границы образовательного процесса в области русского языка как неродного, которые в школьной практике часто определяются рамками внеурочного курса.

Итак, на основе результатов предыдущих этапов исследования была создана *модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов*, включающая целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты. Целью обучения русскому языку как неродному является формирование русскоязычной коммуникативной компетенции ребёнка. Достижение заявленной цели обеспечивается формированием языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций. Соответственно, ведущими подходами к обучению являются компетентностный, коммуникативно-деятельностный и этнокогнитивный подходы. В обучении реализуются дидактические и методические принципы обучения. На этом фундаменте базируются содержательная и процессуальная составляющие обучения.

Предложенная модель – это системное представление процесса обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста, направленного на формирование русскоязычной коммуникативной компетенции, предполагающего решение задач

формирования языковой (фонетической, лексической, грамматической), социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций и объединяющего 3 формы обучения: внеурочную деятельность (курс по русскому языку как неродному), урочную деятельность с лингводидактическим сопровождением (уроки школьных предметов), внеклассные мероприятия; в методологическую основу включаются новый этнокогнитивный подход и новый принцип этнокогнитивной направленности обучения, в качестве основных средств обучения выделяются методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов и по проведению внеклассных мероприятий.

Современное обучение детей мигрантов русскому языку как неродному, несмотря на активное развитие данного направления методической науки, характеризуется фрагментарностью. Предложенная в данном исследовании модель является попыткой представить систему обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Безусловно, формирование билингвальной языковой личности — это сложный процесс, на который влияют многочисленные обстоятельства. Тем не менее, представляется, что реализация описанной модели позволит сделать обучение русскому языку как неродному структурированным и целенаправленным, создать прочную базу для последующего овладения русским языком в средних и старших классах.

Выводы по главе 3

В третьей главе рассмотрена система обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов, ориентированная на языковую адаптацию школьников-инофонов.

Моделирование структуры и содержания обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов осуществлялось на основе концепции обучения, созданной с учётом психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста из семей мигрантов и особенностей организации обучения инофонов в школе. В соответствии с целью и задачами обучения детей русскому языку как неродному методологическим основанием концепции стали компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы, дополненные этнокогнитивным подходом. На этой основе были определены содержательная, процессуально-организационная и результативно-оценочная составляющие концепции.

Содержательная составляющая включает внеурочный курс по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста, лингводидактическое сопровождение школьных предметов, а также комплекс внеклассных мероприятий, направленных на формирование умений и навыков толерантной коммуникации.

Для формирования предметного содержания внеурочного курса по русскому языку как неродному были проанализированы Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в соответствии с которым ведётся обучение в российских школах, требования по русскому языку как иностранному и федеральная образовательная программа начального общего образования, в том числе программа по русскому языку. В результате было представлено описание речевых интенций, ситуаций и тем с учетом сферы повседневного общения, социально-культурной среды и ресурсов школьной программы. На основе сделанного было определено содержание тематически организованного внеурочного

курса в объёме 60 часов для учащихся начальной школы, начинающих осваивать русский язык как неродной. Каждая тема курса включает фонетический, лексический, грамматический, речевой, лингво- и социокультурный материал. Внеурочный курс по русскому языку как неродному направлен на формирование языковой, социолингвистической, прагматической и лингвокультурной компетенций школьников-инофонов.

Лингводидактическое сопровождение школьных уроков для детей из семей мигрантов необходимо для формирования межпредметной компетенции и предполагает: усвоение специальной терминологии; овладение нейтральной лексикой, активно употребляющейся в учебных текстах; изучение грамматических конструкций, характерных для учебных текстов; обучение пониманию текста учебника на основе определения смысловых внутритекстовых связей; развитие познавательных способностей и интересов учащихся. Для осуществления лингводидактического сопровождения учителю предлагаются методические рекомендации, в которых в соответствии с текстоцентрическим подходом описывается методика работы с учебно-научным текстом школьных учебников, состоящая из предтекстового, притекстового и послетекстового этапов, на каждом из которых используются определённые приёмы обучения.

Внеклассные мероприятия, которые предназначены в первую очередь для формирования межкультурной компетенции детей младшего школьного возраста, организуются на основе активности и самостоятельности учащихся при направляющей роли педагога. В систему обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста целесообразно включать следующие формы внеклассных мероприятий: этическая беседа, концерт, инсценировка, ярмарка, ролевая игра, игра-соревнование.

На основе результатов исследования была создана модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, включающая целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты. Целью обучения русскому

языку как неродному является формирование русскоязычной коммуникативной компетенции ребёнка. Достижение заявленной цели обеспечивается формированием языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций. Соответственно, ведущими подходами к обучению являются компетентностный, коммуникативно-деятельностный и этнокогнитивный подходы. В обучении реализуются дидактические и методические принципы обучения. На этом фундаменте базируются содержательная и процессуальная составляющие обучения.

Глава 4. Экспериментальная работа по реализации модели системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

4.1. Условия проведения экспериментальной работы

Система обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста представляет собой сложное и многоаспектное явление, что осложняет организацию эмпирической проверки её эффективности. Экспериментальная работа реализовывалась в 2006–2024 гг. и включала поисковый и конструктивно-организационный периоды и экспериментальное обучение.

В течение *поискового периода* (2006–2019 гг.) были разработаны и частично апробированы отдельные элементы системы обучения. Результаты этого периода отражены в *материалах и тезисах конгрессов, конференций и семинаров* [Железнякова 2006, 2007, 2011а, 2012в, 2016, 2017в, 2018а, 2018б, 2018в, 2019а, 2019г; Железнякова, Иванова 2019; Железнякова, Лысакова 2013; Железнякова, Новикова 2019а], *научных статьях* [Железнякова 2009, 2011б, 2011в, 2012а, 2012б, 2017а, 2017б, 2019б, 2019в, 2019д; Железнякова, Новикова 2019б; Лысакова, Железнякова 2013, 2018], *коллективных монографиях* [Образование человека в поликультурном обществе 2008; Железнякова, Новикова 2018], *коллективных учебных и учебно-методических пособиях, комплексах учебных и развивающих материалов* [Мы говорим по-русски 2007; Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов 2008, 2011; Технологии адаптации мигрантов 2008; Мы говорим по-русски 2011; Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга 2012; Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2013, 2020; Методика обучения русскому языку как неродному 2015; 2019; Основы методики обучения русскому языку как неродному 2015; Лысакова, Железнякова, Уша 2016а, 2016б; Железнякова, Белякова,

Андреюшина 2016а, 2016б, 2016в, 2016г, 2017а, 2017б; Школа мигранта 2017; Учителям поликультурных школ Ленинградской области 2019; Добро пожаловать 2019].

В течение *конструктивно-организационного периода* (2020 г.) было осуществлено обобщение результатов предыдущего периода. Были подготовлены учебные материалы: программа по русскому языку как неродному (см. приложение 1), учебное пособие для внеурочного курса «Учим русский язык» [Железнякова, Новикова 2022], учебное пособие «Азбука вежливости»⁴ [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2013, 2020], методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов (см. приложение 2) и по проведению внеклассных мероприятий (см. приложение 3).

Экспериментальное обучение (2021–2024 гг.) обеспечило апробацию разработанной системы обучения русскому языку как неродному детей из семей мигрантов в естественных условиях российской школы. Апробация осуществлялась в школах Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Москвы и Астрахани. В экспериментальном обучении участвовали учителя – 14 человек; учащиеся 1 классов, слабо владеющие русским языком – 225 человек, в том числе 136 участников экспериментальной группы (ЭГ) и 89 участников контрольной группы (КГ). Для всех испытуемых русский язык не является родным, однако степень владения этническим языком различна: некоторые испытуемые владеют им только на бытовом уровне, другие читают и пишут на родном языке. Родными языками учащихся являются казахский, киргизский, узбекский, азербайджанский. Экспериментальное обучение включало компоненты, позволяющие реализовать разработанную систему обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

⁴ Вклад автора диссертации в публикацию: 45% текста.

1. Методические семинары и консультации для учителей.

Семинары и консультации проводились в школах, учителя которых принимали участие в эксперименте, а также дистанционно и содержали информацию о направлениях работы в области языковой адаптации детей мигрантов, о методике обучения русскому языку как неродному в целях формирования русскоязычной коммуникативной компетенции инофонов, об особенностях работы с пособиями «Учим русский язык» [Железнякова, Новикова 2022] и «Азбука вежливости» [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2013, 2020]. В течение экспериментального обучения было проведено 22 семинара в 10 школах. В семинарах участвовали учителя начальных классов, методисты, школьные психологи, логопеды и административные работники.

2. Внеурочный курс русского языка как неродного.

Данный курс, включающий 60 часов аудиторных занятий, был направлен на формирование коммуникативной компетенции в актуальных для детей младшего школьного возраста сферах общения. Основным средством обучения стало учебное пособие «Учим русский язык» [Железнякова, Новикова 2022].

3. Лингводидактическое сопровождение школьных предметов.

Сопровождение было направлено на формирование межпредметной компетенции. Реализация осуществлялась на основе методических рекомендаций для учителя (см. приложение 2). Это направление работы преимущественно реализовывалось на соответствующих уроках, однако в некоторых случаях проводились дополнительные занятия для отдельных учащихся.

4. Внеклассные мероприятия.

Это направление работы способствовало языковой адаптации школьников и формированию умений и навыков толерантной межличностной коммуникации. Реализация осуществлялась на основе методических рекомендаций для учителя (см. приложение 3). В рамках экспериментального

обучения были проведены внеклассные мероприятия в форме игры-соревнования, посвящённые русскому речевому этикету.

4.2. Констатирующий этап экспериментального обучения

Целью констатирующего этапа экспериментального обучения стало определение исходного уровня коммуникативной компетенции школьников. Для создания диагностических материалов были проанализированы некоторые методики диагностики, применяющиеся в работе с детьми-инофонами и билингвами [Гагарина, Класерт, Топаж 2015; Какорина, Смирнова 2016; Каленкова, Феоктистова 2009; Капелюшник, Шерина 2013; Криворучко, Цаларунга 2021; Методические рекомендации... 2022; О входном тестировании детей мигрантов по русскому языку и русской культуре 2015; Хамраева 2013а, 2020]. Анализ показал, что в настоящее время не существует единой общепринятой системы диагностики уровня владения русским языком для детей мигрантов. Обычно инофоны зачисляются в класс в соответствии с возрастом, что приводит к образованию поликультурных разноуровневых классов. Из имеющихся диагностических материалов популярными являются материалы для детей-билингвов Е. А. Хамраевой [Хамраева 2013а, 2020] и Н. В. Гагариной, А. Класерт и Н. Топаж [Гагарина, Класерт, Топаж 2015], однако они созданы для детей, проживающих за рубежом и освоивших русский язык на бытовом уровне в семье.

В отсутствие общепризнанных диагностических материалов для инофонов исследователи обращаются к методикам диагностики устной речи для русскоязычных младших школьников, например, к методике Т. А. Фотековой [Обучение русскому языку детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях консультационного центра: постановка проблемы 2013]. На наш взгляд, этот путь не является оптимальным для детей мигрантов, подобные методики не могут использоваться в неизменном виде. Авторы статьи о проведенной в соответствии с этой методикой диагностике

выявили, что большинство испытуемых характеризуются низким уровнем развития речи. Исследователи выделили некоторые проблемные зоны (лексика, грамматика), но без конкретизации ошибок.

Е. Л. Какорина и Н. Л. Смирнова предлагают использовать такую форму диагностики, как урок-тестирование [Какорина, Смирнова 2016]. Представляется, что это довольно сложная технология с точки зрения фиксации результатов конкретного ребенка, поскольку в процессе урока используются не только индивидуальная, но и фронтальная, и групповая формы работы. Тем не менее апробация тестирования в полиэтническом классе Екатеринбурга (15 испытуемых-инофонов) позволила выделить некоторые аспекты, требующие корректировки в курсе неродного языка для учащихся 3 класса.

Большой интерес представляет «Входное тестирование по русскому языку и русской культуре для детей мигрантов, поступающих в московские школы», разработанное сотрудниками Лаборатории стратегии формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного Московского государственного педагогического университета [О входном тестировании детей мигрантов по русскому языку и русской культуре 2015]. Авторы создали многоуровневую систему диагностических тестов, позволяющих осуществить как входную, так и промежуточную проверку уровня владения русским языком. Также существует пособие, созданное специально для детей мигрантов Е. В. Капелюшник и Е. А. Шериной [Капелюшник, Шерина 2013]. К сожалению, данные о результатах диагностики, осуществленной с помощью названных методик, не являются общедоступными, так как они не получили широкого распространения.

Таким образом, несмотря на запрос учителей и интерес исследователей к проблеме диагностики уровня владения русским языком у детей мигрантов, в настоящее время отсутствует общепринятая методика диагностики. Опубликованные результаты диагностических мероприятий с использованием

различных методик носят фрагментарный характер и, как правило, получены на основе анализа данных небольшого количества испытуемых.

В связи с этим для проверки эффективности реализации разработанной модели обучения были составлены авторские диагностические материалы, предназначенные для детей с неродным русским языком, обучающихся в 1 классах российских школ. Поскольку внеурочный курс должен быть посвящен формированию и развитию коммуникативной компетенции в области устных видов речевой деятельности, в тестирование были включены задания, проверяющие сформированность умений и навыков аудирования и говорения и языковую компетенцию в области фонетики, лексики и грамматики. Кроме того, одно из заданий было посвящено проверке уровня знакомства с русской культурой.

В исследовании приняли участие 225 человек – учащиеся 1 классов школ Санкт-Петербурга, Москвы, Астрахани и Ленинградской области, в том числе 136 участников экспериментальной группы и 89 участников контрольной группы. Для всех испытуемых русский язык не является родным. Инофоны, входящие в контрольную группу, изучали русский язык только на школьных уроках и осваивали его за счёт русскоязычной среды. Внеурочная работа по русскому языку как неродному с этими учащимися не проводилась.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что учащиеся испытывают трудности в речевой деятельности на русском языке. Это обусловлено отсутствием системной работы, направленной на языковую адаптацию детей-инофонов в школе.

Задачами констатирующего этапа экспериментального обучения стали:

- определение уровня языковой, в том числе фонетической, лексической и грамматической, компетенции школьников;
- диагностика уровня сформированности социолингвистической компетенции учащихся;

- проверка сформированности прагматической компетенции учащихся в процессе общения с тестором (монологическая и диалогическая речь) и на материале прослушанного текста;

- определение уровня сформированности лингвокультурной компетенции школьников.

Все названные задачи решались с учётом возраста обучаемых, при этом за основу были взяты требования к элементарному уровню владения русским языком (А1) [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень 2001].

Необходимость участия контрольной группы в констатирующем эксперименте была обусловлена важностью отбора испытуемых, которые в среднем имеют одинаковый уровень владения русским языком.

Тестирование проводилось в устной форме индивидуально с каждым испытуемым. Инструкция для тестора представлена в приложении 4. После процедуры тестор составлял отчет, в котором данные об уровне владения русским языком инофонами сопровождались комментарием в свободной форме, позволяющим обратить внимание на обнаруженные в ходе диагностики нюансы, которые показались важными тестору. Бланк оценивания результатов тестирования представлен в приложении 5. В роли тесторов выступали как учителя, так и автор данного исследования и аспиранты кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена. Для облегчения задачи тесторов инструкция и бланк организованы в виде понятных блоков: русский этикет, говорение, лексика, грамматика, аудирование, русская культура, фонетика. На материале этих блоков автором диссертации оценивались языковая (фонетическая, лексическая, грамматическая), социолингвистическая, прагматическая и лингвокультурная компетенции.

В начале тестирования тестор здоровался с учащимся: *Здравствуй!* – и фиксировал его ответ в разделе «Русский этикет». Мы отнесли это задание к области *социолингвистической компетенции*, однако владение русским

речевым этикетом является условием успешного бесконфликтного общения в русскоязычной среде, поэтому умение употреблять уместные формулы этикета также можно рассматривать как составляющую межкультурной компетенции. В конце тестирования оценивалось владение учащимися формулами прощания, результаты финального этапа также фиксировались в разделе «Русский этикет».

Таблица 7

**Результаты выполнения заданий блока 0 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Блок 0	Средний балл (максимум - 3 балла)		Результат в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Здравствуйте!	1,8	1,8	60	60
2. До свидания!	1,7	1,7	55	55
Итого	1,75	1,75	58,3	58,3

Инофоны, участвующие во входном тестировании, в основном знакомы с русским речевым этикетом, однако у них недостаточно развита социалингвистическая компетенция, поэтому на приветствие тестера дети часто отвечали зеркально: «Здравствуй!». У ряда учащихся было зафиксировано отсутствие реакции на приветствие и прощание.

Первый блок «Говорение» представлял собой беседу-знакомство с учащимися и был направлен на проверку сформированности *прагматической компетенции*. Испытуемым давались задания, позволяющие продемонстрировать как монологическую (задание 1), так и диалогическую (задание 2) речь.

Сначала учащимся предлагалось рассказать о себе. В случае возникновения затруднений задавались наводящие вопросы: *Как тебя зовут? В каком классе ты учишься? Что ты любишь делать?*

После этого школьник должен был рассказать о своих друзьях с помощью вопросов: *У тебя есть друзья? Как их зовут? Какие они? Что вы любите делать вместе?*

При оценивании ответов учитывались скорость реакции, самостоятельность и полнота высказываний. В соответствии с этими критериями ответам присваивалось от 0 до 3 баллов, где 0 – отсутствие ответа, 3 – самостоятельный и полный ответ. Результаты выполнения заданий первого блока представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Результаты выполнения заданий блока 1 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Блок 2	Средний балл (максимум - 3 балла)		Результат в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Расскажи о себе.	2,3	2	75	67
2. У тебя есть друзья? Как их зовут? Какие они? Что вы любите делать вместе?	1,7	1,7	55	55
Итого	2	1,85	65	61

Диагностика позволила выявить, что прагматическая компетенция учащихся находится на низком уровне. Навыки монологической речи на русском языке у учащихся не сформированы: практически никто не смог выполнить задание без наводящих вопросов тестора. Ответить на вопросы о себе учащимся оказалось легче, чем о друзьях, что объясняется частотностью первой темы в общении первоклассников. В среднем уровень прагматической компетенции в общении с тестором на русском языке у инофонов-участников экспериментальной группы – 65%, у участников контрольной группы – 61%.

Во втором блоке проверялась лексическая компетенция школьников. Лексика представлена именами существительными и глаголами, так как именно они являются наиболее частотными в речи. Список дополнен числительным *один*. Выбраны слова тематических групп, которые являются актуальными для школьников и входят в предлагаемую нами программу внеурочного курса по русскому языку как неродному (см. Приложение 1):

- тема «Мой класс»: *доска*;
- тема «Моя школа»: *лестница*;
- тема «Урок»: *писать, читать*;
- тема «Семья»: *бабушка*;
- тема «Дикие животные»: *медведь, ёж*;
- тема «Домашние животные»: *корова, кормить*;
- темы «Времена года», «Погода»: *дождь, ветер, дуть*;
- тема «Спорт и отдых»: *кататься на велосипеде*;
- тема «Цветы»: *ромашка*;
- тема «Деревья»: *берёза*;
- тема «Птицы»: *воробей, летать*;
- тема «Одежда и обувь»: *рубашка*;
- тема «Части тела»: *нога*;
- тема «Время»: *один, часы*;
- тема «Городской транспорт»: *автобус, идти*;
- тема «Продукты»: *сыр, есть*;
- тема «Я заболел»: *болеть*;
- тема «Профессии»: *строить*;
- тема «За столом»: *нож*;
- тема «В городе»: *вокзал*;
- тема «Моя квартира»: *шкаф*;
- тема «Санкт-Петербург»: *памятник*.

Расширение списка лексики относительно лексического минимума элементарного уровня обусловлено сферами общения детей (бытовой,

учебной) и тематикой школьных учебников. В соответствии со сферами общения в список были включены слова *доска* и *лестница*, частотные в школьном речевом пространстве. Слова *воробей*, *корова*, *ветер*, *ромашка*, *берёза*, *ёж* встречаются в школьных учебниках с первых дней учёбы. Так, употребление слова *ёж* предполагается при работе со с. 6 «Азбуки» системы «Школа России», слова *корова* - со с. 8 [Русский язык. Азбука 2021: 6, 8].

Учащимся предъявлялись рисунки, изображавшие предметы, людей, животных, число, действия, и задавались вопросы: *Что/Кто это?* и *Что он/она делает?* Предварительно все рисунки были апробированы на русскоязычных учащихся 1 классов (91 человек). Для диагностических материалов были отобраны изображения, на которые было дано максимальное количество однозначных вербальных реакций русскоязычных испытуемых (не менее 80%) .

В процессе тестирования в случаях, когда давался правильный, но неточный ответ, тестор задавал уточняющий вопрос. Например, *Что это? – Цветок. Как называется этот цветок? – Ромашка.* Если учащийся не мог дать ответ на уточняющий вопрос, реакция оценивалась как неправильная. Фонетические и грамматические ошибки не учитывались при квалификации ответов. Результаты проверки лексической компетенции инофонов представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Результаты выполнения заданий блока 2 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Лексическая единица	Некоторые варианты ответов испытуемых	Количество правильных ответов в %	
		ЭГ	КГ
доска (школьная)	-	82,6	84,3
лестница	дорожка, ступеньки, лестницы	69,6	67,4
бабушка	-	100	98,9

медведь	мишка	95,7	95,5
воробей	птица, птичка, синичка, голубь, дятел	0	0
корова	-	91,3	89,9
дождь	капли воды, вода, капля	82,6	84,3
ветер	-	82,6	78,7
ромашка	цветок, цветочек, тюльпан, подсолнух, береза	43,5	44,9
береза	дерево, деревья, дуб, сосна	13	5,6
ёж	ёжик	0	1,1
рубашка	кофта, майка, пиджак	73,9	71,9
нога	-	91,3	88,8
один	цифра, цифра два, буква	47,8	46,1
автобус	грузовик, троллейбус	95,7	95,5
сыр	-	100	100
нож	ножницы, меч	69,6	78,7
часы	-	95,7	98,9
вокзал	поезд, паровоз, вагон, станция, трамвай, город, люди, аэропорт, подвал,	17,4	11,2
шкаф	-	100	97,8
памятник	статуя, лошадь и человек, картинка	13	12,4
писать	уроки	87	84,3
читать	-	100	98,9
кормить (животное)	-	82,6	79,8
дуть (о ветре)	свистнул, злится, говорит	78,3	73
кататься на велосипеде	катается на самокате	73,9	71,9
летать (о птице)	-	100	100
есть	кушать	21,7	22,5
идти	бежать, шагом	60,9	62,9
болеть	-	82,6	84,3
строить	домик сделать	78,3	79,8
Итого		68,7	68

Результаты диагностики в области лексики свидетельствуют о том, что лексическая компетенция учащихся соответствует элементарному уровню владения русским языком как иностранным: дети хорошо знают слова, входящие в лексический минимум названного уровня [Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение 2015]. Единицы, которые выходят за рамки элементарного уровня, но активно используются в учебной сфере и встречаются в учебнике по русскому языку, знакомы инофонам не так хорошо. Значительные затруднения испытуемые испытывают при необходимости дифференциации наименований, связанных родовидовыми отношениями: названий птиц, цветов и деревьев. Чаще всего в подобных случаях первоклассники употребляли гипероним, а после уточняющего вопроса тестера или отказывались от ответа, или давали неверный ответ.

Диагностика показала, что наиболее частотной лексической ошибкой учащихся является смешение близких по значению слов (кофта или майка вместо рубашка), которое может проявляться в назывании части вместо целого (ступеньки вместо лестница), общего вместо частного (птица или птичка вместо воробей, цветок или цветочек вместо ромашка, дерево вместо береза). В среднем уровень лексической компетенции участников экспериментальной группы составляет 68,7%, участников контрольной группы – 68%.

Задания **третьего блока** были направлены на проверку уровня грамматической компетенции нерусскоязычных школьников. Для диагностики были отобраны следующие грамматические темы: предложный падеж имен существительных с предлогами *в* и *о*, дательный падеж имен существительных в значении адресата, согласование полных имен прилагательных с именами существительными в именительном падеже, спряжение глаголов в настоящем времени, прошедшее и будущее время глагола. Данные темы соответствуют элементарному уровню владения русским языком как иностранным [Государственный стандарт по русскому

языку как иностранному. Элементарный уровень 2001; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень 2001].

Для проведения диагностики использовались рисунки и двигательная наглядность (см. инструкцию для тесторов в приложении 4). Тестор задавал вопросы: *Где дети? Какая это девочка? Какой мальчик? Кому читает мама? О чем она читает? Какой это мяч? А этот? Что он делает? Что она делает? Что они делают? Что я сейчас делаю? Что ты делал/делала вчера? Что ты будешь делать завтра?* В ответах оценивалась только правильность грамматической формы ответов: число и падеж имён существительных с правильным предлогом; род, число и падеж имён прилагательных; личные формы глаголов в настоящем и будущем времени; род и число глаголов в прошедшем времени.

Результаты проверки грамматической компетенции инофонов представлены в таблице 10. Оценивалась только грамматическая правильность ответов.

Таблица 10

**Результаты выполнения заданий блока 3 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Вопрос	Правильный ответ	Некоторые варианты ответов испытуемых	Количество правильных ответов в %	
			ЭГ	КГ
Где дети?	<i>Имя существительное в форме предложного падежа с предлогом в: В школе</i>	Школе (без предлога), школа, в школу	56,5	62,9

Какая это девочка?	<i>Имя прилагательное в форме женского рода единственного числа: Красивая, маленькая и т. д.</i>	Маленький, красивый, читает, ученик, школьник	65,2	62,9
Какой мальчик?	<i>Имя прилагательное в форме мужского рода единственного числа: Маленький, умный и т. д.</i>	Маленькая, добрая	65,2	62,9
Кому читает мама?	<i>Имя существительное в форме дательного падежа: Девочке, дочери, ребенку и т. д.</i>	Детешку, детишку, дочку, дету	69,6	67,4
О чем она читает?	<i>Имя существительное в форме предложного падежа с предлогом о: О зайце</i>	Про зайку, про зайчика, про зайчик, о зайцем, на кролика, сказка, сказку, книжку	30,4	28,1
Какой это мяч?	Большой	Большая	82,6	84,3
А этот?	Маленький	Маленькая, маленькой	82,6	82
Что он делает?	Он пишет	Пишет	91,3	92,1

Что она делает?	Она играет	-	91,3	91
Что они делают?	Они читают	Читает	78,3	78,7
Что я сейчас делаю?	Вы пишете	Пишет, писаете, пишу, работает	52,2	50,6
Что ты делал/делала вчера?	<i>Глагол в форме мужского / женского рода (в соответствии с полом ребёнка) в прошедшем времени: Я играл/играла, гулял/гуляла и т.д.</i>	Я делала писала, отдохнула	69,6	71,9
Что ты будешь делать завтра?	<i>Глагол «быть» в форме 1 лица единственного числа + инфинитив глагола несовершенного вида: Я буду играть, гулять и т.д.</i>	Я буду делать играть, буду принести задание, завтра рисовать	56,5	58,4
Итого			68,6	

Очевидно, что сложной темой для инофонов оказался падеж имен существительных, в том числе падежные окончания и употребление предлогов. Наименее трудной темой является спряжение глаголов в настоящем времени, однако и здесь наблюдаются ошибки. Сложности в согласовании полных имен прилагательных с именами существительными

связаны с тем, что категория рода отсутствует в тюркских языках, носителями которых в основном являются нерусскоязычные школьники. В среднем уровень грамматической компетенции участников экспериментальной группы составляет 68,6%, участников контрольной группы - 68,7%.

Задания **четвертого блока** предназначались для проверки сформированности прагматической компетенции на материале прослушанного текста. Учащемуся надо было ответить на вопросы и построить связное высказывание по тексту. Включение аудирования в диагностику обусловлено необходимостью проверки прагматической компетенции в разных видах речевой деятельности. В данном случае говорить о прагматической компетенции невозможно без сформированных аудитивных умений и навыков. Под аудитивным умением в методике обучения иностранному языку понимается «речевое умение, обеспечивающее возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов» [Азимов, Щукин 2019: 27]. Аудитивный навык – это «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи» [там же].

Тестор демонстрировал испытуемым рисунок с изображением девочки и однократно читал текст, лексически и грамматически соответствующий элементарному уровню владения русским языком:

Посмотри на картинку. Это Маша. Маша учится в первом классе. Ей нравится читать и танцевать. У Маши есть кошка Мурка. Мурка любит пить молоко. Маша и Мурка играют вместе.

Для проверки сформированности аудитивных умений и навыков после прослушивания учащемуся были заданы вопросы по тексту. Результаты этого этапа диагностики представлены в таблице 11.

Таблица 11

**Результаты выполнения заданий блока 4 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Вопрос	Количество правильных ответов в %	
	ЭГ	КГ
Кто это?	91,3	92,1
В каком классе она учится?	100	98,9
Что нравится Маше?	43,5	44,9
Что нравится Мурке?	71,7	71,9
Что Маша и Мурка делают вместе?	87	88,8
Что ты узнал о Маше?	78,7	79,3
Итого	78,7	79,3

Диагностика выявила, что прагматическая компетенция и умения и навыки аудирования у учащихся сформированы на среднем уровне. В основном текст был понят, учащиеся отвечали на вопросы и смогли рассказать о девочке по материалам прослушанного текста. Отсутствие ответов или неверные ответы преимущественно были связаны с действиями, которых в тексте было несколько: *читать, танцевать, пить молоко, играть*. Например, на вопрос *Что нравится Маше?* были получены такие ответы: *играть со своим Мурком, петь*. В среднем уровень сформированности прагматической компетенции у участников экспериментальной группы составляет 78,7%, у участников контрольной группы – 79,3%.

Задания пятого блока были направлены на проверку уровня лингвокультурной компетенции инофонов.

Возраст детей обусловил обращение к русским народным сказкам «Колобок» и «Репка», учащимся необходимо было назвать сказки по иллюстрациям. Знание этих сказок первоклассниками предполагается авторами учебников. Так, в «Азбуке» по системе «Школа России» иллюстрации к сказке «Колобок» появляются на с. 9, когда учащиеся ещё не овладели русской грамотой, и сопровождаются заданием: «Рассмотри рисунки. Вспомни сказку. Расскажи её по рисункам. Перечисли героев сказки. Сколько слов ты назвал?» [Русский язык. Азбука 2021: 9]. Задание по сказке

«Репка» даётся на с. 7: «Вспомни сказку» [Русский язык. Азбука 2021: 7]. В нашем входном тестировании детям задавался вопрос «Какая это сказка?».

Также в этом задании проверялось знание основного символа России – герба. В российской школе учащиеся знакомятся с гербом Российской Федерации на первых уроках по предмету «Окружающий мир». Например, в учебнике по системе «Школа России» герб представлен уже на с. 10 [Плешаков 2011: 10]. Инофонам задавался вопрос: *Что это?* В случае ответа *герб* следовал уточняющий вопрос: *Герб какой страны?*

Испытуемые получали от 0 до 2 баллов в зависимости от уровня их знаний: 0 баллов, если ребенок не знает сказку; 1 балл, если сказка знакома, но назвать ее первоклассник не может; 2 балла, если ребенок знает сказку и верно называет ее. Результаты выполнения этого задания представлены в таблице 12.

Таблица 12

**Результаты выполнения заданий блока 5 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Русская культура	Средний балл (максимум - 3 балла)		Уровень знаний в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Колобок	1,2	1,2	39	39
Репка	2,5	2,5	83	83
Герб России	1,7	1,7	58	58
Итого	1,8	1,8	60	60

Дети мигрантов знакомы с русскими сказками, но знают их недостаточно хорошо. Обратим внимание на низкий результат в отношении сказки «Колобок». В основном дети не узнавали сказку. Это свидетельствует о важности тщательной работы с культурно значимыми текстами в аудитории детей мигрантов. Средний уровень лингвокультурной компетенции у участников экспериментальной и контрольной групп – 60%.

В конце тестирования (**шестой блок**) учитель оценивал уровень сформированности фонетической компетенции инофонов по результатам

своих наблюдений в течение тестирования. Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13

**Результаты блока 6 констатирующего этапа
экспериментального обучения**

Раздел	Средний балл (максимум - 3 балла)		Уровень знаний в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Фонетика	1,65	1,7	55	56,5

Фонетическая компетенция учащихся сформирована на удовлетворительном уровне. Учителя отметили типичные ошибки, связанные со звукопроизношением, наиболее частотной из которых стало смешение твёрдых и мягких согласных.

Таким образом, полученные результаты (см. табл. 14) показали, что учащиеся испытывают трудности в речевой деятельности на русском языке. Констатирующий этап не только позволил определить исходный уровень коммуникативной компетенции инофонов, но и дал информацию, которая была учтена при подготовке учебных материалов и в консультировании учителей, участвующих в экспериментальном обучении. Так, было выявлено, что в среднем аудирование у первоклассников развито лучше, чем говорение. Это свидетельствует о том, что дети привыкли воспринимать русскую речь на слух, однако их собственная речь на русском языке недостаточно корректируется. Учителям рекомендовалось обращать больше внимания на речевые ошибки учащихся, постоянно исправлять их и использовать задания на развитие умений и навыков монологической речи. Подобная работа проводится в школьном курсе обучения русскому языку, однако она строится в соответствии с принципами методики обучения русскому языку как родному, что является неэффективным для детей мигрантов. Соответственно, во внеурочный курс была включена целенаправленная и системно

организованная работа над монологической речью, строящаяся в соответствии с принципами методики обучения неродному языку и способствующая развитию прагматической компетенции учащихся.

Таблица 14

Сводные результаты констатирующего этапа экспериментального обучения

№	Компонент коммуникативной компетенции	ЭГ	КГ
1	Языковая компетенция, в том числе:	64,1	64,4
	- фонетическая компетенция	55	56,5
	- лексическая компетенция	68,7	68
	- грамматическая компетенция	68,6	68,7
2	Социолингвистическая компетенция	58,3	58,3
3	Прагматическая компетенция, в том числе:	71,9	70,2
	- в общении с тестором	65	61
	- на материале прослушанного текста	78,7	79,3
4	Лингвокультурная компетенция	60	60
	ИТОГО	63,6	63,2

На удовлетворительном уровне находится развитие языковой компетенции (фонетические, лексические и грамматические навыки). Во внеурочный курс были включены такие сложные для инофонов грамматические темы, как род и падеж имен существительных и имен прилагательных, прошедшее и будущее время глагола. При этом изучение было организовано в соответствии с функциональным подходом к грамматике русского языка.

Диагностика показала, что учащиеся владеют лексикой элементарного уровня, поэтому при отборе лексического материала нецелесообразно основываться исключительно на лексическом минимуме по русскому языку

как иностранному. Для внеурочного курса список лексических единиц был расширен.

Особое внимание в процессе обучения должно быть уделено формированию лингвокультурной компетенции. Очевидно, что на школьных уроках в этом направлении проводится большая работа, которая имеет результат, однако сложность предмета изучения требует дополнительных усилий педагогов, что возможно при условии проведения дополнительных занятий во внеурочное время.

4.3. Формирующий этап экспериментального обучения

4.3.1. Программа формирующего этапа экспериментального обучения

В соответствии с разработанной моделью системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов была составлена программа формирующего этапа экспериментального обучения.

Обучение включало 3 направления работы: внеурочный курс по русскому языку как неродному для детей-инофонов, лингводидактическое сопровождение предмета «Математика», внеклассные мероприятия для поликультурных классов. Общая программа формирующего этапа экспериментального обучения представлена в таблице 15.

Программа формирующего этапа экспериментального обучения

№	Основные компоненты формируемой коммуникативной компетенции	Форма организации обучения	Созданные средства обучения	Количество часов
1.	Языковая, социолингвистическая, прагматическая, лингвокультурная компетенции	Внеурочная деятельность (курс по русскому языку как неродному)	Программа по русскому языку как неродному, учебное пособие для учащихся	60
2.	Межпредметная компетенция	Урочная деятельность по математике с лингводидактическим сопровождением / внеурочная деятельность	Методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов	30
3.	Межкультурная компетенция	Внеклассные мероприятия (игры-соревнования)	Методические рекомендации для учителя по проведению внеклассных мероприятий	11

В процессе экспериментального обучения у учащихся формировались следующие умения:

- понимать на слух информацию, содержащуюся в высказываниях на темы, актуальные для детей младшего школьного возраста, в том числе учебные;

- понимать на слух содержание диалога объёмом до 12 реплик и коммуникативные намерения его участников;

- самостоятельно продуцировать связные высказывания до 7 фраз в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой, следуя нормам русского литературного языка и коммуникативного поведения;

- понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения в речевых ситуациях в соответствии с темами, актуальными для детей младшего школьного возраста, в том числе учебными;

- адекватно реагировать на реплики собеседника, следуя нормам русского литературного языка и коммуникативного поведения;

- инициировать диалог, выражать коммуникативные намерения в речевых ситуациях в соответствии с темами, актуальными для детей младшего школьного возраста, с соблюдением норм русского литературного языка и коммуникативного поведения;

- комментировать изученные явления и факты культуры с учётом культурного фона, в том числе в аспекте диалога культур;

- применять знания о России и русской культуре в процессе общения;

- использовать изученные языковые единицы с национально-культурным компонентом значения сообразно коммуникативной ситуации.

Календарно-тематический план реализации **внеурочного курса по русскому языку как неродному** представлен в таблице 16. План является примерным, поскольку календарное начало курса зависело от условий конкретной школы и решения учителя о психофизиологической готовности учащихся, материал 1 и 2 четвертей объединён. Рекомендовалось начинать

внеурочный курс со 2 четверти, однако если учителя принимали решение начать раньше, календарный план мог быть изменён.

Внеурочные занятия проводились на основе программы по русскому языку как неродному (см. приложение 1) и соответствующего этой программе специального созданного пособия «Учим русский язык» [Железнякова, Новикова 2022]. Целью пособия является формирование и развитие языковых и речевых навыков, необходимых для успешной коммуникации детей в сфере межличностного общения (бытовой, дружеской и т. п.). Пособие включает 30 тем, организованных в виде 60 уроков, что облегчает учителю планирование занятий.

Календарно-тематический план реализации внеурочного курса по русскому языку как неродному для детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в рамках экспериментального обучения

№	Количество часов	Тема	Фонетика	Лексика	Грамматика	Речевые образцы	Лингвокультурная / социокультурная информация
1-2-я четверти							
1	2	Мой класс	Твёрдые и мягкие согласные на конце слова	Ученик – ученица, учитель – учительница, доска, парта, портфель, учебник, тетрадь, пенал, ручка, карандаш, линейка, ластик	Категория мужского и женского рода имён существительных. Личные местоимения единственного числа. Одушевлённость / неодушевлённость	Кто она? – Она учительница. Кто он? – Он учитель. Что это? – Это парта.	Знакомство
2	2	Моя школа	Произношение стечений	Столовая, туалет, коридор, лестница, дверь,	Предложный падеж имён существительных с предлогом в. Глаголы в 1 л. ед. ч.	Где парта? – Парта в классе. Где	Правила поведения в школе

			согласных в начале слова	окно, стена, перемена, урок, сидеть, ходить, бегать		лестница? – Лестница в коридоре.	
3	2	Урок	Редукция гласных	Слушать, говорить, читать, писать, отвечать, спрашивать, слово, язык (русский язык, родной язык), учиться	Спряжение глаголов в настоящем времени	Что я делаю? – Я слушаю. Что ты делаешь? – Ты говоришь. Что она делает? – Она пишет. Что он делает? – Он читает.	Родной язык
4	2	Семья	Твёрдые и мягкие согласные	Семья, родители, мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра	Винительный падеж имён существительных без предлога в значении объекта действия	Что делает бабушка? – Она читает книгу. Что делает мама?	Знакомство (расширение репертуара этикетных формул)

						– Она пишет письмо.	
5	3	Дикие животные	Интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК–1 (законченное высказывание), ИК–3 (общий вопрос), ИК–6 (восклицание)	Тигр, заяц, медведь, лиса, волк, ёж, олень, белка, зоопарк, жираф, обезьяна, лев, слон, хотеть, увидеть, встретить	Спряжение глагола хотеть. Конструкция «хотеть + инфинитив»	Я хочу/не хочу увидеть Он хочет/не хочет встретить	Колобок
6	2	Домашние животные	Шипящие согласные	Кошка - кот - котёнок, собака - щенок, рыба / рыбка, птица, курица – петух – цыплёнок, корова, овца,	Посессивные конструкции. Конструкции «любить + имя сущ. в вин. п.», «любить + инфинитив»	У меня есть кот. Я люблю кошку. Я люблю кормить кошку.	Потешка о курице и кошке

				лошадь, свинья, кормить, любить, домашние животные			
7	1	Новый год	Оглушение согласных на конце слова.	Новый год, новогодний, праздник, ёлка, Дед Мороз, Снегурочка, поздравлять, желать	Творительный падеж имён существительных с предлогом с в значении объекта речи.	Поздравляю тебя с Новым годом! Желаю счастья!	Новый год. Поздравление.
3-я четверть							
8	2	Времена года	Звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные	Лето – летом, осень – осенью, зима – зимой, весна – весной, дождь, лужа, снег, лёд, солнце, облако, сосулька, капель	Согласование полных прилагательных с существительными в именительном падеже	Какая осень в Киргизии? В Киргизии тёплая осень.	Коннотации слов <i>солнце / солнышко</i> в русском языке. <i>Что летом родится - зимой пригодится</i>

9	2	Погода	Интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК-5 (оценка)	Тепло, жарко, холодно, прохладно, ветер, туман, погода, воздух	Конструкция «личное местоимение + нравится + инфинитив / имя сущ. в вин. п.»	Мне нравится гулять. Тебе нравится такая погода? – Нет, мне нравится лето.	<i>Льёт как из ведра</i>
10	2	Спорт и отдых	Интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом а)	Футбол – футболист, теннис – теннисист, баскетбол – баскетболист, волейбол – волейболист, плавание – пловец, борьба – борец, бег – бегун, гимнастика – гимнаст,	Изменение глаголов на –ся в настоящем времени. Конструкции: - «заниматься + имя сущ. в тв. п.»; - «играть + имя сущ. в вин. п.»; - «кататься+ имя сущ. в предл. п.»	Ты занимаешься спортом? Летом я катаюсь на велосипеде. В моей семье все занимаются спортом. Я играю в волейбол. Я катаюсь на велосипеде.	Лапта

				шахматы – шахматист, фигурное катание – фигурист, кататься, заниматься			
11	2	Вежливые слова: извинение, просьба, приглашение, благодарность	Интонационные конструкции.	Извините! Простите! Приглашаю... Приходи(те)... Давай(те)... Спасибо! Благодарю! Большое спасибо! Пожалуйста. Не за что. С удовольствием! Ничего страшного.	Императив известных глаголов	Скажи, пожалуйста, какие завтра уроки.	Вежливость

				Не стоит беспокоиться.			
12	2	Цветы	Слог	Цветок, колокольчик, ромашка, подснежник, василёк, роза, лилия, тюльпан, расти, поляна.	Предложный падеж имён существительных в значении места с предлогами <i>на</i> и <i>в</i>	Где растут цветы? – Цветы растут на поляне. Где продают цветы? – Цветы продают в магазине.	Аленький цветочек
13	2	Деревья	Слог	Дерево, дуб, лес, берёза, тополь, осина, сосна, высокий, зелёный	Окончания прилагательных с основами на твёрдый / мягкий согласный, на <i>к-</i> , <i>х-</i> .	Какой это дуб? – Это высокий дуб. Это зелёный дуб. Это большой дуб.	Берёза – символ России. Стихотворение С. Есенина.
14	2	Птицы	Ударение	Жаворонок, соловей,	Прошедшее время глагола.	Ты видел сороку? – Да,	Загадки о птицах. Гербы с птицами

				кукушка, воробей, синица, сорока, видеть, петь, летать.		я видел сороку. Она летала. В лесу пел соловей.	
15	2	Мой день	Соотношение звуков и букв	Каждый день, часто, иногда, утром, днём, вечером, гулять, отдыхать, есть, делать уроки, просыпаться, завтракать, обедать, ужинать	Наречия времени	Что ты делаешь днём? – Днём я делаю уроки. Ты часто гуляешь утром? – Я иногда гуляю утром.	Колыбельная
16	2	Дни недели	Соотношение звуков и букв	Понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье	Винительный падеж имён существительных с предлогом в в значении времени	Что ты делаешь в субботу? – В субботу я отдыхаю.	Пословица « <i>Делу время – потехе час</i> »
4-я четверть							

17	2	Одежда	Алфавит	Надеть, платье, рубашка, брюки, шарф, шапка, свитер, юбка, галстук, ботинки, сапоги, светлый, тёмный, длинный, короткий, широкий, узкий, модный, красивый	Винительный падеж имён прилагательных	Я надел белую рубашку.	Названия одежды – заимствования из тюркских языков: сарафан, кафтан
18	2	Части тела	Скороговорки	Голова, шея, лицо, волосы, лоб, глаз, щека, губа, подбородок, ухо, нос, зуб, рука, нога, спина, живот	Родительный падеж имён существительных, прилагательных, личных и притяжательных местоимений с предлогом у в значении принадлежности	У моей сестры красивые глаза. У неё красивое лицо. Она высокая. У меня сильные руки.	Загадки

19	2	Время	Шипящие согласные звуки	Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, одиннадцать, двенадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать, двадцать, тридцать, сорок, пятьдесят. Сутки, полдень, ночь	Числительные. Обозначение времени.	В какое время ты ложишься спать? Во сколько ты обычно ложишься спать? Мы обычно ложимся спать в одиннадцать часов.	<i>Лучше поздно, чем никогда.</i> «Совы» и «жаворонки».
20	2	Городской транспорт	Звукосочетания с й	Машина, трамвай, троллейбус, автобус, метро,	Глаголы движения	Как доехать до нашего дома? Наш адрес:	Русская тройка

				ехать, идти, пешком		Средний проспект, дом 10, квартира 21. Извините, пожалуйста, как пройти в школу номер один? Иди прямо.	
21	2	Продукты	Твёрдые и мягкие согласные звуки	Хлеб, молоко, колбаса, сыр, овощи, фрукты, продукты, продавать - продавец, покупать - покупатель, показать	Дательный падеж имён существительных, прилагательных, личных и притяжательных местоимений в значении адресата	Дайте, пожалуйста, моей сестре фрукты. Покажите мне, пожалуйста, молоко.	Пословицы и поговорки о еде
22	2	Я заболел	Твёрдые и мягкие согласные звуки	Болезнь - заболеть, больной,	Вид глагола	. Будь здоров! Как ты себя чувствуешь?	Если хочешь быть здоров - закаляйся

				здоровый, чувствовать себя (плохо / хорошо), врач, поликлиника, кашель, температура, насморк, аптека		Я чувствую себя плохо. Я простудился. У меня кашель, насморк, болит горло. Выздоровлива й!	
23	2	Мои друзья	Глухие и звонкие согласные звуки. Оглушение звонких согласных звуков	Друг, подруга, дружба, дружить, характер, весёлый, грустный, активный, спокойный, добрый, злой	Дательный падеж имён существительных, прилагательных и притяжательных местоимений с предлогом к в значении направления движения	Куда ты идёшь? – Я иду к другу.	<i>Не имей сто рублей, а имей сто друзей</i>
24	2	Профессии	Шипящие согласные звуки.	Быть (кем?), работать (кем?), строить - строитель,	Будущее время глагола «быть». Конструкция «имя сущ. / личн. мест. в им. п. + глагол <i>быть</i> в	Кем ты будешь, когда вырастешь? – Я буду	<i>Золотые руки</i>

				лечить, водить, шофёр, писатель	форме буд. времени + тв. п. имени сущ.». Конструкция «имя сущ. / личн. мест. в им. п. + глагол <i>быть</i> в личн. форме + инфинитив».	писателем. Что ты будешь делать? – Я буду писать книги.	
25	2	За столом	Шипящие согласные звуки	Тарелка, чашка, ложка, вилка, нож, еда, рассказывать, думать	Предложный падеж имён существительных с предлогом <i>о</i>	Где ты завтракаешь? – Я завтракаю дома. О чём вы часто говорите за столом? – За столом мы часто говорим о школе.	Поведение за столом.
26	2	В библиотеке	Звукосочетания <i>чк, чн</i>	Библиотека, библиотекарь, читатель, читальный зал,	Совершенный и несовершенный вид глагола	Какая книга тебе нужна? Мне нужна сказка «Два	Корней Иванович Чуковский

				сказки, энциклопедии, словари, сдавать - сдать (книгу)		мороза». Можно посмотреть эти книги? Когда я должна сдать книгу в библиотеку? Ты ещё читаешь эту сказку? Нет, я уже прочитала.	
27	2	В городе	Звукосочетания <i>жи-ши, ча-ща</i>	Город, район, улица, площадь, вокзал, парк, близкий, далёкий, старый, новый, низкий, высокий	Винительный падеж имён существительных и прилагательных в значении направления	Куда ты идёшь? – Я иду в аптеку.	Города России

28	2	Моя квартира	Звукосочетания <i>ча-ща, чу-щу</i>	Квартира, комната, кухня, ванная, кабинет, гостиная, этаж, лифт, полка, диван, шкаф, кровать, кресло	Творительный падеж имён существительных и прилагательных в значении местонахождения	Перед столом – стул. Над диваном – часы.	Изба
29	2	Санкт- Петербург. В музее	Звукосочетания <i>с т - с - ц</i>	Станция метро, мост, музей, дворец, сад, памятник, билет, касса, экскурсия, экскурсовод, картина, зал, фотоаппарат	Составная превосходная степень имён прилагательных со словом <i>самый</i>	Вы выходите? Разрешите, пожалуйста, пройти.	Санкт-Петербург. Эрмитаж
30	2	Повторение	Повторение пройденного	Повторение пройденного	Повторение пройденного	Повторение пройденного	Повторение пройденного

Каждое занятие по пособию было организовано в соответствии со следующей последовательностью видов деятельности.

1. Фонетическая разминка.

В начале занятия проводилась фонетическая разминка, включающая слоги, слова и речевые образцы, содержащие фонетический материал в соответствии с программой обучения. Формирование фонетической компетенции осуществлялось путём выполнения упражнений в порядке, традиционном для методики обучения русскому языку как иностранному:

1. Слушай.
2. Слушай и повторяй вместе с друзьями.
3. Слушай и повторяй самостоятельно.

2. Введение лексико-грамматической темы и речевых образцов.

Новые лексика, грамматика и речевые образцы первоначально вводились в диалогах, при этом внимание учащихся привлекалось к типовым фразам, применяющимся в рассматриваемой ситуации.

После работы с диалогом осуществлялась презентация новых лексики и грамматики в виде когнитивных схем или рисунков, визуализирующих лексический и/или грамматический материал.

3. Закрепление нового материала.

На этом этапе занятия школьники выполняли упражнения, предназначенные для формирования языковой и коммуникативной компетенции в соответствии с темой.

5. Игра.

Значимость игровой деятельности для развития младшего школьника обусловила необходимость включения игр в каждое занятие по русскому языку как неродному. Содержание игр соответствовало рассматриваемой теме. Например, по теме «Профессии» предлагалась игра «Крокодил»: *Покажи профессии. Одноклассники должны отгадать и сказать по образцу. Образец: Это учитель. Он учит детей.*

6. Подведение итогов.

На этом этапе учащиеся при помощи учителя перечисляли, что они узнали на занятии и чему научились.

7. Выполнение подлинно коммуникативного задания внеаудиторно.

Подлинно коммуникативное задание предполагало осуществление речевой деятельности по теме занятия в естественных условиях общения. Например, по теме «Мои друзья» школьникам предлагалось выполнить такое задание: *Спроси родителей об их друзьях по-русски. Какие они? Они часто ходят друг к другу в гости? Что они делают вместе?* Подобные задания, в ходе выполнения которых учащиеся реализовывали заданные интенции в общении с родителями, друзьями, одноклассниками, другими школьниками, способствуют не только языковой, но и психологической адаптации инофонов, повышая социальную мотивированность речевой деятельности на русском языке.

Рассмотрим, каким образом в пособии «Учим русский язык» реализуется этнокогнитивный подход к обучению. Прежде всего это осуществляется благодаря учёту когнитивных стилей, характерных для представителей Востока (см. 1.2.2).

1. Полезависимость.

Полезависимость обуславливает то, что при восприятии информации для школьников важен контекст, они уделяют недостаточно внимания деталям, преимущественно обращая внимание на поле, то есть фон. Эта характеристика «восточного» мышления определила широкое использование наглядности в учебном пособии. Обращение к наглядности в целом характерно для средств обучения, применяющихся в начальной школе, однако в пособии «Учим русский язык» ему придаётся особое значение: в каждой теме введение нового лексического и/или грамматического материала осуществляется с помощью когнитивных схем. Под когнитивной схемой мы понимаем специально организованный смысловой комплекс, включающий визуальный и текстовый компоненты и демонстрирующий логические связи

между элементами. Когнитивная схема имеет особенности по сравнению с другими визуальными средствами обучения. Например, от традиционного рисунка когнитивная схема отличается логическим строением и наличием текстовой составляющей, от современных интеллект-карт – тем, что в интеллект-карте всегда есть главная идея, центр, от которого расходятся ветви, а когнитивная схема может иметь и другое строение. Кроме того, в интеллект-карте обычно отсутствует изображение, кроме самой схемы, а для когнитивной схемы наличие изображения обязательно. При использовании когнитивной схемы, которая для полезависимых учащихся выступает как цельный смысловой комплекс, большое значение приобретает роль учителя, который обращает внимание школьников на элементы схемы и логические связи между ними.

2. Синтетичность.

Синтетичность, которая часто обозначается как широкий диапазон эквивалентности, определяет направленность мышления на поиск общего между объектами, стремление объединить элементы в целое. Очевидно, что когнитивные схемы, эффективные для полезависимых, также будут результативны для синтетиков. При этом в когнитивные схемы может включаться большое количество логически объединённой новой информации, синтетичность позволит воспринять и запомнить её.

Кроме когнитивных схем, синтетичность учитывается во введении языкового материала в контексте – каждая тема пособия предполагает изучение определённых речевых образцов, которые на начальном этапе не делятся на компоненты, а усваиваются как целое. Введение этих речевых образцов происходит на материале диалогов. Для облегчения работы учителя в диалогах выделены речевые образцы, которые должны быть усвоены на уроке.

Также синтетичность обуславливает эффективность подачи материала от общего к конкретному, поэтому последовательность работы в большинстве уроков пособия такова: фонетическая разминка, в которую включается новый

языковой материал – диалог с новыми речевыми образцами – лексическая или лексико-грамматическая когнитивная схема – задания. Учащийся сначала воспринимает новые единицы в широком речевом контексте, затем видит их как элементы в составе схемы и только после этого оперирует языковым материалом. В обучении синтетиков большое значение имеют задания с открытыми вопросами.

3. Значительная широта категории.

Значительная широта категории обозначает, что школьники склонны подводить под одну категорию большое количество примеров. Это свидетельствует о важности привлечения внимания учащихся к исключениям и вариантам внутри одной категории с целью предотвращения сверхгенерализации. Например, уже в 5 уроке пособия формы 1 лица настоящего времени глаголов вводятся на материале слов отвечать, читать, спрашивать, говорить и писать. В перечень важных для школьников глаголов включён глагол писать, окончание которого в форме 1 лица единственного числа настоящего времени отличается от окончаний других вводимых глаголов, что требует особого внимания учеников.

4. Ригидность познавательного контроля.

Представители «восточного» стиля мышления с трудом осуществляют переключение с одного способа переработки информации на другой. Пособие «Учим русский язык» предназначено для формирования коммуникативной компетенции инофонов в устных видах речевой деятельности: аудировании и говорении. В первую очередь это обусловлено тем, что обучение грамоте осуществляется на школьных уроках, в то время как базовая коммуникативная компетенция в устных видах речевой деятельности в школе специально не формируется: предполагается, что дети уже хорошо говорят по-русски. В то же время устная направленность курса комфортна для детей с ригидным познавательным контролем: им не требуется частое переключение с устных на письменные виды речевой деятельности, что облегчает восприятие информации.

5. Высокая толерантность к нереалистическому опыту.

Этот когнитивный стиль обуславливает лёгкость восприятия исключений из правил, что подтверждает допустимость знакомства с исключениями уже на начальном этапе обучения, о которой мы писали, комментируя учёт значительной широты категории, свойственной детям из семей мигрантов. Кроме того, высокая толерантность к нереалистическому опыту определяет творческий подход учащихся к решению разнообразных задач, в том числе речевых. Каждый урок в пособии «Учим русский язык» включает игру, в ходе которой школьники могут проявить свои творческие способности, и завершается подлинно коммуникативным заданием, позволяющим учащемуся не просто принять участие в реальном речевом акте в соответствии с темой урока, но и инициировать коммуникацию. Высокая толерантность к нереалистическому опыту будет способствовать успешному выполнению этого задания.

6. Сканирующий контроль.

Учащиеся со сканирующим контролем одновременно воспринимают множество аспектов ситуации, при этом крайне значима роль учителя, помогающего выявить наиболее существенные, важные в данный момент признаки. В связи с этим пособие «Учим русский язык» изначально составлялось в первую очередь для учителя, оно может быть использовано исключительно профессионалом, который способен выделить главное в представленном материале и заострить на этом внимание учащихся.

7. Рефлексивность.

Рефлексивность приобретает особое значение в ситуации контроля – рефлексивным учащимся требуется больше времени для решения той или иной задачи, так как положения многократно подвергаются проверке. Этот когнитивный стиль в первую очередь должен учитываться педагогом, которому не следует торопить детей при выполнении заданий. В рассматриваемом пособии рефлексивность была учтена при определении

содержания повторения в конце учебного года, на которое были отведены 2 урока.

8. Абстрактная концептуализация.

Этот когнитивный стиль предполагает большую важность отношений, чем категорий, что ещё раз подчёркивает значимость систематизации, реализующейся в пособии прежде всего в когнитивных схемах.

Преобладание названных когнитивных стилей у учащихся не означает отказ от методов и приёмов, не соответствующих этим особенностям познавательного процесса. Речь идёт о тенденции, учёт которой позволит сделать овладение неродным языком более эффективным. В то же время актуальным является расширение когнитивного репертуара школьников.

Кроме учёта особенностей когнитивного процесса, этнокогнитивный подход реализуется путём включения в содержание обучения элементов русской когнитивной базы. В каждую тему разработанной программы включён лингвокультурный и социокультурный материал, в том числе отобранный с учётом этнической принадлежности учащихся.

1. Социокультурные стереотипы поведения и речевого общения.

Ситуации «знакомство», «поздравление», «приглашение», «в библиотеке», правила поведения в школе, за столом, вежливое общение.

2. Концепты и понятия.

Родной язык, Новый год, берёза, дружба.

3. Прецедентные тексты и высказывания.

Русские народные сказки, потешки, пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, фразеологизмы, стихи русских поэтов.

4. Реалии.

Лапта, сарафан, кафтан, тройка (лошадей), изба, печка.

5. Страноведческая и культурно-страноведческая информация.

Герб - символ страны. Деревья и цветы, животные и птицы России. Питание в школьной столовой. Корней Иванович Чуковский. Санкт-Петербург. Эрмитаж.

Обратим внимание на реалии *кафтан* и *сарафан*. Это слова тюркского происхождения. В пособии даны изображения этих традиционных предметов одежды, учащимся предлагаются вопросы: *На картинках ты видишь сарафан и кафтан. Их часто надевают герои русских сказок. Где сарафан? Где кафтан? Сарафан — это женская одежда. Чем сарафан отличается от платья? Кафтан — это мужская одежда. Чем кафтан отличается от рубашки? В твоём родном языке есть слова сарафан и кафтан? Они обозначают то же самое, что в русском языке, или другое?* После ответов на вопросы школьникам предлагается нарисовать сказочного героя в сарафане или кафтане. Такая работа позволит не только познакомить инофонов с реалиями русской культуры, но и организовать диалог культур на уроке, показав связь русского языка и родных языков учащихся.

Лингводидактическое сопровождение предмета «математика» осуществлялось учителями начальных классов. В некоторых классах учителя работали в соответствии с методическими рекомендациями на уроках, в других – во внеурочной деятельности. Выбор формы организации лингводидактического сопровождения был обусловлен теми факторами, которые были описаны ранее (см. п. 3.3). Составление единого календарно-тематического плана лингводидактического сопровождения было нецелесообразно по ряду причин. Во-первых, школы, участвующие в экспериментальном обучении, работали по разным учебно-методическим комплексам, соответственно, различными были последовательность введения материала по предметам, учебные тексты и задания. Во-вторых, в 1 классе предусмотрено 4 урока математики в неделю, и обеспечить лингводидактическое сопровождение каждого урока не представлялось возможным и необходимым. Учителя, участвующие в экспериментальном обучении, выбирали, какой именно урок требует лингводидактического сопровождения, и самостоятельно разрабатывали технологическую карту к уроку, получая методическую поддержку автора данного исследования.

Обычно это были уроки введения нового материала. Пример учебных материалов, разработанных в качестве образца лингводидактического сопровождения предметов на основе УМК «Школа России», дан в п. 4.3.2 и в приложении 2.

Календарно-тематический план **внеклассных мероприятий** представлен в таблице 17. Как и внеурочный курс по русскому языку как неродному, мероприятия могли начаться в разное время в зависимости от конкретных школы и класса. Рекомендовалось проводить 1-2 мероприятия в месяц. Тем не менее в разных школах было проведено разное количество игр, в зависимости от организационных возможностей и занятости педагогов: от трёх до одиннадцати.

Таблица 17

Календарно-тематический план игр-соревнований в 1 классе в рамках экспериментального обучения

№	Тема игры-соревнования	Речевые формулы
1-2-я четверти		
1	Здравствуйте!	Здравствуй! Здравствуйте! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Привет!
2	До свидания!	До свидания! До встречи! До завтра! До воскресенья и т. п. Спокойной ночи! Пока!
3	Давайте познакомимся!	Я хочу с вами (с тобой) познакомиться. Меня зовут ... А вас (тебя)? Давай(те) познакомимся! Познакомься (познакомьтесь) с ...! Очень приятно! (Мне) очень приятно с вами (с тобой) познакомиться.
3-я четверть		
4	Дайте, пожалуйста!	Дай(те), пожалуйста ... Хорошо. Пожалуйста. Ладно. Сейчас.
5	Спасибо!	(Большое) спасибо! Пожалуйста! (как ответная реплика) Не за что!
6	Можно ...?	Можно ...? Да / нет. Нельзя.

7	Извините!	Извини(те), пожалуйста. Прости(те), пожалуйста. Ничего. Не стоит беспокоиться.
4-я четверть		
8	Приглашаю вас ...	(Я) приглашаю вас ... Приходи(те)... Пойдём(те)... Давай(те) пойдём... Спасибо! С удовольствием! Давай(те)! Не знаю. Не могу.
9	Скажите, пожалуйста...	Простите! Извините! Скажите, пожалуйста...
10	Хорошо!	Хорошо! Очень хорошо! Прекрасно! Здорово! Молодец! Плохо. Очень плохо. Ужасно. Какой ужас! Кошмар!
11	Алло!	Алло! Да! (Я) слушаю! Подожди(те) минутку! Позвони(те) попозже.

Внеклассные мероприятия проводились в соответствии с методическими рекомендациями для учителя, представленными в приложении 3. В ходе экспериментального обучения внеклассные мероприятия были посвящены нормам русского речевого этикета. В течение года учителя провели цикл мероприятий, объединённых темой «Вежливые слова». Это были игры-соревнования, каждая из которых была посвящена определённой этикетной ситуации. При подготовке использовалось пособие «Азбука вежливости» [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2020].

Целью мероприятий стало развитие коммуникативной компетенции учащихся в области вежливого общения на русском языке и моделирование толерантной межкультурной коммуникации.

Задачи мероприятий:

- 1) приобретение и углубление знаний школьников о социолингвистических вариантах русских этикетных формул;
- 2) формирование и развитие у учащихся:
 - умения выстраивать свое вербальное и невербальное поведение с учётом этикетных норм русской культуры,

- навыков распознавания и применения в устной и письменной речи базовых норм русского речевого этикета;

3) воспитание толерантного отношения учащихся к представителям других культур.

Структура игр была идентична и выстраивалась в соответствии с пособием «Азбука вежливости». Повторяемость обеспечивала комфортные условия для учащихся, особенно для инофонов: уже со второго мероприятия школьники стали более свободно ориентироваться в конкурсных заданиях, что позволяло сосредоточиться не на форме, а на содержании. В течение учебного года каждый учащийся побывал в командах с разным составом, что способствовало налаживанию коммуникации с одноклассниками и обеспечению толерантного межкультурного общения.

Структура мероприятия на примере первой игры-соревнования «Здравствуйте!», которая была проведена во всех экспериментальных классах, представлена в п. 4.3.2 и в приложении 3.

Внедрение предложенной модели в практику работы учителей начальных классов позволило не только организовать обучение русскому языку как неродному детей мигрантов, но и показать педагогам направления работы по языковой адаптации инофонов.

В соответствии с предметом данного исследования в процессе экспериментального обучения был создан комплекс организационно-педагогических условий, способствующих апробации и внедрению в системе образования уникальной инновационной педагогической практики – системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

4.3.2. Учебные материалы для проведения занятий формирующего этапа экспериментального обучения

Для более полного представления о ходе экспериментального обучения представим примеры учебных материалов для проведения занятий формирующего этапа.

Учебные материалы для внеурочного курса по русскому языку как неродному [Железнякова, Новикова 2022]

Условные обозначения:

◀ – фонетическая разминка

☺ – диалог

Λ - лексика

▲ - упражнения

!! - коммуникация

ТЕМА 1. МОЙ КЛАСС

Урок 1

- ◀ 1. Слушай.
- 2. Слушай и повторяй вместе с друзьями.
- 3. Слушай и повторяй самостоятельно.

Шест – шесть

Мол – моль

Ел – ель

Ест – есть

Угол – уголь

Мел – мель

Учитель.

Кто он? – Он учитель.

Как его зовут? – Его зовут Максим

Юрьевич.



Учительница.

Кто она? – Она учительница.

Как её зовут? – Её зовут
Ольга Ивановна.



☺ – Здравствуйте!

– Здравствуй! Ты новый ученик? Как тебя зовут?

– Да. Меня зовут Павел Иванов.

– Очень приятно. Меня зовут Ирина

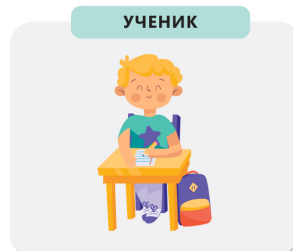
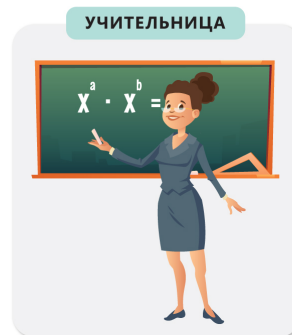
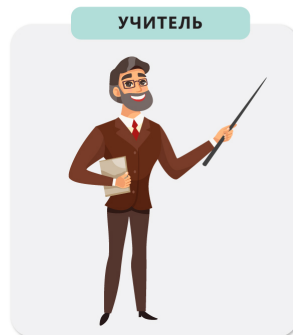
Петровна. Я твоя учительница. Сколько тебе лет?

– Мне семь лет.

– Хорошо. Садись за парту.



А



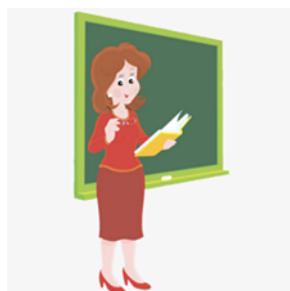
▲ 1. Скажи, в какой столбик надо записать слова: *ученик, ученица, учитель, учительница.*

Он

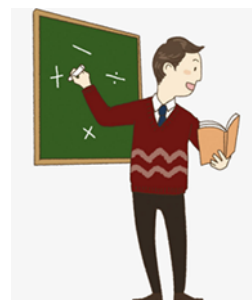
Она

2. Ответь на вопросы.

Кто это? Как её зовут?



Кто это? Как его зовут?



Кто это? Как её зовут?



Кто это? Как его зовут?



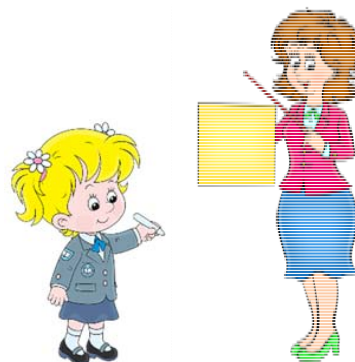
3. Игра «Покажи правильно».

Посмотри на картинки и покажи то, что называет учитель: *ученик, ученица, учитель, учительница.*

Ученик



Ученица



Учитель



Учительница



4. Познакомься с этими людьми.



!! Познакомься с мальчиком или девочкой из другого класса. Используй вежливые слова.

Урок 2

◀ 1. Слушай.

2. Слушай и повторяй вместе с друзьями.

3. Слушай и повторяй самостоятельно.

Брат – брать

Жар – жарь

Стал – сталь

Удар – ударь

Пыл – пыль

Дал – даль

– Что это?

– Это тетрадь.

– А что это?

– Это портфель.

– Что это?

– Это пенал.



☺ – Доброе утро!

– Доброе утро, Ирина Петровна!

– **Ребята**, у нас в классе новый ученик.

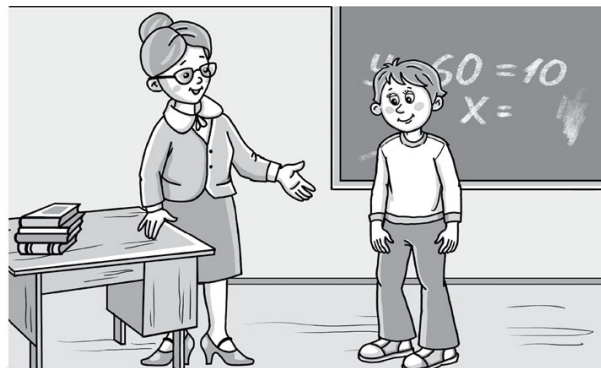
Али, иди к доске. Расскажи о себе.

– Меня зовут Али Осмонов. Мне семь лет.

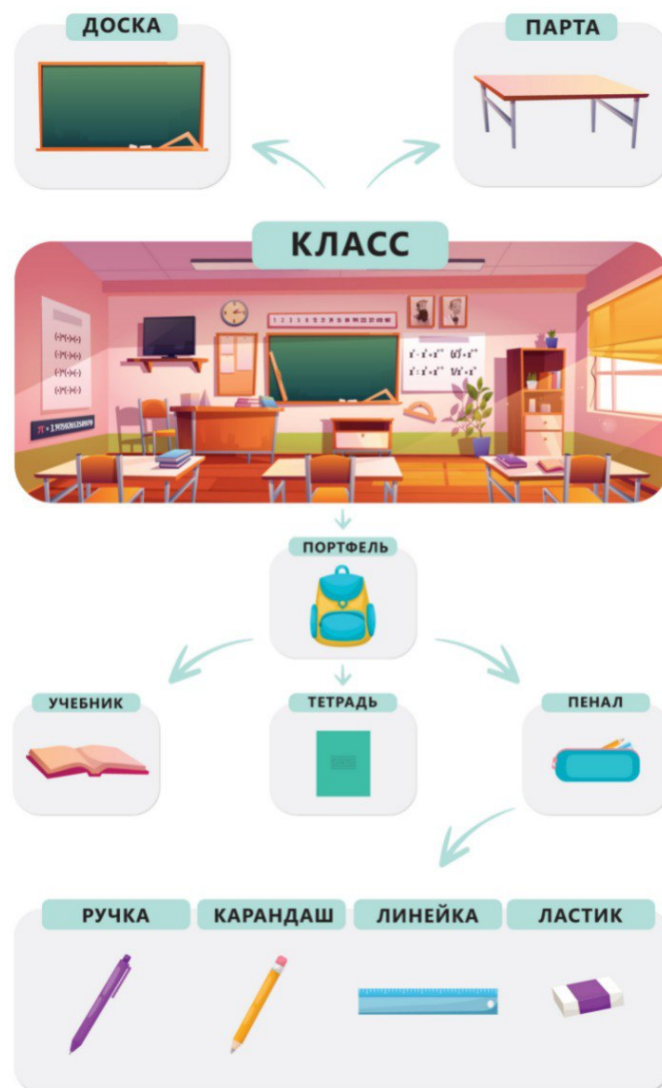
– **Откуда ты приехал?**

– Я приехал из **Киргизии**.

– **Добро пожаловать**, Али! Садись за парту.



▲

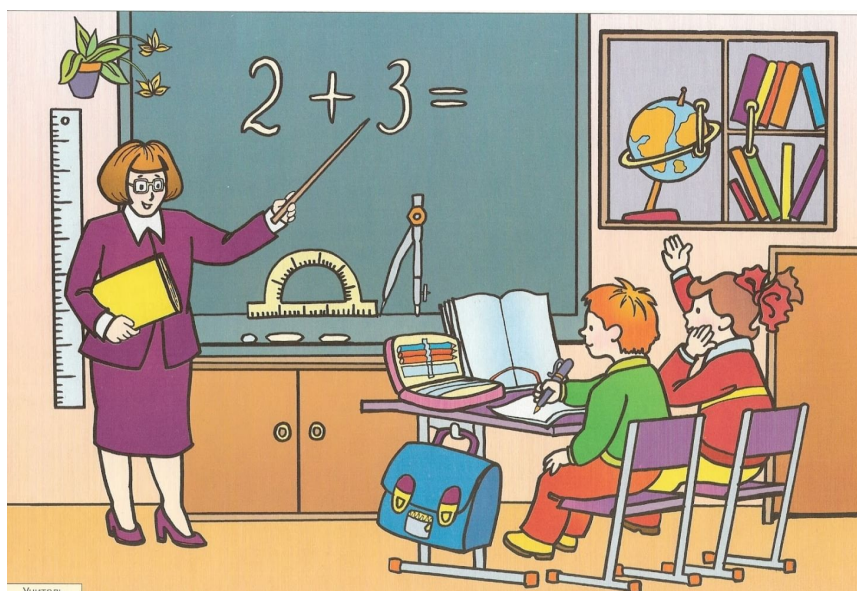


▲ 1. Скажи, в какой столбик надо записать слова: *ученик, доска, парта, ученица, портфель, учитель, пенал, линейка, учительница.*

Кто это?

Что это?

2. Посмотри на картинку. Скажи, что ты видишь.



3. Игра «Художник».

Нарисуй то, что называет учитель. Скажи, что ты нарисовал.

4. Расскажи о себе.

!! Познакомься с мальчиком или девочкой, которые приехали из другого города. Нарисуй своего нового друга и расскажи о нём по образцу.

Образец. 1) Это Шукрона. Ей восемь лет. Она приехала из Таджикистана.

2) Это Азиз. Ему шесть лет. Он приехал из Казахстана.

ТЕМА 24. ПРОФЕССИИ

Урок 47

- ◀ 1. Слушай.
- 2. Слушай и повторяй вместе с друзьями.
- 3. Слушай и повторяй самостоятельно.

жа-жо-жи-жу-же

ща-що-щи-щу-ще

ша-шо-ши-шу-ше

ча-чо-чи-чу-че

жж-шш

шш-щщ

чаш-чащ

шаш-щаш

- Кем ты будешь, когда вырастешь?

- Я буду писателем.

- Что ты будешь делать?

- Я буду писать книги.



- Кем она хочет стать?

- Она хочет стать учителем.

- Что она будет делать?

- Она будет учить детей.



На уроке рисования

Учительница: Ты нарисовал машину, Анвар! Очень красиво!

Анвар: Спасибо! Я очень люблю машины.

Учительница: **Кем ты хочешь стать, когда вырастешь?**

Анвар: **Я хочу стать шофёром.**

Учительница: А где ты будешь работать?

Анвар: В школе.

Учительница: **Что ты будешь делать?**

Анвар: Я буду привозить детей в школу и отвозить их из школы домой.

Учительница: Замечательно, Анвар! А ты думал о другой профессии?

Анвар: Нет, я всегда хотел быть шофёром.

Учительница: Тогда **желаю тебе стать хорошим шофёром!**

Анвар: Спасибо!

А



▲ 1. Вставь буквы в слова.

Пр...фе.....ия, ш...ф...р, учит...ль, стр...ит...ль, п...сат...ль, р...ботать

2. Закончи предложения.

- 1) Я будущий _____ , потому что _____ .
- 2) Моя мама – _____ . На работе она _____ .
- 3) Моя сестра / мой брат – будущий _____ , потому что _____ .
- 4) Мне кажется, что очень важные профессии – это _____ , _____ , _____ .

3. Игра «Сыщик».

Найди профессии.

Найди слова

Э	У	Ч	И	Т	Е	Л	Ь	П	М
П	Ц	Ч	П	Й	Л	Ё	Ч	Ь	Щ
Ц	Т	Л	Р	Ы	М	В	А	Л	П
Э	Ш	Ё	О	Ч	Т	Т	Р	Е	Е
Й	О	Т	Д	Э	Р	Ю	В	Т	В
Я	Ф	Ч	А	Х	Ъ	И	А	А	Е
Ё	Ё	И	В	И	Й	Н	Щ	С	Ц
В	Р	К	Е	П	Ш	Ф	Ц	И	Ь
Г	Т	Г	Ц	И	Б	О	В	П	Ё
С	Т	Р	О	И	Т	Е	Л	Ь	П

Список слов:

1. ПРОДАВЕЦ

2. ШОФЁР

3. УЧИТЕЛЬ

4. ВРАЧ

5. СТРОИТЕЛЬ

6. ПЕВЕЦ

7. ПИСАТЕЛЬ

8. ЛЁТЧИК

4. Скажи, почему:

- строитель – важная профессия;
- врач – важная профессия;
- лётчик – важная профессия.

!! Попроси родителей рассказать, что они делают на своей работе и почему их профессия важная.

Урок 48

1. Слушай.
2. Слушай и повторяй вместе с друзьями.
3. Слушай и повторяй самостоятельно.

Луч-туч

Чаща-роща

Щель-шмель

Чача-доча

Чудо-щука

Чайка-шайка

Шире-шоре

Шило-шить

Камыш-малыш

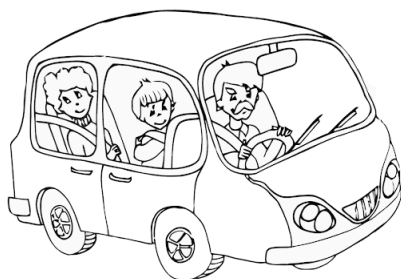
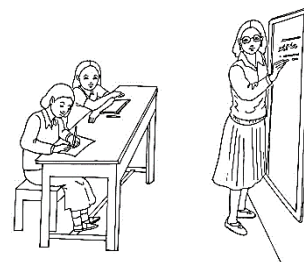
Жуть-жить

Лужа-стужа

Щенок-щавель

Наталья Ивановна работает учителем.

Она учит детей и проверяет домашнее задание.



Владимир Петрович работает шофёром.

Он ездит на машине и возит людей.

☺ – **Мне рассказали**, что ты хочешь быть писателем.

– Да, я и Амир говорили о профессиях вчера.

– Почему писателем? О чём ты будешь писать?

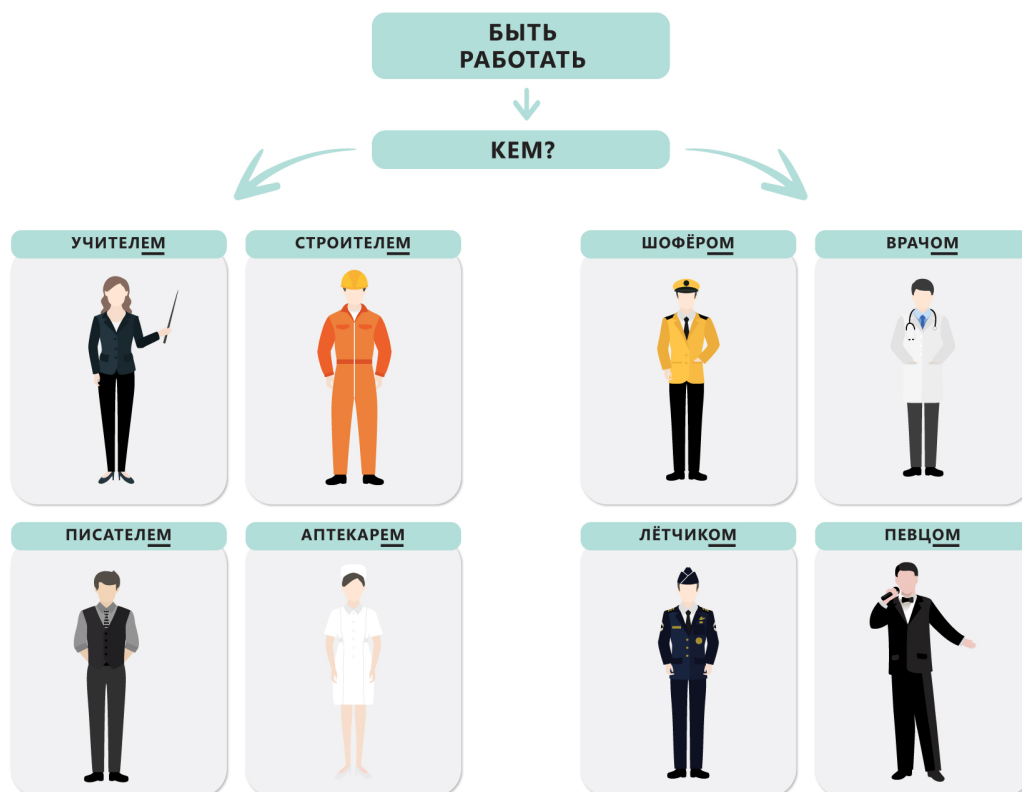
– Я люблю придумывать истории. Я буду писать обо всём, что происходит в жизни.

– Например?

– О нашем разговоре сейчас. Арина, а ты кем будешь, когда вырастешь?

- Я хочу быть врачом.
- Почему?
- Я хочу помогать людям.
- Это очень хорошая профессия!
- Спасибо!

▲



Запомни!

Б → ЕМ

~~**Б → ОМ**~~

Учитель – быть учителем

Шофёр_ – работать шофёром

▲ 1. Посмотри на рисунки. Вставь правильные слова в предложения.



Она _____ книгу, потому что работает
_____.

Они _____ этот дом, потому что
они _____.



Я люблю _____ на сцене, я работаю
_____.

Он _____ и сейчас он лечит Петю .



2. Подумай, кем ты хочешь стать, когда вырастешь. Расскажи одноклассникам.
Узнай, кем они хотят стать.

Образец: Я буду учителем, когда вырасту. А кем ты хочешь стать?

3. Иногда говорят: «У него золотые руки». Как ты это понимаешь? Ты знаешь людей, у которых «золотые руки»?



4. Игра «Крокодил».

Покажи профессии, но не используй слова. Одноклассники должны отгадать и сказать по образцу.

Образец: Это учитель. Он учит детей.

!! Спроси у учителя, кем он хотел стать. Узнай, почему он стал учителем.

Учебные материалы для лингводидактического сопровождения были составлены на основе текста из учебника математики, входящего в учебно-методический комплекс по системе «Школа России». Эта тема обычно изучается в конце 1-й – начале 2-й четверти, когда дети ещё плохо читают, поэтому в материалах представлены вариативные формулировки заданий, например: *Читайте и вставляйте нужные слова / Закончите предложения.*

Учебные материалы для лингводидактического сопровождения предмета «математика» (тема «Ломаная линия» [Моро, Волкова, Степанова 2015: 42])

Лексические единицы: ломаная (линия), звено – звенья, вершина (ломаной), замкнутая (ломаная), незамкнутая (ломаная), соседний.

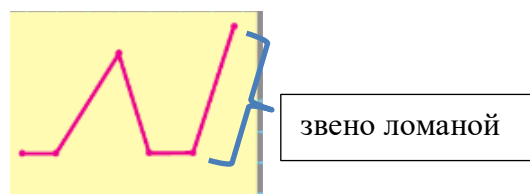
1. Предъявление. Семантизация лексики и формирование фонетических навыков.

Слушайте и повторяйте. Читайте (факультативно).

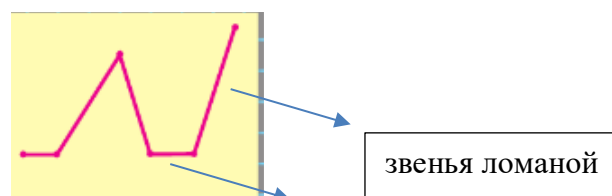
Это ломаная линия. Это ломаная.



Это звено ломаной.



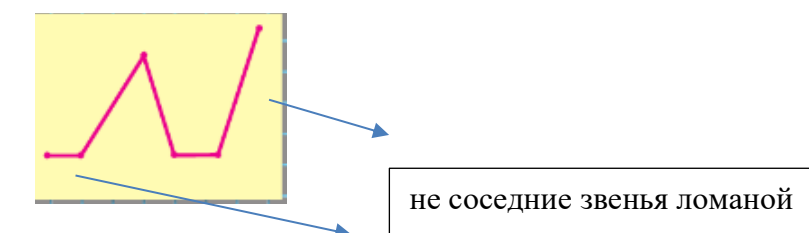
Это звенья ломаной.



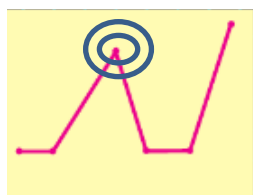
Сосед - соседний. Это соседние звенья ломаной.



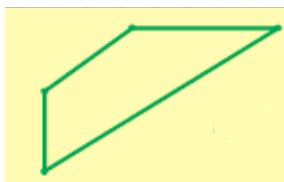
Это не соседние звенья ломаной.



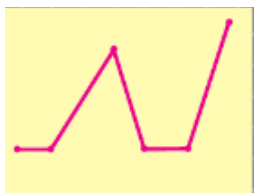
Это вершина ломаной.



Это замкнутая ломаная.



Это незамкнутая ломаная.

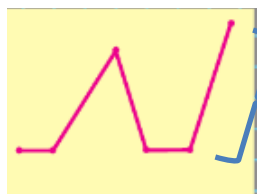


2. Тренировка. Формирование лексических навыков рецептивного характера.

Читайте и вставляйте нужные слова / Закончите предложения.

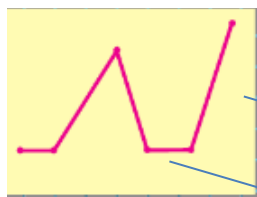


Это



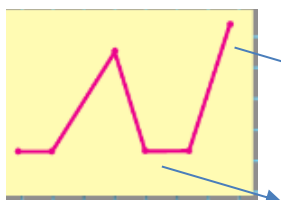
?

Это

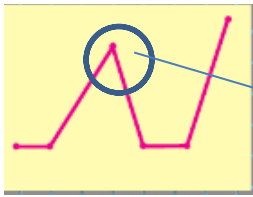


?

Это

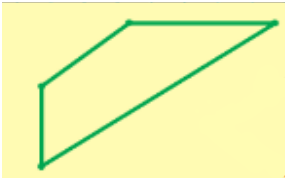


Это ... звенья ломаной.



?

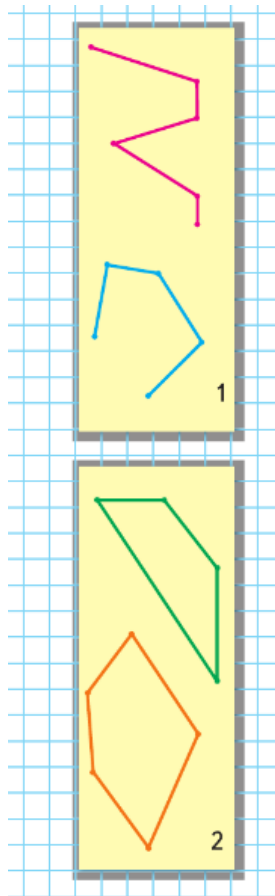
Это ... ломаной.



Это ... ломаная.



Это ... ломаная.



Найдите на рисунке:

- замкнутую ломаную;
- незамкнутую ломаную;
- соседние звенья ломаной.

Скажите, что нового вы узнали.

Учебные материалы для проведения внеклассного мероприятия были составлены на основе «Азбуки вежливости» [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2020]. В материалах представлены задания, связанные с чтением

коротких фраз и письмом отдельных букв. Тема «Здравствуйте!» является первой в программе, и многие учащиеся ещё не владеют русской грамотой, однако внеклассные мероприятия проводятся для всего класса, и в команды входят как инофоны, так и русскоязычные школьники. Необходимость выбрать участника команды, который справится с конкретным заданием, будет способствовать взаимодействию игроков при условии модерирования этого процесса учителем.

Учебные материалы для проведения игры-соревнования по теме «Здравствуйте!»

1. Введение учащихся в тему.

Мероприятие начинается с просмотра мультипликационного фильма «Привет!» из серии «Малышарики» [Малышарики].

Учитель: Ребята, о чём этот мультфильм? Это мультфильм о вежливых словах, которые мы говорим при встрече. Какие это слова? Да, в России мы здороваемся по-разному: говорим *Здравствуй! Здравствуйте! Привет! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!* А как Малышарики поздоровались со слоном? Они сказали ему *Намасте!* Почему они так поздоровались? Слон живёт в Индии, и в Индии говорят на другом языке.

Учитель обращается к нескольким учащимся-инофонам и спрашивает, как здороваются в их родных странах.

Учитель: Итак, сегодня мы будем говорить о вежливых словах.

2. Распределение участников на команды.

Учитель: Мы отправимся в путешествие: будем останавливаться на разных станциях и выполнять задания. Попробуем определить, кто лучше знает вежливые слова. Но сначала нам надо выбрать жюри, которое будет помогать мне оценивать ответы.

Учитель предлагает в качестве членов жюри двух учеников: одного русскоязычного и одного инофона, который хорошо говорит по-русски.

Учитель: У меня билеты разных цветов. Сейчас я раздам их. У кого красные билеты? Вы будете в первом вагоне. Те, у кого синие билеты, будут во втором вагоне. Внимание: путешествие начинается!

При распределении по командам учитель делает так, чтобы в каждой команде оказались и русскоязычные школьники, и инофоны. Названия станций, на которых останавливаются участники игры, и задания демонстрируются на экране.

3. Актуализация известных / введение новых этикетных формул.

Учитель: Мы приехали на первую станцию. Она называется «Вежливые слова».

Вопросы и задания этого этапа не являются конкурсными, поэтому школьники отвечают и выполняют задания по желанию. Все этикетные формулы записываются учителем на доске.

Учитель: Посмотрите на рисунок и скажите, почему Сурен говорит: “Здравствуйте!”, а Иван Петрович: “Здравствуй!”?

Сурен: Здравствуйте!
Иван Петрович: Здравствуй!



Учитель: Ребёнок говорит: «Здравствуйте!» - взрослому. Взрослый говорит: «Здравствуй!» - ребёнку.

Рассмотрите рисунки и прочитайте подписи. Скажите, когда это происходит: утром, днём или вечером.

Доброе утро, мамочка!



**Добрый день, Наталья
Васильевна!**



Добрый вечер, дедушка!



Учитель: Утром мы говорим: «Доброе утро!». Днём мы говорим: «Добрый день!». Вечером мы говорим: «Добрый вечер!».

Рассмотрите рисунки и скажите, почему мальчик здоровается по-разному.



Привет!



Здравствуйте!

Учитель: Мы говорим: «Привет!» — когда здороваемся с ребёнком, другом или близким человеком. Мы говорим: «Здравствуйте!» — когда здороваемся со взрослыми.

4. Актуализация известных / введение новых правил русского речевого этикета.

Учитель: А вот и вторая станция. Она называется «Правила вежливости». Чтобы быть вежливыми, мы должны знать не только вежливые слова, но и правила вежливости. Сегодня ваши одноклассники познакомят нас с двумя правилами вежливого приветствия.

Два ученика произносят заранее выученные правила.

Правило 1. Вежливый человек здоровается, когда встречает знакомых. Вежливый ребёнок первым здоровается со взрослым.

Правило 2: Если тот, с кем ты хочешь поздороваться, находится далеко от тебя, не кричи. Просто посмотри на него и кивни.

Учитель: Ребята, вы поняли правила? Давайте проверим! Посмотрите на рисунок. Кто должен поздороваться первым?



Учитель выслушивает ответы, а затем приглашает двух учеников к доске и назначает одному из них роль взрослого.

Учитель: Ты - Иван Петрович. Поздоровайтесь друг с другом.

Молодцы! Ребята, мы ещё раз увидели, что ребёнок здоровается со взрослым первым.

Учитель вызывает к доске двух других учеников и просит их встать в разных концах класса.

Учитель: Вы увидели друг друга в школе. Поздоровайтесь.

Обсуждается правильность действий учеников: они должны без слов обменяться кивками или помахать друг другу.

5. Наблюдение за употреблением речевых формул.

Учитель: Мы на третьей станции. Она называется «Объясни!». Здесь нас ждут первые конкурсные задания. Внимание, жюри: вы будете помогать мне оценивать пассажиров наших вагонов!

Сейчас вы увидите по одному рисунку и диалогу для каждой команды. Надо прочитать диалог и сказать, как здороваются Дато и почему он так здоровается.

- Привет, Юра!
- Привет, Дато! в школу идёшь?
- Да.
- Я тоже. Пойдём вместе!



- Доброе утро, Мария Александровна!
- Доброе утро, Дато! Идёшь на урок?
- Да, у нас сейчас чтение.



Командам даётся время на обсуждение. Совмещение в одной команде русскоязычных школьников и инофонов даёт возможность выбрать для чтения и ответа на вопрос тех учеников, для которых это посильно, при этом совместное обсуждение позволяет вовлечь всех школьников. Учитель в данном случае выполняет роль модератора, следя за ходом обсуждения и стимулируя участие инофонов. Команды получают от 1 до 3 баллов по решению жюри.

6. Тренировка грамотного написания этикетных формул.

Учитель: Наш поезд прибыл на следующую станцию. Она называется «Пишем правильно».

На доске записаны вежливые слова, в которые надо вставить пропущенные буквы. Посмотрим, как вы справитесь с этим заданием. Кто будет его выполнять?

К доске выходят по одному представителю от каждой команды. Записанные на доске ранее этикетные формулы остаются и могут служить образцом в случае затруднений. Задание выполняется без ограничений во времени. Команда, выполнившая задание без ошибок, получает по 1 баллу.

Вагон 1

Добр...е утр...!

Здра...ствуйте!

Вагон 2

Добр...й веч...р!

Пр...вет!

Учитель: Мы ещё раз повторили вежливые слова, которые нам нужны, чтобы поздороваться. А теперь каждый вагон получит буквы, из которых можно составить эти вежливые слова. Кто справится быстрее?

Каждая команда получает карточки с буквами, из которых должна составить те же формулы, в которые их представитель вставил пропущенные слова. Слова записаны на доске. У второй команды букв меньше, поэтому участник этой команды, который работал у доски, получает возможность отдохнуть во время этого конкурса. Так создается равенство сил: первая команда имеет численное преимущество. Команда, выполнившая задание без ошибок, получает по 1 баллу.

8. Тренировка употребления этикетных формул.

Учитель: Давайте посмотрим, можете ли вы выбрать правильное вежливое слово. На доске написано начало приветствий, их надо закончить. Кто будет выполнять задание?

К доске выходят по одному представителю от каждой команды. Записанные на доске ранее этикетные формулы остаются и могут служить образцом в случае затруднений. Задание выполняется без ограничений во времени. Команда, выполнившая задание без ошибок, получает по 1 баллу.

Вагон 1
Доброе ...!
Маша, ...!

Вагон 2
Добрый ...!
Юрий Петрович, ...!

Учитель: Мы видим, что все наши пассажиры хорошо знают вежливые слова. Наш поезд прибыл на станцию «Говорим вежливо». Посмотрите на рисунки. Что говорят эти люди? Составьте диалоги и не забудьте про приветствия!

Вагон 1



Вагон 2



Командам даётся время на обсуждение. Совмещение в одной команде русскоязычных школьников и инофонов даёт возможность выбрать для чтения и ответа на вопрос тех учеников, для которых это посильно, при этом совместное обсуждение позволяет вовлечь всех школьников. Учитель в данном случае выполняет роль модератора, следя за ходом обсуждения и стимулируя участие инофонов. Команды получают от 1 до 3 баллов по решению жюри.

9. Включение этикетных формул в культурные тексты.

Способность видеть и воспринимать мир в образах, изначально свойственная ребёнку, развивается, когда происходит его соприкосновение с

культурными текстами, то есть результатами деятельности человека (Ю. М. Лотман). В ходе восприятия культурных текстов учащийся приобщается к русской культуре. Кроме того, интенсифицируется когнитивное развитие школьника, поскольку рецепция культурных текстов предполагает познавательную активность учащихся. Одним из видов когнитивно ценных текстов являются загадки, как фольклорные, так и авторские. Разгадывание – это когнитивный процесс, требующий познавательной активности учащихся в ходе освоения учебного материала. Для инофонов I класса загадки могут быть сложны для восприятия, поэтому целесообразно использовать рифмованные тексты, в которых есть возможность угадать ответ по созвучию слов. При этом разгадками должны быть изучаемые этикетные формулы. На этом этапе внеклассного мероприятия возможно использование и других культурных текстов.

Учитель: Мы на станции «Загадки». Каждый вагон должен отгадать свои загадки о вежливых словах. Будьте внимательны!

Учитель читает загадки О. Е. Емельяновой отдельно каждой команде, члены которой дают ответы сообща. Жюри оценивает работу команд и ставит от 1 до 3 баллов в зависимости от правильности ответов и скорости реакции.

Вагон 1

Встретив зайку, ёж-сосед

Говорит ему: «...».

А его сосед ушастый отвечает:

«Ёжик, ...».

Вагон 2

Олениху в два часа

Навестить пришла лиса.

Оленята и олень

Ей сказали: «...».

На закате мотылёк

Залетел на огонёк.

Мы, конечно, рады встрече.

Скажем гостю: «...».

10. Ролевая игра.

Учитель: Мы прибыли на предпоследнюю станцию нашего путешествия. Она называется «Театр». Сейчас пассажиры каждого вагона покажут нам сценки. Посмотрим, у кого получится лучше.

Учитель описывает коммуникативные ситуации, которые надо разыграть командам. Детям даётся время на подготовку. Жюри оценивает сценки как с точки зрения вежливости и правильности общения, так и в зависимости от артистизма участников.

Вагон 1: друзья встречаются на спортивной площадке и начинают играть в футбол, подходит мама одного из мальчиков и зовёт его домой.

Вагон 2: одноклассники встречаются около школы и обсуждают домашнее задание, подходит учитель и зовёт всех в класс.

11. Подведение итогов.

Учитель: Ребята, вот мы и на последней станции нашего путешествия. Она называется «Вежливость». Сегодня мы вспомнили приветствия и правила вежливости.

Жюри объявляет команду-победителя соревнования и вручает участникам дипломы.

Учитель: Вежливость - это очень важно, если мы хотим понимать друг друга, поэтому мы обязательно продолжим изучать вежливые слова и правила вежливости. А сейчас давайте послушаем стихотворение Самуила Яковлевича Маршака «Ежели вы вежливы».

Стихотворение читает один из учеников или учитель.

Итак, приведённые в данном разделе диссертации примеры учебных материалов в соответствии с различными формами учебной деятельности дают представление об организации формирующего этапа экспериментального обучения и могут служить образцом для разработки материалов по другим темам.

4.4. Контрольный этап экспериментального обучения

Формирование русскоязычной коммуникативной компетенции детей мигрантов — это многоаспектный процесс, который сложно описать на основе чётко выделенных количественных параметров, поэтому для оценки результатов обучения, кроме промежуточного контроля, осуществляемого учителями, и **тестирования**, которое применялось также на этапе констатации, был использован **метод экспертных оценок**.

Контроль проводился в двух группах – экспериментальной (134 человека) и контрольной (88 человек). Для всех испытуемых русский язык не является родным. Участники экспериментальной группы приняли участие в экспериментальном обучении, участники контрольной группы учились в российской школе в течение одного учебного года. Уменьшение числа участников экспериментального обучения с 225 до 222 человек связано с мобильностью учащихся-инофонов. В процессе обучения 3 человека поменяли место жительства, поэтому не приняли участие в контрольном тестировании.

Структура итогового теста для детей повторяет структуру диагностических материалов, используемых на этапе констатации, и в соответствии с основными задачами обучения, даёт возможность на ограниченном материале проверить языковую, социолингвистическую, прагматическую и лингвокультурную компетенции школьников.

Тестирование проводилось в устной форме индивидуально с каждым испытуемым. Инструкция для тестора представлена в приложении 6. После процедуры тестор составлял отчет, в котором данные об уровне владения русским языком инофонами сопровождались комментарием в свободной форме, позволяющим обратить внимание на обнаруженные в ходе диагностики нюансы, которые показались важными тестору. Бланк оценивания результатов тестирования представлен в приложении 7. В роли тесторов выступали учителя – участники экспериментального обучения.

В начале тестирования тестор здоровался с учащимся: *Здравствуй!* – и фиксировал его ответ в разделе «Русский этикет». В конце тестирования оценивалось владение учащимся формулами прощания, результаты финального этапа также фиксировались в разделе «Русский этикет» (таблица 18).

Таблица 18

**Результаты выполнения заданий блока 0 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Блок 0	Средний балл (максимум - 3 балла)		Результат в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Здравствуйте!	2,7	1,8	88,1	60,6
2. До свидания!	2,6	2,1	88,5	69,4
Итого	2,65	1,95	88,3	65

Первый блок теста представлял собой беседу с учащимися и был направлено на проверку сформированности был направлен на проверку сформированности *прагматической компетенции*. Испытуемым давались задания, позволяющие продемонстрировать как монологическую (задание 1), так и диалогическую (задание 2) речь.

Сначала учащимся предлагалось рассказать о том, что им нравится, а что не нравится в школе. Поскольку тестирование проводилось в конце учебного года, ситуация располагала к беседе на эту тему. В случае возникновения затруднений задавались наводящие вопросы: *Какие предметы ты изучаешь? Какой урок у тебя любимый? Что ты делаешь на этом уроке?*

После этого школьник должен был рассказать о том, что он делает в свободное время, с помощью вопросов: *У тебя есть друзья? Как их зовут? Какие они? Что вы любите делать вместе?*

При оценивании ответов учитывались скорость реакции, самостоятельность и полнота высказываний. В соответствии с этими критериями ответам присваивалось от 0 до 3 баллов, где 0 – отсутствие ответа,

3 – самостоятельный и полный ответ. Результаты выполнения заданий первого блока представлены в таблице 19.

Таблица 19

**Результаты выполнения заданий блока 1 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Блок 1	Средний балл (максимум - 3 балла)		Результат в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Тебе нравится учиться в школе? Расскажи, что тебе нравится, а что не нравится.	2,61	2,19	87	73
2. У тебя есть друзья? Как их зовут? Какие они? Что вы любите делать вместе?	2,37	1,71	79	57
Итого	2,49	1,95	83	65

Во втором блоке проверялась лексическая компетенция школьников. В лексику включены слова из контрольного эксперимента, которые получили наименьшее количество правильных ответов (меньше 50)%: *воробей, берёза, ромашка, ёж, один, памятник, вокзал, есть*.

Как и на этапе констатации, выбраны слова тематических групп, которые являются актуальными для школьников и входят в предлагаемую программу внеурочного курса по русскому языку как неродному (см. Приложение 1):

- тема «Моя школа»: *столовая, сидеть, бегать / бежать*;
- тема «Дикие животные»: *лиса, ёж*;
- тема «Домашние животные»: *цыплёнок*;
- тема «Новый год»: *Снегурочка*;
- тема «Времена года»: *солнце*;

- тема «Спорт и отдых»: *футболист, играть в шахматы, кататься на коньках, плавать / плыть, прыгать;*
- тема «Цветы»: *ромашка;*
- тема «Деревья»: *берёза;*
- тема «Птицы»: *воробей;*
- тема «Мой день»: *просыпаться, умываться;*
- тема «Одежда и обувь»: *юбка;*
- тема «Части тела»: *рука;*
- тема «Время»: *один;*
- тема «Городской транспорт»: *троллейбус;*
- тема «Продукты»: *колбаса, есть;*
- тема «Я заболел»: *врач;*
- тема «Профессии»: *петь;*
- тема «За столом»: *вилка;*
- тема «В библиотеке»: *библиотека;*
- тема «В городе»: *вокзал;*
- тема «Моя квартира»: *кухня;*
- тема «Санкт-Петербург»: *памятник.*

Учащимся предъявлялись рисунки, изображавшие предметы, людей, животных, число, действия, и задавались вопросы: *Что/Кто это?* и *Что он/она делает?* Предварительно все рисунки были апробированы на русскоязычных учащихся 1 классов (91 человек). Для диагностических материалов были отобраны изображения, на которые было дано максимальное количество однозначных вербальных реакций русскоязычных испытуемых (не менее 80%) .

В процессе тестирования в случаях, когда давался правильный, но неточный ответ, тестор задавал уточняющий вопрос. Например, *Что это? – Обед. Где они обедают? - В столовой.* Если учащийся не мог дать ответ на уточняющий вопрос, реакция оценивалась как неправильная. Фонетические и грамматические ошибки не учитывались при квалификации ответов.

Результаты проверки лексической компетенции инофонов представлены в таблице 20.

Таблица 20

**Результаты выполнения заданий блока 2 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Лексическая единица	Количество правильных ответов в %	
	ЭГ	КГ
столовая	93,3	85,2
библиотека	82,8	73,9
кухня	100	96,6
памятник	100	52,3
вокзал	78,4	50
цыпленок	97	62,5
лиса	93,3	80,7
Снегурочка	88,1	78,4
сосулька	80,6	63,6
футболист	70,9	48,9
врач	85,8	76,1
ромашка	100	68,2
берёза	73,1	22,7
воробей	100	46,6
ёж	100	35,2
юбка	95,5	87,5
рука	100	98,9
один	100	100
троллейбус	99,3	95,5
колбаса	65,7	60,2
вилка	99,3	100
бегать/бежать	100	100
сидеть	93,3	85,2
прыгать	91,8	77,3
есть	90,3	90,9

плавать/плыть	100	92,1
петь	72,4	73,9
просыпаться	97	68,2
умываться	95,5	48,9
кататься на коньках	96,3	45,5
играть в шахматы	82,1	48,9
Итого	91	71,4

Задания **третьего блока** были направлены на проверку уровня грамматической компетенции нерусскоязычных школьников. Для диагностики были отобраны следующие грамматические темы: предложный падеж имен существительных с предлогом *в*, дательный падеж имен существительных в значении адресата, согласование полных имен прилагательных с именами существительными в именительном падеже, согласование порядкового числительного с именем существительным в предложном падеже с предлогом *в*, спряжение глаголов в настоящем времени, прошедшее и будущее время глагола. Данные темы соответствуют элементарному уровню владения русским языком как иностранным.

Для проведения диагностики использовались рисунки и двигательная наглядность (см. инструкцию для тесторов в приложении б). Тестор задавал вопросы: *Где дети? Какая это учительница? Какой кабинет? Кому читает учительница? Как ты думаешь, в каком классе эти дети? Какая это ручка? А эта? Что он делает? Что она делает? Что они делают? Что я сейчас делаю? Что ты сейчас хочешь делать? Что тебе нравится делать? Что ты любишь? Почему? Что ты делал вчера? Что ты будешь делать завтра?* В ответах оценивалась только правильность грамматической формы ответов: число и падеж имён существительных с правильным предлогом; род, число и падеж имён прилагательных; личные формы глаголов в настоящем и будущем времени; род и число глаголов в прошедшем времени.

Результаты проверки грамматической компетенции инофонов представлены в таблице 21. Оценивалась только грамматическая правильность ответов.

Таблица 21

**Результаты выполнения заданий блока 3 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Вопрос	Правильный ответ	Количество правильных ответов в %	
		ЭГ	КГ
Где дети?	В классе/школе	78,4	73,9
Какая это учительница?	Красивая, добрая, высокая и т. д.	99,3	78,4
Какой кабинет?	Большой, светлый, красивый	95,5	68,2
Кому читает учительница?	Ученикам, детям	80,6	73,9
Как ты думаешь, в каком классе эти дети?	В первом классе	72,4	60,2
Какая это ручка? А эта?	Синяя, белая	96,3	85,2
Что он делает?	Он катается на велосипеде	93,3	90,9
Что она делает?	Она кормит собаку	97	78,4
Что они делают?	Они гуляют	97,8	89,8
Что я сейчас делаю?	Вы читаете	97	90,9
Что ты сейчас хочешь делать?	Я хочу играть, есть, пить...	100	97,7
Что тебе нравится делать?	Мне нравится петь, танцевать,	85,8	80,7

Что ты любишь? Почему?	Я люблю гулять/школу. Потому что....	72,4	73,9
Что ты делал вчера?	Я играл,	92,5	84,1
Что ты будешь делать завтра?	Я буду играть,	82,1	68,2
Итого		89,4	79,6

Задания **четвертого блока** предназначались для проверки сформированности прагматической компетенции на материале прослушанного текста. Тестор демонстрировал испытуемым рисунок с изображением мальчика и однократно читал текст, лексически и грамматически соответствующий элементарному уровню владения русским языком:

Посмотри на рисунок. Это Коля. Коле 8 лет. Он любит играть в футбол. Каждый день Коля ходит в школу. Коле нравится математика. На переменах он играет с друзьями.

Для проверки сформированности прагматической компетенции после прослушивания учащемуся были заданы вопросы по тексту. Результаты этого этапа диагностики представлены в таблице 22.

Таблица 22

**Результаты выполнения заданий блока 4 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Вопрос	Количество правильных ответов в %	
	ЭГ	КГ
Кто это?	100	97,7
Сколько ему лет?	97,8	85,2
Что он любит делать?	80,6	73,9
Какой урок ему нравится?	97	90,9
У Коли есть друзья?	100	78,4
Что ты узнал о Коле?	95,1	85,2
Итого	95,1	85,2

Задания пятого блока были направлены на проверку уровня лингвокультурной компетенции инофонов.

В тестирование была включена русская народная сказка «Колобок», знание которой было низким на констатирующем этапе экспериментального обучения. Также проверялось знание сказки «Аленький цветочек», к которой учащиеся обращались во внеурочном курсе по русскому языку как неродному.

Также в этом задании проверялось знание основных символов Нового года в России – Деда Мороза и Снегурочки. Инофонам задавались вопросы: *Какой это праздник? Кто на рисунке?*

Испытуемые получали от 0 до 2 баллов в зависимости от уровня их знаний: 0 баллов, если ребенок не знает сказку; 1 балл, если сказка знакома, но назвать ее первоклассник не может; 2 балла, если ребенок знает сказку и верно называет ее. Результаты выполнения этого задания представлены в таблице 23.

Таблица 23

**Результаты выполнения заданий блока 5 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Блок 5	Средний балл (максимум - 3 балла)		Уровень знаний в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Колобок	3	2,9	100	95,5
Аленький цветочек	2,4	0,7	78,4	22,7
Новый год	2,6	1,9	85,8	63,6
Итого	2,7	1,8	88,1	60,6

В конце тестирования (**шестой блок**) учитель оценивал уровень сформированности фонетической компетенции инофонов по результатам своих наблюдений в течение тестирования. Результаты представлены в таблице 24

**Результаты блока 6 контрольного этапа
экспериментального обучения**

Раздел	Средний балл (максимум - 3 балла)		Уровень знаний в %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Фонетика	2,3	1,9	76,7	63

Фонетическая компетенция учащихся сформирована на удовлетворительном уровне. Учителя отметили типичные ошибки, связанные со звукопроизношением, наиболее частотной из которых стало смешение твёрдых и мягких согласных.

В таблице 25 показаны сводные результаты контрольного этапа экспериментального обучения.

Сводные результаты контрольного этапа экспериментального обучения

№	Компонент коммуникативной компетенции	ЭГ	КГ
1	Языковая компетенция, в том числе:	85,7	71,3
	- фонетическая компетенция	76,7	63
	- лексическая компетенция	91	71,4
	- грамматическая компетенция	89,4	79,6
2	Социолингвистическая компетенция	88,3	65
3	Прагматическая компетенция, в том числе:	89,1	75,1
	- в общении с тестором	83	65
	- на материале прослушанного текста	95,1	85,2
4	Лингвокультурная компетенция	88,1	60
	ИТОГО	87,8	67,9

Таким образом, полученные результаты показали, что коммуникативная компетенция участников экспериментальной группы находится на более

высоком уровне, чем компетенция участников контрольной группы. В таблице 26 представлены сводные результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментального обучения.

Таблица 26

**Сводные результаты констатирующего и контрольного этапов
экспериментального обучения**

№	Компонент коммуникативной компетенции	Сформированность в %			
		ЭГ		КГ	
		до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
1	Языковая компетенция, в том числе:	64,1	85,7	64,4	71,3
	- фонетическая компетенция	55	76,7	56,5	63
	- лексическая компетенция	68,7	91	68	71,4
	- грамматическая компетенция	68,6	89,4	68,7	79,6
2	Социолингвистическая компетенция	58,3	88,3	58,3	65
3	Прагматическая компетенция, в том числе:	71,9	89,1	70,2	75,1
	- в общении с тестором	65	83	61	65
	- на материале прослушанного текста	78,7	95,1	79,3	85,2
4	Лингвокультурная компетенция	60	88,1	60	60
	ИТОГО	63,6	87,8	63,2	67,9

Сопоставление результатов показывает, что уровень коммуникативной компетенции участников экспериментальной группы вырос на 24,2%, в то время как компетенция участников контрольной группы выросла на 4,7%. Разница в уровне коммуникативной компетенции по итогам учебного года составляет более 19% в пользу участников экспериментальной группы.

В конце учебного года учителя, в классах которых обучаются дети-инофоны, участвовавшие в апробации разработанной методики, заполняли анкету, в которой давали **экспертную оценку** системы обучения.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы, что системная работа по обучению русскому языку как неродному, в которой участвовали дети из семей мигрантов, способствует их языковой адаптации?

- а) да, считаю;
- б) нет, не считаю;
- в) не знаю;
- г) свой ответ: _____.

2. Считаете ли Вы, что дополнительные занятия по русскому языку как неродному способствуют приобщению учащихся к русской культуре? Если считаете, напишите, за счёт чего это происходит.

- а) да, _____ считаю

_____ ;

- б) нет, не считаю;
- в) не знаю;
- г) свой ответ: _____.

3. Считаете ли Вы, что лингводидактическое сопровождение повысило эффективность обучения школьным предметам детей мигрантов? Если считаете, напишите, за счёт чего это происходит.

а) да, считаю

_____ ;

б) нет, не считаю;

в) не знаю;

г) свой ответ: _____.

4. Считаете ли Вы, что проведение внеклассных мероприятий, направленных на формирование навыков толерантной межличностной коммуникации, способствует адаптации детей мигрантов? Если считаете, напишите, за счёт чего это происходит.

а) да, считаю

_____ ;

б) нет, не считаю;

в) не знаю;

г) свой ответ: _____.

5. Продолжите ли Вы реализовывать систему обучения русскому языку как неродному детей мигрантов на следующем этапе обучения? Если не продолжите, напишите причину этого решения.

а) да, продолжу;

б) нет, не продолжу

_____ ;

в) не знаю;

г) продолжу при следующих условиях:

_____.

6. Считаете ли Вы, что система обучения русскому языку как неродному должна быть внедрена в школы, в начальных классах которых обучаются дети мигрантов? Если не считаете, напишите, почему.

а) да, считаю;

б) нет, не считаю

в) не знаю;

г) считаю, что внедрение необходимо в следующих случаях:

Результаты анкетирования учителей

1. 100% - да (14 человек)
2. 86% - да, за счёт: знакомство с русскими сказками, изучение фразеологизмов, реалии (гербы, цветы, игры, виды спорта) (12 человек)
7% - не знаю (1 человек)
1 человек - считаю, что больше влияет окружение
3. 100% - да, лучше понимают тексты, легче потом на уроках работать со всем классом
4. 79% - да, так как дети работают вместе, узнают новое, учатся общаться и взаимодействовать, в том числе русские с мигрантами (11 человек)
7% - не знаю (1 человек)
1 человек - да при условии, что учитель постоянно уделяет внимание совместной работе мигрантов и русских. Если этого не делать, опять работают в моноэтнических группах
1 человек - нет
5. 71,43% - да (10 человек)
14,29% - не знаю (2 человека)
14,29% - продолжу при следующих условиях: методическая поддержка, дофинансирование, поддержка школьного руководства (2 человека)
6. 86% - да (12 человек)
7% - да, если в классе много мигрантов (1 человек)

7% - да, если для этого будет выделен специальный учитель (1 человек)

Результаты анкетирования учителей были важны не только для общей оценки созданной системы обучения, но и для получения информации о формировании межкультурной и межпредметной компетенции учащихся, которые не оценивались в ходе контрольного этапа эксперимента.

Отказ от включения заданий, связанных с формированием межпредметной компетенции, в итоговое тестирование, был обусловлен тем, что школы, участвующие в экспериментальном обучении, работали по разным учебно-методическим комплексам, соответственно, различными были последовательность введения материала по предмету, учебные тексты и задания. В 1 классе предусмотрено 4 урока математики в неделю, и учителя, участвующие в экспериментальном обучении, выбирали, какой именно урок требует лингводидактического сопровождения, самостоятельно разрабатывали технологическую карту к уроку, получая методическую поддержку автора диссертации. В связи с этим вопрос, связанный с овладением языком предмета, был включён в анкету для учителей. Учителя подтвердили эффективность лингводидактического сопровождения: 100% педагогов утвердительно ответили на вопрос 3. Некоторые педагоги добавили, что дети начали лучше понимать тексты школьных учебников и что стало легче работать со всем классом на уроках по предмету.

Эффективность формирования межкультурной компетенции на внеклассных мероприятиях также оценивалась с опорой на мнения учителей. Поскольку межкультурная компетенция предполагает способность существовать в поликультурном обществе и достигать взаимопонимания с представителями других культур [Азимов, Щукин 2019], положительный ответ на вопрос 4 и полученные комментарии (дети работают вместе, узнают новое, учатся общаться и взаимодействовать) интерпретировались как свидетельство эффективности внеклассных мероприятий для формирования межкультурной компетенции.

Приведенные данные контрольного этапа экспериментального обучения демонстрируют значительно более высокие результаты учащихся тех классов, в которых проходили занятия в соответствии с созданной моделью обучения. В сравнении с данными констатирующего эксперимента можно сказать, что у инофонов экспериментальных групп наблюдался значительный прогресс в области языковой, социолингвистической, прагматической и лингвокультурной компетенций. Результаты анкетирования учителей свидетельствуют о высокой оценке результативности предложенной системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Все это позволяет говорить об эффективности созданной модели обучения, а также разработанных с целью ее реализации учебных материалов для адаптации учащихся-инофонов.

Выводы по 4 главе

В заключительной главе диссертации система обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов получает практико-ориентированную завершённость. Описывается реализация системы как единство трёх взаимодополняющих форм обучения: внеурочной деятельности (курс по русскому языку как неродному), лингводидактического сопровождения урочной деятельности (предмет «Математика») и внеклассных мероприятий (игры-соревнования «Азбука вежливости»), – в совокупности позволяющих формировать русскоязычную коммуникативную компетенцию школьников-инофонов. Были подготовлены календарно-тематические планы внеурочного курса по русскому языку как неродному и комплекса внеклассных мероприятий «Азбука вежливости».

При планировании обучения были учтены аспекты русского языка, необходимые для формирования языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций учащихся: фонетика, лексика, фразеология, грамматика, аудирование, говорение, лингвострановедение, лингвокультурология, речевой этикет и т.д.

Заключение об эффективности использования предложенной системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов было сделано по результатам итогового тестирования, включающего проверку сформированности языковой, социолингвистической, прагматической и лингвокультурной компетенций. В итоговое тестирование был включён материал, усвоенный в ходе экспериментального обучения. Кроме того, для оценки результатов обучения был применён метод экспертных оценок. Экспертами выступили учителя, работающие с детьми мигрантов. Анализ анкет экспертов показывает заинтересованность педагогов в реализации системы обучения русскому языку как неродному и высокую оценку её результативности.

В рамках экспериментального обучения была доказана эффективность соблюдения условий, обозначенных в гипотезе исследования и обуславливающих формирование русскоязычной коммуникативной компетенции младших школьников-инофонов. На контрольном этапе у участников экспериментальной группы отмечено существенное повышение уровня коммуникативной компетенции, особенно таких её компонентов, как социалингвистическая и лингвокультурная компетенции.

Обучение русскому языку детей младшего школьного возраста из семей мигрантов происходило на основе компетентностного, коммуникативно-деятельностного и этнокогнитивного подходов. В процессе обучения учитывались особенности когнитивного процесса учащихся, что проявилось в отборе методов и приёмов обучения, в том числе при введении нового материала. Содержание обучения включало лингвокультурную и социокультурную информацию, позволяющую формировать межкультурную, социалингвистическую и лингвокультурную компетенции инофонов.

В процессе экспериментального обучения подтверждена целесообразность и необходимость комплексного формирования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в совокупности языковой, социалингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций.

Полученные в ходе экспериментального обучения данные позволяют сделать вывод о том, что комплекс разработанных средств обучения, включающий программу по русскому языку как неродному, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов и по проведению внеклассных мероприятий, являются методически эффективными и могут быть рекомендованы для применения в обучении русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено актуальной проблеме современного образования – вопросу методического обеспечения обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Изучение процесса формирования русскоязычной коммуникативной компетенции школьников-инофонов является важной задачей современной методической науки и практики преподавания русского языка как неродного. В соответствии с поставленной целью исследования были осуществлены теоретическое обоснование, научно-методическая разработка и экспериментальная проверка системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Выполнение задач исследования обусловило следующие результаты.

1. Обосновано понятие «русский язык как неродной» в контексте современной лингводидактики в сопоставлении с понятиями «русский язык как иностранный», «русский язык как второй». Русский язык как неродной – это направление образовательной деятельности, обеспечивающее овладение неродным русским языком мигрантами или детьми мигрантов для адаптации в России.

2. Выбраны оптимальные подходы к обучению русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. В обучении русскому языку как неродному детей мигрантов традиционные для методики обучения иностранным языкам компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы должны быть дополнены этнокогнитивным подходом, предполагающим учёт этнических особенностей когнитивного процесса и использование в обучении языкового материала, отражающего специфику русской когнитивной базы. Обучение русскому языку как неродному детей мигрантов может быть оптимизировано при соблюдении следующих условий, связанных со свойственными представителям «восточного» типа мышления когнитивными стилями и

стратегиями: создание контекстуальных связей, целостного образа изучаемого объекта со всеми связями и элементами, использование наглядности, применение дедуктивного пути введения нового материала, большая роль учителя, помогающего систематизировать материал, выделить главное, широкое применение стратегий повторения, имитации, формальной тренировки, фиксации устным способом, отсроченного воспроизведения новой информации, распознавания отдельных языковых единиц, опоры на контекст, общения.

3. Выделены и методически интерпретированы основные характеристики детей младшего школьного возраста из семей мигрантов как субъекта обучения: речевая деятельность на неродном русском языке с приоритетом устных видов речевой деятельности; психолого-педагогические характеристики, среди которых особенно значимыми являются новообразования: произвольность, внутренний план действий и рефлексия; среда общения, частью которой является российская школа.

4. Выделены и обоснованы: а) цель и задачи обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, заключающиеся в формировании русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся как совокупности языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций; б) ведущие принципы обучения, отражающие концептуальную сущность методики, среди которых наиболее важными являются принципы наглядности, сознательности, этнокогнитивной направленности, лингвокультурной направленности, межкультурного взаимодействия, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности и ситуативно-тематического представления материала; в) ведущие методы обучения: сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, коммуникативный, а также элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов; г) содержание обучения русскому языку как

неродному в начальной школе, являющееся основой формирования русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся.

5. Разработана концепция и сконструирована модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в единстве целевого, методологического, содержательного и процессуального компонентов. Система обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов должна включать внеурочный курс по русскому языку как неродному, лингводидактическое сопровождение школьных предметов и внеклассные мероприятия, что обеспечит формирование языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций.

6. На основе разработанной концепции обучения созданы программа по русскому языку как неродному, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов и по проведению внеклассных мероприятий.

7. Подготовлен методический инструментарий (констатирующий, обучающий, контрольный) в структуре экспериментальной работы.

8. Предложенная система обучения апробирована и верифицирована в ходе экспериментального обучения, его результаты дополнены экспертными оценками учителей.

Методологические аспекты и методические предпосылки моделирования системы обучения, на которые автор опирается в работе, касаются стратегии выстраивания процесса обучения русскому языку как неродному в начальной школе в целом, однако при реализации системы в центре внимания был первый, начальный этап овладения русским языком. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, именно начальный этап вызывает наибольшие затруднения у учителей и школьников. Во-вторых, на этом этапе закладываются основы коммуникативной компетенции учащихся, которая будет совершенствоваться на протяжении всего дальнейшего

обучения. В-третьих, системность в обучении русскому языку на начальном этапе обеспечивает успешность в изучении школьных предметов.

Результаты экспериментального обучения и экспертной оценки созданной системы подтвердили гипотезу исследования и доказали эффективность предложенного решения актуальной задачи формирования русскоязычной коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

В диссертации подтверждены положения, вынесенные на защиту:

- обосновано терминологическое понятие «русский язык как неродной»;
- доказана целесообразность применения этнокогнитивного подхода к обучению и определены пути реализации этого подхода;

- выявлена специфика обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, определяющая структуру и содержание системы обучения;

- создана система обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, обеспечивающая формирование языковой, социолингвистической, прагматической, межкультурной, лингвокультурной и межпредметной компетенций.

Представленные в диссертации положения:

- образуют теоретико-методологическое и теоретико-методическое обоснование системы обучения русскому языку как неродному в начальной школе;

- проектируют траекторию создания системы обучения любому неродному языку детей младшего школьного возраста из семей мигрантов в условиях языковой среды;

- обеспечивают разработку содержательной и процессуальной основы овладения русским языком как неродным детьми мигрантов.

Представляется, что полученные теоретические результаты и созданная система обучения могут использоваться для интенсификации процесса языковой адаптации детей мигрантов. Перспективным является дальнейшее

изучение таких проблем, как диагностика уровня коммуникативной компетенции школьников-инофонов, обучение русскому языку как неродному в поликультурной разноуровневой группе учащихся, обучение русскому языку как неродному в средней и старшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажогина Н. А. Диагностика морфемных умений обучающихся в поликультурной начальной школе // Начальная школа. 2020. № 9. С. 40–43.
2. Азнабаева Ф. Ф., Артеменко О. И., Скорospelкина Г. С., Орлова Т. Н. Азбука: 1 класс: учебник для детей мигрантов и переселенцев. СПб.: Просвещение, 2014. 136 с.
3. Азнабаева Ф. Ф., Скорospelкина Г. С., Турова Г. А., Сахипова З. Г. Русский язык. Литературное чтение. Методические рекомендации. 1 класс: учеб. пособие для учителя к УМК для детей мигрантов и переселенцев. М.: Просвещение, 2017. 143 с.
4. Азнабаева Ф. Ф., Турова Г. А., Артеменко О. И. Русский язык: 1 класс: Учебник для детей мигрантов и переселенцев. СПб.: Просвещение, 2014. 135 с.
5. Акишева А. К., Мурат А. Организация внеклассных мероприятий в начальных школах // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXIII Международной научно- практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. С. 265–267.
6. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 255 с.
7. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176–199.
8. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта, Наука, 2010. 288 с.
9. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 449 с.

10. Аль-Кайси А. Н. Модель интегрирующего обучения русскому языку в полиэтнических классах с использованием информационных средств: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 350 с.
11. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. С. 24–27.
12. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 50 с.
13. Антохина В. А., Саргсян Л. А. Воспитание любви к Родине и к родному языку у младших школьников при проведении внеклассного мероприятия «Загадки русского языка» // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 97 (4). С. 14–17.
14. Ассуирова Л. В., Пархоменко Н. Д. Дифференцированные интерактивные упражнения в курсе русского языка поликультурной школы // Начальная школа. 2021. № 11. С. 24–25.
15. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
16. Багге М. Б., Белова М. Г., Илакавичус Р. М., Слепкова И. В., Шерстобитова И. А. Русский язык в полиэтнических классах. СПб.: СПб АППО, 2010. 56 с.
17. Багироков Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: На материале адыгейского и русского языков: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005. 426 с.
18. Баженова О. В. Билингвизм. Особенности двуязычного воспитания, или Как вырастить успешного ребенка. М.: Билингва, 2016. 352 с.
19. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: РУДН, 2010. 188 с.

20. Балыхина Т. М., Ветер О. В., Куликова Е. Ю., Нетёсина М. С. Развитие этнокультурной осведомлённости детей мигрантов как необходимый элемент «ситуации успеха» в аспекте лингводидактики // *Иновации в жизнь*. 2016. № 2 (17). С. 98–115.
21. Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М.: РУДН, 2010. 344 с.
22. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский язык как второй иностранный, средняя школа): автореф. дис. ...д-ра пед. наук. СПб., 1999. 32 с.
23. Баярмагнай М. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 19 с.
24. Бегунова Е. Г., Кулешова О. Д., Андреев А. А. Совершенствование звуковой стороны речи обучающихся в поликультурной школе // *Начальная школа*. 2021. № 1. С. 29–31.
25. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
26. Белянкова Н. М. Мигранты второго поколения: пути реализации принципа преемственности в культурном развитии дошкольников и младших школьников // *Начальная школа*. 2017. № 5. С. 20–24.
27. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 240 с.
28. Битянова М. Р. Адаптация ребёнка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997. 112 с.
29. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.

30. Блонский П. П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 632 с.
31. Боброва С.В., Князев, В.Н. Проблемы образовательной и социокультурной интеграции детей из семей мигрантов // Наука и школа. 2019. № 2. С. 89–95.
32. Бобрышева И. Е. Аспекты стилевой организации учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся // Русский язык за рубежом. 2003. № 4. С. 57–67.
33. Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта; Наука, 2004. 256 с.
34. Бобрышева И. Е. Культурный и социальный аспекты стиля учебно-познавательной деятельности этногруппы учащихся // Мир русского слова. 2002. № 4. С. 35–40.
35. Богданова Н. В. Начальное обучение русскому языку в 1 классе школ с полиэтническим составом учащихся (устный вводный курс): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 23 с.
36. Богин Г. И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1982. 31 с.
37. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968. 464 с.
38. Болотнова Н. С. К вопросу о понятии «когнитивный стиль языковой личности» // Вестник ТГПУ. 2012. № 10 (125). С. 164–168.
39. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 416 с.
40. Бубнова И. А., Зыкова И. В., Красных В. В., Уфимцева Н. В. (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. М.: Гнозис, 2017. 392 с.
41. Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного: к проблеме толерантности //

Культурные практики толерантности в речевой коммуникации: коллективная монография / Отв. ред. Н. А. Купина и О. А. Михайлова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. 595 с.

42. Бурд М. Институциональная поддержка билингвов в мире: 25 лет организациям соотечественников // Этнодиалоги. 2016. № 2(51). С. 51–60.

43. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М.: Юрайт, 2019. 266 с.

44. Быстрова Е. А. Диалог культур на уроках русского языка. СПб.: Просвещение, 2002. 144 с.

45. Быстрова Е. А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. С. 131–155.

46. Быстрова Е. А., Воителева Т. М. Социально-речевая адаптация детей мигрантов в общеобразовательной школе // Русский язык в школе. 2007. № 6. С. 95–96.

47. Быстрова Е. А., Львова С. И. Обучение русскому языку в школе. М.: Дрофа, 2004. 240 с.

48. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 384 с.

49. Вайсбергер Л. Родной язык и формирование духа. М.: Прогресс, Универс, 1993. 232 с.

50. Ван Чэн, Азимов Э. Г. Пути и способы семантизации русской лингводидактической терминологии в учебных целях // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2019. № 4. С. 8–11.

51. Варфоломеева Е. А. Связь молодежной субкультуры и адаптации детей мигрантов к новым социокультурным условиям: дис. ... канд. псих. наук. Астрахань, 2007. 133 с.

52. Васильева Т. В. К вопросу о методической классификации языка в специальных целях в российском образовательном пространстве // Динамика

языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1142–1147.

53. Васильева Т. В., Ускова О. А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 314 с.

54. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). М.: Директ-медиа, 2014. 162 с.

55. Верещагина И. Н., Рогова Г. В., Языкова Н. В. Методика обучения английскому языку. 1–4 классы. М.: Просвещение, 2008. 223 с.

56. Виды внеклассной работы по русскому языку / Сост. М. М. Морозова. М.: Просвещение, 1968. 268 с.

57. Виноградов В. В. Лингвистические аспекты обучения языку. М.: Изд-во Московского университета, 1972. 60 с.

58. Виноградов В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.

59. Внеклассная и внешкольная работа по русскому языку и литературе в национальной школе / Под ред. К. В. Мальцевой, М. Н. Борисовой. Л.: Просвещение: Ленингр. отд-ние, 1982. 232 с.

60. Воителева Т. М., Марченко О. Н. Русский язык как неродной: лингводидактические основы обучения. М.: КНОРУС, 2023. 222 с.

61. Волошко М. О. Методика формирования межкультурной компетенции школьников в билингвальной среде на основе тандем-метода: английский язык: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 205 с.

62. Воробьев В. В., Саяхова Л. Г. Русский язык в диалоге культур: учебное пособие: элективный курс для 10–11 кл. школ гуманитарного профиля. М.: Ладомир, 2006. 283 с.

63. Воскобойникова Т. А. Лексика учебников русского языка и её восприятие младшими школьниками в полиэтнических классах // Начальная школа. 2019. № 2. С. 39–40.

64. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 53–72.
65. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
66. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
67. Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И. Русский язык – 1: учебник для зарубежных школ. М.: Русский язык, 1988а. 146 с.
68. Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И. Русский язык – 2: учебник для зарубежных школ. М.: Русский язык, 1988б. 114 с.
69. Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Плужникова С. Н. Русский язык – 3: учебник для зарубежных школ. М.: Русский язык, 1989. 178 с.
70. Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Плужникова С. Н. Русский язык – 4: учебник для зарубежных школ. М.: Русский язык, 1990. 193 с.
71. Габуня Г. Г. Социокультурная адаптация детей мигрантов // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 158–167.
72. Гагарина Н. В., Класерт А., Топаж Н. Тест по русскому языку для билингвальных детей. СПб.: Златоуст, 2015. 58 с.
73. Газаева Л. В., Атемова Ф. М. Формирование культурно-речевых навыков младших школьников посредством внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 126–128.
74. Галоян Я. Е. Педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 18 с.
75. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: МГУ, 1976. 149 с.
76. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 4. С. 3–20.

77. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
78. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
79. Гильманшина С. И., Дарземанова Д. Л., Агзамова И. И. Технология адаптации практических работ по химии для обучения детей мигрантов в русскоязычной среде // Современные наукоемкие технологии. 2022. №11. С. 51–53.
80. Гиниятуллина Э. Х. Формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2017. 200 с.
81. Голубева А. В. Мы живём и работаем в России: учебник русского языка для трудовых мигрантов: начальный курс. СПб.: Златоуст, 2011. 128 с.
82. Городилова Г. Г., Хамраева Е. А. Русский язык. 1 класс: учебник для образовательных учреждений с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения. М.: Дрофа, 2008. 118 с.
83. Горячев Ю. А., Захаров В. Ф., Курнешова Л. Е., Омельченко Е. А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М.: Этносфера, 2008. 168 с.
84. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. М.–СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.
85. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. М.–СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
86. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
87. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

88. Громова Л. Г., Кудрявцева Е. Л. Размышление о терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, русский как неродной и другой родной // Этнодиалоги. 2013. № 2 (43). С. 27–40.
89. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2000. 50 с.
90. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс 1984. 400 с.
91. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. География – 6: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст, 2016а. 208 с.
92. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Физика – 7: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст, 2016б. 200 с.
93. Даведьянова Н. С., Жиркова О. П. Внеклассная работа по иностранному языку: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Владимир: ВлГУ, 2018. 147 с.
94. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб.: Златоуст, 2006. 261 с.
95. Давыдов В. В. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических институтов / Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. С. 85–87.
96. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
97. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1957. 519 с.

98. Дворникова Т. А. Психологические факторы развития учебных стратегий студентов: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 214 с.
99. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
100. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
101. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 4. С. 23–28.
102. Денисова А. В. Факторы интеграции детей мигрантов в поликультурной среде (на примере Ростовской области) // Миграционные процессы: проблемы адаптации и интеграции мигрантов: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Под ред. В. С. Белозёрова. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. С. 330–335.
103. Дидактика средней школы: некоторые проблемы соврем. дидактики / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. 303 с.
104. Добро пожаловать!: учебное пособие для учителей образовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся / Р. А. Арзуманова, Т. М. Балыхина, А. А. Гагарина и др.; под общ. ред. Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2019. 303 с.
105. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа по интенсивному обучению русскому языку с применением методики «русский язык как иностранный» и социальной адаптации детей иностранных граждан и детей с миграционной историей, слабо владеющих русским языком (социально-гуманитарная направленность): возраст обучающихся 6—8 лет / сост. Е. А. Омельченко, Т. В. Криворучко,

Т. И. Сизова, М. Л. Солдатенкова, С. В. Цаларунга. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 93 с.

106. Досанова А. Ж. Формирование вторичной лингвокогнитивной базы как основа усвоения второго языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 1. С. 132–139.

107. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997. 344 с.

108. Драчёва С. О., Тумакова Е. В. Региональный проект «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ» // Полилингвильность и транскультурные практики. 2018. Т. 15. № 4. С. 584–595.

109. Дроздова О. Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2017. 474 с.

110. Дроздова О. Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение. М.: Юрайт, 2020. 194 с.

111. Ейгер Г. В., Юхт В. Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. Ч. I. М., 1974. С. 103–109.

112. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра. пед. наук. СПб., 2001. 371 с.

113. Жданович О. А. Учет когнитивных стилей учащихся при обучении русскому языку как иностранному онлайн (по данным эксперимента) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Психология. Педагогика. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 1. С. 197–204.

114. Железнякова Е. А. Возможности этнокогнитивного подхода в обучении русскому языку учащихся-инофонов // Начальная школа. 2021. № 4. С. 68–71.

115. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному в начальной школе // Наука и школа. 2022а. № 4. С. 90–98.
116. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2012а. №28. С. 774–778.
117. Железнякова Е. А. Диалог культур в обучении детей мигрантов русскому языку // Русистика и современность: сборник статей. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, 2017а. Т. 1. С. 451–462.
118. Железнякова Е. А. Игры в обучении детей-мигрантов русскому произношению // Традиции и новации в преподавании русского языка и литературы: материалы докладов и сообщений XVI международной научно-методической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2011а. С. 186–189.
119. Железнякова Е. А. Игры на уроке русского языка в младших классах полиэтнической школы // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика: межвузовский сборник научных трудов. СПб.: Сударыня, 2009. С. 446–449.
120. Железнякова Е. А. Интегративное обучение русскому языку как неродному // Этнодиалоги. 2012б. № 1 (38). С. 188–192.
121. Железнякова Е. А. Краткосрочное обучение детей мигрантов русскому языку как неродному: опыт Ленинградской области // Этнодиалоги. 2017б. № 2 (53). С. 127–134.
122. Железнякова Е. А. Межкультурный диалог на уроке русского языка в полиэтническом классе // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. М.: РУДН, 2018а. С. 31–39.

123. Железнякова Е. А. Метапредметное обучение русскому языку как неродному в начальной школе // Русский язык за рубежом. 2023а. № 3. С. 57–63.

124. Железнякова Е. А. Национальная специфика когнитивного процесса в этноориентированном обучении детей русскому языку как неродному // Билингвальное образование: материалы II Международного научно-практического семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия». СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019а. С. 47–53.

125. Железнякова Е. А. О когнитивном подходе к обучению детей неродному языку // Проблемы онтолингвистики – 2018: материалы ежегодной международной научной конференции. Иваново: ЛИСТОС, 2018б. С. 450–454.

126. Железнякова Е. А. О развивающих материалах для детей-инофонов «Школа мигранта. Вы приехали в Ленинградскую область» // Русское культурное пространство: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Вып. 5. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 726–730.

127. Железнякова Е. А. Обучение детей русскому языку как неродному: теоретические основы этнокогнитивного подхода. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020а. 100 с.

128. Железнякова Е. А. Обучение основам научного стиля в полиэтническом классе (на материале предмета «Русский язык») // Русистика и современность: материалы X международной научно-практической конференции / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: МИРС, 2007. С. 232–235.

129. Железнякова Е. А. Определение уровня владения русским языком у детей мигрантов: опыт Германии // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы III Конгресса РОПРЯЛ. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2012в. С. 154–157.

130. Железнякова Е. А. Основные ошибки детей, изучающих русский язык // Билингвальное образование: монография / Под ред. Е. А. Хамраевой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023б. С. 220–227.

131. Железнякова Е. А. Основы научного стиля в полиэтническом классе // Предупреждение коммуникативной депривации в полиэтнической образовательной среде: материалы межрегионной научно-практической конференции / под ред. Л. Н. Бережновой и И. П. Лысаковой. СПб.: Союз, 2006. С. 50–54.

132. Железнякова Е. А. Особенности организации образовательного процесса в области русского языка как неродного в школе // Перспективы науки. 2021б. № 10 (145). С. 78–84.

133. Железнякова Е. А. Переключение кодов у детей мигрантов: методический аспект // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: материалы ежегодной международной научной конференции. СПб.: ЛИСТОС, 2017в. С. 242–247.

134. Железнякова Е. А. Поликультурная школа как новый тип образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2019б. № 63 (1). С. 108–111.

135. Железнякова Е. А. Принцип сознательности в обучении детей неродному языку // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: материалы докладов и сообщений XXIII международной научно-методической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2018в. С. 161–165.

136. Железнякова Е. А. Проблема подхода к обучению в методике преподавания иностранных языков // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Ч. 2. Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2019в. С. 147–152.

137. Железнякова Е. А. Психолого-педагогические особенности младших школьников из семей мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному // Русский язык за рубежом. 2022б. № 6. С. 17–22.

138. Железнякова Е. А. Русский язык как неродной для детей мигрантов: определение понятия // Мир науки, культуры, образования. 2021в. №5(90). С. 36–38.

139. Железнякова Е. А. Сложности и перспективы изучения когнитивных стилей детей-билингвов // Европейское полиязыковое пространство: образование, социум, право: материалы международной конференции. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2019г. С. 135–141.

140. Железнякова Е. А. Твёрдые и мягкие согласные в обучении детей мигрантов русскому произношению // Начальная школа. 2011б. № 8. С. 25–28.

141. Железнякова Е. А. Условия обучения детей мигрантов русскому языку как неродному в начальной школе // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2021г. С. 190–193.

142. Железнякова Е. А. Фонетические ошибки в речи детей мигрантов с позиции когнитивного подхода к обучению русскому языку // Мир русского слова. 2020б. № 4. С. 111–116.

143. Железнякова Е. А. Формирование билингвизма как цель обучения неродному языку в условиях языковой среды // Русистика и современность: сборник статей XXII Международной научной конференции. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019д. С. 133–136.

144. Железнякова Е. А. Этнокультурная и коммуникативная компетентность как фактор укрепления безопасности поликультурного общества // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011в. № 3. С. 116–120.

145. Железнякова Е. А., Андреюшина Е. А., Белякова Е. В. Учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2019. 88 с.

146. Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андреюшина Е. А. Развивающие материалы для дошкольников / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016а. 28 с.

147. Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андреюшина Е. А. Развивающие материалы для младших классов / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016б. 28 с.

148. Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андреюшина Е. А. Развивающие материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016в. 52 с.

149. Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андреюшина Е. А. Развивающие материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016г. 54 с.

150. Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андреюшина Е. А. Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область: учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста / Под ред. И. П. Лысаковой. И. П. Лысакова. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2017а. 67 с.

151. Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андреюшина Е. А. Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область: учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2017б. 66 с.

152. Железнякова Е. А., Иванова А. В. Проблемы тестирования детей мигрантов при приёме в российскую школу // Билингвальное и поликультурное образование: практика и перспективы: материалы международной научно-практической конференции. М.: ЧУОО «Международная лингвистическая школа», 2019. С. 32–36.

153. Железнякова Е. А., Лаптева М. Л. Образовательный потенциал загадки в обучении русскому языку как неродному // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 3. С. 50–58.

154. Железнякова Е. А., Лысакова И. П. Прецедентные высказывания на занятиях по русскому языку как неродному в полиэтнической школе (на примере языка газеты) // В поисках эквивалентности – VI: сборник докладов, прочитанных на международной научной конференции. Прешов: Presovskej Univerzity, 2013. С. 152–163.

155. Железнякова Е. А., Новикова П. В. Аудирование в обучении детей мигрантов русскому языку: предтекстовая работа // Многоязычие как фактор сохранения этнокультурного разнообразия: образовательные стратегии: сборник тезисов международного семинара. М.: МПГУ, 2019а. С. 39–40.

156. Железнякова Е. А., Новикова П. В. Когнитивные стратегии в учебной деятельности детей-инофонов // Русистика и современность: коллективная монография. Ч. 2. СПб.: Северная звезда, 2018. С. 301–306.

157. Железнякова Е. А., Новикова П. В. Пути языковой адаптации инофонов в современной российской школе // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей

участников XVIII Международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019б. С. 198–201.

158. Железнякова Е. А., Новикова П. В. Учим русский язык: учебное пособие / Под ред. Е. А. Железняковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. 174 с.

159. Жеребило Т. В. Состояние русского языка в Чеченской Республике в условиях билингвизма // LINGUA-UNIVERSUM. 2016. № 1. С. 54–84.

160. Жеребцова Ж. И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов-нефилологов чтению русских учебно-научных текстов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 252 с.

161. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. 456 с.

162. Жирнова И. Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2012. 209 с.

163. Жумагалиева Б. К. Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией (на материалах изучения казахов и русских): дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 274 с.

164. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принципы развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 243–267.

165. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребёнка / Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. С. 223–257.

166. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Актуальные проблемы обучения детей мигрантов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. № 2(17). С. 9–36.

167. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. № 2(346). С. 80–91.
168. Зеленова О. М., Фильцова М. С. Обучение инофонов продуктивному словообразованию (на материале общенаучной лексики) // Начальная школа. 2018. № 8. С. 55–60.
169. Зимакова Л. Н. Психолого-педагогические условия школьной адаптации детей мигрантов (на примере младших школьников): автореф. дис. ... канд. псих. наук. Самара, 2015. 22 с.
170. Зимова Н. С. Социальная адаптация трудовых мигрантов из стран Центральной Азии в России // Миграция и социально-экономическое развитие. 2017. Т. 2. № 1. С. 19–28.
171. Зиновьева Е. М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 99–105.
172. Иванова А. С., Клобукова Л. П., Нахабина М. М., Соболева Н. И., Степаненко В. А. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на временное проживание. СПб.: ООО «Центр «Златоуст», 2016. 56 с.
173. Игнатова И. Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // Мир русского слова. 2007. № 3. С. 69–72.
174. Ильминский Н. И. Программа школы для крещёных инородцев Восточной России. Казань: Типолит. насл. М. Чирковой, 1898. 13 с.
175. Какорина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В. Русский язык: от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего

школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком: в 3 ч. Ч. 2–3. М.: Этносфера, 2007. 236 с.

176. Какорина Е. В., Смирнова Н. Л. Готовность детей мигрантов к обучению на русском языке: анализ результатов урока-тестирования // Филологический класс. 2016. № 2(44). С. 40–47.

177. Каленкова О. Н. Русский язык как иностранный в школе. Программы по РКИ. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2012. 64 с.

178. Каленкова О. Н., Феоктистова Т. Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М.: Издательский дом «Этносфера», 2009. 78 с.

179. Каленкова О. Н., Феоктистова Т. Л., Менчик Е. В. Учимся в русской школе. Учебно-методический комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком. В 2 кн. Книга для ученика. М.: Этносфера, 2007. 64 с.

180. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2023. 143 с.

181. Каноныкин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе. Л.: Учпедгиз, 1955. 644 с.

182. Капелюшник Е. В., Шерина Е. А. Тесты по русскому языку как иностранному (для детей мигрантов). Томск: Томский политехнический университет, 2013. 42 с.

183. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 271 с.

184. Карабутова Е. А., Колчинцева Л. Н. Когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход к обучению студентов иноязычной речевой деятельности // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 131–135.

185. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

186. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 150 с.
187. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 229–233.
188. Климова Е. А. Взаимосвязь социально-психологической адаптированности детей и характеристик детско-родительских отношений в семьях мигрантов: дис. ... канд. псих. наук. Саратов, 2022. 181 с.
189. Климова Т. В. Теоретические подходы к проблеме социальной интеграции лиц с особенностями в развитии // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 318–326.
190. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей. / ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 25–31.
191. Клоков Д. Н. Развитие этнической толерантности личности в многонациональном коллективе: дис. ... канд. псих. наук. Тамбов, 2005. 266 с.
192. Ковалева Н. И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. наук. М., 2010. 21 с.
193. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Изд-во «Перо», 2016. 231 с.
194. Копорушкина Ю. С., Шаталова Н. В. Сборник внеклассных мероприятий по русскому языку для учащихся 3 класса. Челябинск: ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1», 2021. 70 с.
195. Корель Л. В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск, 1998. 69 с.
196. Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов. Лексические особенности русской картины мира: учебное пособие /

Составители: И. П. Лысакова, Т. Ю. Уша, Е. А. Сандрикова и др. СПб.: Сударыня, 2008. 156 с.

197. Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов. Лексические особенности русской картины мира: учебное пособие / Сост.: И. П. Лысакова, Т. Ю. Уша, Е. А. Железнякова и др. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 102 с.

198. Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы современной зарубежной теории обучения неродному языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 2 (831). С. 9–24.

199. Коряковцева Н. Ф. Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 11–22.

200. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1988. 155 с.

201. Косьмина М. А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 20 с.

202. Краева А. А. Особенности организации обучения русскому языку в начальной школе иноязычных обучающихся // Филологическое образование в период детства. 2019. № 26. С. 87–93.

203. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. М.: Диалог–МГУ, 1998. 324 с.

204. Красных В. В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей / ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 128–144.

205. Криворучко Т. В., Цаларунга С. В. Первый раз в первый класс: Диагностические материалы для проведения входного и итогового

тестирования детей 6-8 лет, слабо владеющих русским языком. Методическое пособие для учителей начальной школы. М.: Этносфера, 2021. 212 с.

206. Критская Е. Д., Сергеева Г. П., Шмагина Т. С. Музыка. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2022. 128 с.

207. Кудрявцева Е. Л. Основные положения для образования и развития национально-русских билингвов // Многоязычие в образовательном пространстве: сборник статей. Т. 7. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2015. С. 24–38.

208. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Вхождение билингва в язык(и) в поликультурном обществе // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2014. № 4. С. 14–25.

209. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А., Бурцева А. В. Модель поддержки детей из семей мигрантов в образовательном пространстве Кольского Севера // Человеческий капитал. 2014. № 12 (72). С. 178–183.

210. Куприна Т.В. Обучение детей мигрантов в России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. №9. С. 65–74.

211. Лаврентьева А. И. Факторы успешности овладения младшими школьниками русским языком как неродным // Начальная школа. 2017. № 1. С. 43–46.

212. Леденева В. Ю. Адаптация мигрантов в социокультурную среду: опыт регионов Северо-Кавказского федерального округа // Миграционные процессы: проблемы адаптации и интеграции мигрантов: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Под ред. В. С. Белозёрова. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. С. 75–79.

213. Леденева В. Ю. Социальная адаптация и интеграция мигрантов в современном российском обществе: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2014. 45 с.

214. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина, Т. В. Козлова. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
215. Леонтьев А. А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М.: ММА им. И. М. Сеченова – Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 41–47.
216. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
217. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
218. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
219. Ливер Б. Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 191 с.
220. Лизинский В. М. Практика воспитания в школе. Ч. 1. М.: ОЦ «Педагогический поиск», 2002. 160 с.
221. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / Под ред. З. И. Есиной, Г. И. Кутузовой, М. М. Нахабиной, Н. И. Соболевой, Г. А. Сучковой. М.: РУДН, 2017. 185 с.
222. Лисицын П. П., Резаев А. В. Трудовые мигранты в России: стратегии социальной адаптации. РГНФ, 2015. 178 с.
223. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Серия «Мир искусства» / Сост. Р. Г. Григорьева, пред. С. М. Даниэля. СПб.: Академический проект, 2002. 544 с.
224. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 325 с.
225. Лутцева Е. А., Зуева Т. П. Технология. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. М., 2017. 95 с.

226. Лыжина О. А. Методические концепции обучения истории: подходы к определению сущности понятия // Историко-педагогические чтения. 2013. № 17. С. 263–270.

227. Лысакова И. П. Избранные труды по филологии и лингводидактике. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021а. 444 с.

228. Лысакова И. П. Методологические аспекты обучения тактикам толерантности на родном и на иностранном языках // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации: коллективная монография / Отв. ред. Н. А. Купина и О. А. Михайлова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 499–507.

229. Лысакова И. П. Новая реальность петербургской школы: русский язык как неродной // Мир русского слова. 2006а. № 1. С. 73–79.

230. Лысакова И. П. О базовой функции социолингвистической теории в методике преподавания русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный: Теория, исследования. Практика. СПб.: Изд-во «Сударыня», 1998. С. 5–11.

231. Лысакова И. П. О месте социолингвистической теории в методике преподавания русского языка как иностранного // Языковое и литературное образование в школе и вузе: Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвящённой 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1997а. С. 24–25.

232. Лысакова И. П. О развитии социопсихолингвистического направления в методике преподавания русского языка как иностранного // Научно-исследовательская деятельность Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Ч. 2. СПб.: Изд-во «Образование», 1997б. С. 135–139.

233. Лысакова И. П. Русский язык для мигрантов: РКИ или РКН? (к вопросу о содержании терминов) // Лысакова И. П. Избранные труды по филологии и лингводидактике. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021б. С. 178–183.

234. Лысакова И. П. Русский язык как неродной – новый предмет в петербургской школе // Новые направления в изучении русского языка и методике его преподавания: материалы докладов и сообщений XI международной научно-методической конференции. СПб.: СПбГУ ПТД, 2006. С. 142–145.

235. Лысакова И. П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга // Мир русского слова. 2009. № 4. С. 76–79.

236. Лысакова И. П. Специфика подготовки учителей русского языка для детей мигрантов, нуждающихся в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы международной конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 83–84.

237. Лысакова И. П., Железнякова Е. А. Лингвокогнитивные особенности учебного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2018. № 3. С. 167–173.

238. Лысакова И. П., Железнякова Е. А. Формирование основ русской речевой культуры у детей мигрантов // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1 (1). С. 142–152.

239. Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю. С. Азбука вежливости. М.: КноРус, 2013. 104 с.

240. Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю. С. Азбука вежливости. М.: КНОРУС, 2020. 104 с.

241. Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Уша Т. Ю. Помогаем детям жить в России и учим их говорить по-русски: учебно-методическое пособие для учителей поликультурных школ Ленинградской области. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016а. 73 с.

242. Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Уша Т. Ю. Учим детей из семей мигрантов жить в России и говорить по-русски: учебно-методическое

пособие для преподавателей поликультурных школ Ленинградской области. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016б. 28 с.

243. Лысакова И. П., Матвеева Т. Н., Иванова Е. А. Русский язык в ситуациях общения: учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2005. 16 с.

244. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.

245. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1987. 415 с.

246. Макаев В.В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.

247. Макаревич Т. В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2010. № 2. С. 41–49.

248. Макаров А. Я. Социокультурная адаптация детей мигрантов в образовательной среде (на примере столичного мегаполиса): автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2010. 24 с.

249. Макарова В. А., Иванова И. В. Проблема адаптации детей мигрантов // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки. Калуга: Изд-во КГУ имени К. Э. Циолковского, 2015. С. 497–504.

250. Мали Н. А. Особенности школьной адаптации детей из семей вынужденных мигрантов: дис. ... канд. псих. наук. Саратов, 2017. 200 с.

251. Малинин В. А. Теория и практика формирования предпринимательских способностей обучающихся в системе «школа – вуз»: дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2020. 262 с.

252. Мамедова Л. В., Гудков Ю. Э., Сергиевич А. А., Хороших П. П. Когнитивные стили: современные аспекты исследований // Вестник

Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 2. С. 134–143.

253. Мангус И. Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного: На примере учебников в эстонской школе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 339 с.

254. Маркина Н. А. Проблемы обучения русскому языку детей мигрантов // Русский язык за рубежом. 2010. № 4. С. 37–42.

255. Маркова М. В. Обучение пониманию содержанию русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтническим составом учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007а. 20 с.

256. Маркова М. В. Обучение пониманию содержанию русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтническим составом учащихся: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007б. 227 с.

257. Маркова Н. А. Феномен «адаптационное обучение» в высшем образовании: анализ и конструирование определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 5. С. 7–17.

258. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. М.: Психология, 2004. 382 с.

259. Методика обучения русскому языку как неродному / И. П. Лысакова, Т. Ю. Уша, Г. М. Васильева и др. Под ред. И. П. Лысаковой. М.: ООО «Русайнс», 2015. 160 с.

260. Методика обучения русскому языку как неродному / И. П. Лысакова, Т. Ю. Уша, Г. М. Васильева и др. / Под ред. И. П. Лысаковой. М.: КНОРУС, 2019. 150 с.

261. Методическое руководство по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России / Е. А. Хамраева, Т. А. Шорина, О. Ю. Ряузова, Е. А. Железнякова / Под общ. ред. И. П. Лысаковой, Е. А. Хамраевой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 120 с.

262. Миграционные процессы: проблемы адаптации и интеграции мигрантов: сб. материалов IV Международной научно-практической конференции / под ред. В. С. Белозерова. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. 452 с.
263. Миртов А. В. Русский язык в национальных школах СССР. Методика преподавания. Ростов, 1926. 38 с.
264. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1976. 199 с.
265. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов. Методическое пособие. Ростов-на-Дону, 2008. 56 с.
266. Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. СПб.: Наука, САГА, 2009. 262 с.
267. Моро М. И., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. 128 с.
268. Морозова Е. А., Цапурина И. С. К вопросу об организации обучения детей-инофонов на уроках русского языка и литературного чтения // Начальная школа. 2017. № 7. С. 11–15.
269. Московкин Л. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный: история становления и современное употребление терминов // Учителю русской зарубежной школы: сборник научно-методических статей / Под ред. П. Г. Гельфрейх и А. В. Голубевой. СПб., 2020. С. 97–103.
270. Московкин Л. В., Щукин А. Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 400 с.
271. Моуравова М. Л. Формирование коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения русскому языку в условиях поликультурной школы // Начальная школа. 2017. № 10. С. 55–58.
272. Мукомель В. И. Особенности адаптации и интеграции детей мигрантов – представителей «полуторного поколения» // Известия Иркутского

государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2013а. № 2 (11). Ч. 2. С. 192–209.

273. Мукомель В. И. Политика интеграции мигрантов в России: вызовы, потенциал, риски: рабочая тетрадь / Гл. ред. И. С. Иванов; Российский совет по международным делам (РСМД). М.: Спецкнига, 2013б. 34 с.

274. Мы говорим по-русски: учебное пособие / Под ред. И. П. Лысаковой; сост.: И. П. Лысакова, Е. А. Железнякова, М. Ю. Дьякова. СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. 148 с.

275. Мы говорим по-русски: материалы для практикума по обучению речевой коммуникации учащихся с неродным русским языком / Под ред. И. П. Лысаковой; сост.: И. П. Лысакова, Е. А. Железнякова, М. Ю. Дьякова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 92 с.

276. Назарова М. Н. Внеклассная работа по русскому языку как форма организации учебно-воспитательной работы в национальной школе // Вестник современной науки. 2016. №6. С. 89–92.

277. Назыров З. Ф., Ушакова Н. И., Тростинская О. Н., Копылова Е. В. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации. Томск: РАУШ МБХ, 2011. С. 41–58.

278. Насер Ф. М. Н. Дипломатическая терминология русского языка и ее семантизация в учебном двуязычном словаре: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2013. 197 с.

279. Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей азербайджанского языка) / Под ред. И. П. Лысаковой, В. А. Гарана, Т. Ю. Уша, С. И. Петровой, З. Б. Аббасовой, Т. В. Боровец, Е. С. Синявской, Р. М. Панышиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 44 с.

280. Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей армянского и грузинского языков) /

Под ред. И. П. Лысаковой, В. А. Гарана, Т. Ю. Уша, С. И. Петровой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 40 с.

281. Нетёсина М. С. Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. / Под общ. ред. И. А. Пугачёва. М.: РУДН, 2018. С. 199–208.

282. Нетёсина М. С. Задания в тестовой форме для детей мигрантов: основания отбора // Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика коллективная монография. / Под общ. ред. Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2018. С. 56–70.

283. Нетёсина М. С. Методика обучения мигрантов русскому языку: ключевые позиции // Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа. Сборник научных статей по итогам работы региональной научной конференции с международным участием. Армавир: Ершов Дмитрий Сергеевич, 2017. С. 220–226.

284. Никитина Е. Ю., Гиниятуллина Э. Х. Формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка. М.: Изд-во «Перо», 2017. 189 с.

285. Никитина Е. Ю., Свиридова А. В., Юздова Л. П. Формирование у студентов педагогического направления комплекса релевантных компетенций для обучения детей-билингвов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 146–165.

286. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 55–86.

287. Новикова А. Н., Фёдорова С. Н. Учет когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий обучения иностранному языку //

Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7–4 (109). С. 95–100.

288. Образование человека в поликультурном обществе: монография / Л. Н. Бережнова, А. Г. Гогоберидзе, В. Г. Зарубин и др. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 451 с.

289. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / Под ред. З. И. Есиной, Г. И. Кутузовой, М. М. Нахабиной, Н. И. Соболевой, Г. А. Сучковой. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

290. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург–М.: Совет Европы, МГЛУ, 2003. 256 с.

291. О входном тестировании детей мигрантов по русскому языку и русской культуре / Т. В. Савченко, Н. В. Постнова, Л. С. Аткина, М. С. Берсенева, Т. В. Лапутина // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV международной научно-методической конференции (Москва, 16 мая 2014 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 26–32.

292. Обучение русскому языку детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях консультационного центра: постановка проблемы / Е. В. Грудева, Е. М. Иванова, И. А. Бучилова, Т. И. Алиева // В мире науки и искусства: Вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. № 28. С. 12–19.

293. Омельченко Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в российское общество (историко-этнографическое исследование на материалах системы образования): дис. ... д-ра ист. наук. М., 2022. 515 с.

294. Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 52 с.

295. Орехова И. А. Программа обучения детей-мигрантов русскому языку как неродному. М.: Смысл: Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. 32 с.
296. Ослякова И. В., Кудинова Т. В., Каппушева И. Ш., Эркенова Д. И. Стратегия преподавания иностранного языка в группах студентов с нулевым стартовым уровнем: адаптационный подход в обучающем процессе // Человеческий капитал. 2021. № 10 (154). С. 44–49.
297. Основы методики обучения русскому языку как неродному / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, Е. А. Железнякова и др. / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 163 с.
298. Павлов Д. Н. О некоторых проблемах определения термина «когнитивная стратегия» / Д. Н. Павлов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 62–66.
299. Пантелеев А. Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2007. 22 с.
300. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 278 с.
301. Пассов Е. И., Кузовлёва Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
302. Плешаков А. А. Окружающий мир. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2011. 96 с.
303. Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент, Самарканд: Гос. изд-во УзССР, 1935. 90 с.
304. Полинская М. С. Полуязычие // Возникновение и функционирование контактных языков: материалы рабочего совещания / под ред. И. Ф. Вардуля, В. И. Беликова. М.: Наука, 1987. С. 69–72.
305. Поморцева Н. В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды:

социально-психологический аспект // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2008. № 5. С. 69–75.

306. Поморцева Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 48 с.

307. Попкова Е. А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма): дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 248 с.

308. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2002. 60 с.

309. Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / Сост. Т. А. Круглякова. СПб.: Златоуст, 2014. 278 с.

310. Просвиркина И. И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2007. 694 с.

311. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005. 274 с.

312. Пугачёв И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.

313. Путулян Н. С. Педагогическая адаптация детей-мигрантов в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2023. 181 с.

314. Редозубов С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. Избранные труды. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 427 с.

315. Решетова З. А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. 2017. №3 (27). С. 40–54.

316. Рождественский Н. С., Кустарева В. А. Методика начального обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1965. 347 с.

317. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 485 с.

318. Рудакова А. В. Когнитология и когнитивная лингвистика. Воронеж: Истоки, 2004. 80 с.
319. Русский букварь для мигрантов. Учебно-методическое пособие / Н. А. Бочарова, И. П. Лысакова, О. Г. Розова. М.: КНОРУС, 2010. 80 с.
320. Русский букварь для мигрантов. Учебно-методическое пособие / Н. А. Бочарова, И. П. Лысакова, О. Г. Розова. М.: КНОРУС, 2011. 80 с.
321. Русский букварь для мигрантов. Учебно-методическое пособие / И. П. Лысакова, О. Г. Розова, Н. А. Бочарова. М.: Кнорус, 2020. 80 с.
322. Русский язык. Азбука: 1 класс. Учебник. В 2 ч. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина. М.: Просвещение, 2021. 111 с.
323. Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга: учебно-методическое пособие для учителей / Т. Ю. Уша, О. В. Миловидова, Е. А. Железнякова и др. / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 130 с.
324. Сабаткоев Р. Б. Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации. М.: Экон-информ, 2010. 128 с.
325. Сабаткоев Р. Б. Обучение русскому языку в полиэтнических классах основной школы. М.: Просвещение, 2009а. 155 с.
326. Сабаткоев Р.Б. О специфике обучения русскому языку в школах с нерусским составом учащихся // Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе: сборник научных трудов. Киев: Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, 2009б. С. 389–392.
327. Савченко Т. В., Какорина Е. В. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». М.: МИПКРО, 2001. 78 с.

328. Садыкова Р. Х., Шарипова Э. И., Шеина Л. П. Использование когнитивных стилей в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2022. № 6. С. 57–66.
329. Сапожникова И. С. Психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 25 с.
330. Сафина Г. Г. Виды внеклассных мероприятий по русскому языку и литературе в начальной школе // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. №1 (36). С. 163–166.
331. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. 50 с.
332. Сахипова З. Г. Литературное чтение: 1 класс: учебник для детей мигрантов и переселенцев. СПб.: Просвещение, 2014. 200 с.
333. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. 656 с.
334. Синёва О. В. Принципы лексической работы в поликультурных классах // Русский язык в школе. 2009. № 5. С. 24–28.
335. Синёва О. В. Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе // Русский язык в школе. 2007. № 5. С. 12–17.
336. Синёва О. В. Учебник предметной области «Русский язык» и лингводидактические аспекты преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. / Под общ. ред. И. А. Пугачёва. М.: РУДН, 2018. С. 64–71.
337. Сеница Ю. А., Берёзкина Е. Х. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 6. С. 60–66.

338. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивная методика обучения грамматике в языковом вузе: на примере испанского языка. Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 1997. 160 с.
339. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2005. 36 с.
340. Скороспелкина Г. С., Турова Г. А., Сахипова З. Г. Русский язык. Литературное чтение: Дидактические материалы: 1–2 классы (I уровень сложности): пособие для детей мигрантов и переселенцев СПб.: Просвещение, 2014. 32 с.
341. Солдатова Г. У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности. 2001. № 1. С. 19–37.
342. Солдатова О. Д. Психологическая коррекция личностного развития детей-мигрантов в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ставрополь, 2003. 21 с.
343. Срезневский И. И. Русское слово: Избранные труды. М.: Просвещение, 1986. 173 с.
344. Стернин И. А. Коммуникативное поведение как предмет изучения и обучения // Русистика и современность: лингвокультурология и межкультурная коммуникация. СПб.: Сударыня, 2002. С. 150–158.
345. Стрельчук Е. Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект. М.: РУДН, 2016. 356 с.
346. Стрельчук Е. Н. Современные вызовы развитию образования: обучение инофонов русскому языку в школах Подмосковья // XV Конгресс МАПРЯЛ. Избранные доклады. СПб.: МАПРЯЛ, 2024. С. 1143–1147
347. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003. 406 с.
348. Тарасов Е. Ф. Прологомены к теории языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2014. № 4. С. 24–35.

349. Текучѳв А. В. Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1980. 413 с.
350. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: СЛОВО, 2008. 344 с.
351. Технологии адаптации мигрантов: учебно-метод. пособие / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 196 с.
352. Типовые программы по русскому языку для национальной средней школы (подготовительные, I–X классы) / Под ред. Н. М. Шанского. Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1981. 119 с.
353. Требования по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень / Н. П. Андрюшина, Г. А. Битехтина, Т. Е. Владимирова [и др.]. СПб.: Златоуст, 2020. 64 с.
354. Ускова О. А. Обучение русскому языку учащихся-билингвов: языковые и лингводидактические проблемы виртуального общения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2022. № 3. С. 22–28.
355. Успенский М. Б. Пути реализации методов и приемов обучения русскому языку в различных условиях билингвизма: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 24 с.
356. Учителям поликультурных школ Ленинградской области: учебно-методическое пособие по социальной адаптации детей-мигрантов / И. П. Лысакова, Е. А. Хамраева, Е. А. Железнякова и др. СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2019. 77 с.
357. Уша Т. Ю. Интегративная методика обучения русскому языку в поликультурной школе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 159 с.
358. Уша Т. Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2014. № 170. С. 26–34.
359. Уша Т. Ю., Миловидова О. В., Андреева Т. Н., Виноградова М. В., Ложкина А. С., Полякова Е. М., Рашидова Д. Т. Русский язык как проводник

толерантности в полиэтнической школе Санкт-Петербурга / Под ред. С. А. Гончарова, И. П. Лысаковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 104 с.

360. Ушаков Н. Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах. Пособие для учителей. М.: «Просвещение», 1978. 192 с.

361. Ушакова М. Е. Педагогические условия социокультурной адаптации детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 256 с.

362. Ушакова С. С. Роль системы образования в социокультурной адаптации и интеграции мигрантов и их детей (на примере города Москвы): дис. ... канд. социол. наук. М., 2013. 156 с.

363. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. 584 с.

364. Фадеева Т. В. Психолого-педагогические условия психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста к поликультурной среде: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Самара, 2011. 23 с.

365. Фёдорова К. С., Панова Е. А. Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4. № 1. С. 81–102.

366. Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. статей / под ред. П. А. Азимова и др. М.: Наука, 1972. С. 13–25.

367. Фурсина А. Б., Арутюнян М. М. Адаптационный подход в обучении иностранных слушателей техническим дисциплинам // Научное мнение. 2019. С. 83–90.

368. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. 36 с.

369. Хамраева Е. А. Готов ли Ваш ребёнок к обучению на русском языке? Диагностическая тетрадь дошкольника 6-7 лет. М.: Ювента, 2013а. 32 с.
370. Хамраева Е. А. Достижение результатов ФГОС у детей мигрантов: коллективные формы обучения в поликультурной образовательной среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013б. № 4. С. 29–36.
371. Хамраева Е. А. Комплексная диагностика детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации: дидактическое пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 144 с.
372. Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика: учеб. пособие. М.: Билингва, 2015. 147 с.
373. Хамраева Е. А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 155 с.
374. Хамраева Е. А., Саматова Л. М. Русский язык. 1 класс: учебное пособие для школ с родным (нерусским) языком обучения: в 2 ч. Ч. 1. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. 112 с.
375. Хашимов Р. И. Двуязычие и интерференция: Сущность, типология и функционирование. М.: Издательство «ФЛИНТА», 2018. 318 с.
376. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
377. Цейтлин С. Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75). С. 79–85.
378. Цейтлин С. Н. Лингвистическое сопровождение иноязычных детей в дошкольном учреждении и школе // Детский сад от А до Я. 2010. № 5 (47). С. 14–21.
379. Цейтлин С. Н., Круглякова Т. А. О природе речевых ошибок многоязычных школьников // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. Т. 1. № 2. С. 103–112.

380. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребёнком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2014. 190 с.
381. Цыганов А. В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 136–143.
382. Чурилов И. И. Концепция как форма развития современного образования. Ключевые идеи гуманистического образования. Серия: Новое содержание школьного образования: культурно-философские основания. В помощь учителям и администраторам. Пермь: ЗУУНЦ, 2000. 65 с.
383. Шабалина А. С. Внеклассные мероприятия по русскому языку и литературе как способ развития коммуникативной компетенции школьников // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2018. №4. С. 6–10.
384. Шаклеин В. М. О некоторых вопросах лингвокультурной адаптации мигрантов // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 3. С. 5–10.
385. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. 277 с.
386. Шанский Н. М. Педагогическое содержание и лингводидактический характер внеклассной работы по русскому языку в нерусской школе // Русский язык за рубежом. 1982. №2 (76). С. 64–67.
387. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика: сборник статей. М.: Русский язык, 1985. 240 с.
388. Шапошникова Т. Д. К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве // Начальная школа. 2012. № 5. С. 87–91.
389. Шарафутдинова О. И., Доронина Е. Г., Казакова Ю. В. Выявление практик обучения детей-мигрантов посредством глубинного интервью // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. 2022. Вып. 127. № 1 (459). С. 166–73.

390. Школа мигранта: учебно-методическое пособие по обучению русскому языку как неродному / И. П. Лысакова, Е. А. Железнякова, Т. Ю. Уша и др. / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017а. 244 с.
391. Шкуратова И. П. Когнитивные стили как регуляторы мировосприятия личности // Первая российская конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Казань: КГУ, 2004. С. 256–257.
392. Шорина Т. А. Методическое сопровождение подготовки учителя русского языка к обучению учащихся-инофонов аудированию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 22 с.
393. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1963. 191 с.
394. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Изд-во Владос, 2005. 245 с.
395. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. М.: Академия, СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. 160 с.
396. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
397. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
398. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
399. Юздова Л. П., Лукиных Н. В. Обучение инофонов и билингов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 169–180.
400. Янченко В. Д., Янченко Ю. В. Работаем над ошибками учащихся-билингов // Начальная школа. 2018. № 11. С. 41–44.

401. Яшина Н. Ю. Особенности исследования уровня владения русским языком детьми иммигрантов в начальной школе // Начальная школа. 2017. № 2. С. 21–25.
402. Bruner J. S. Founding the Center for cognitive studies / The making of cognitive science. Cambridge (Mass), 1988. Pp. 90–101.
403. Dewaele J-M., van Oudenhoven J-P. The effect of multilingualism / multiculturalism on personality: no gain without pain for Third Culture Kids? // International Journal of Multilingualism. 2009. V. 6 (4). Pp. 443–459.
404. Ehrman M., Oxford R. Adult Languages Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting // Modern Language Journal. 1990. V. 74. P. 311–327.
405. Genesee F., Nicoladis E. Bilingual acquisition // Handbook of language development / Ed. E. Hoff & M. Shatz. Oxford: Blackwell, 2006. Pp. 324–342.
406. Gromova C. Modern techniques of teaching elementary school children with migrant backgrounds // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. V. 39. Pp. 265–274.
407. Gromova C., Khairutdinova R. Cultural Diversity in Russian School: Results of Research of Elementary School Teachers' Experience with the Immigrant Children // ARPHA Proceedings. 2019. Pp. 977–987.
408. Haugen E. The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior. Bloomington, 1969. 699 p.
409. Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation / J. W. Beery [& others] // Applied Psychology: an international review. 2006. №5(33). Pp. 300–332.
410. Kamalova L., Zakirova V. Developing the methodology for effective teaching of the Russian language to migrant Muslim children // Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2017. V. 13. No. 12. Pp. 7813–7821.
411. Lasagabaster D. Foreign language competence in content and language integrated courses // The Open Applied Linguistic Journal. 2008. №1. Pp. 31–42.

412. Leech G., Short M. *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. London: Longman, 1981. 402 p.

413. Manoli P., Mouti A., Kantzou V. *Children with a Refugee and Migrant Background in the Greek Formal Education: A Study of Language Support Classes* // *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*. 2021. V. 9. No. 1. Pp. 1–15.

414. Pavlenko A., Blackledge A. *Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts* // *Negotiation of identities in multilingual contexts* / Ed. A. Pavlenko & A. Blackledge. Clevedon: Multilingual Matters. 2004. Pp. 1–33.

415. Rostas E., Keskes J. *StepTogether – a possible solution for teaching Hungarian as a target language to migrant children* // *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*. 2016. V. 26. Pp. 426–449.

416. Salimova D. A., Koudrjajtseva E. L. *Language preferences of children-bilinguals in the conditions of disperse accommodation of ethnos* // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. 2017. Vol. 29. Pp. 763–775.

417. Tabors P. O. *One child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub., 1997. 228 p.

418. Veselovskaya T. S. *Culture-related content in Russian language textbooks in the field of bilingual education* // *Proceedings of the VI International Forum on Teacher Education, Kazan, May 27 – June 9. ARPHA Proceedings*. 2020. V. 3. Pp. 2715–2730.

419. Whorf B. L., *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Ed. John B. Carroll. London: The MIT Press, 2012. 417 p.

420. Wojniak J., Orzel-Deren K. *Preschool and early school education of migrants and minorities in Poland. Teachers' competences in the light of regulations and practice* // *SHS Web of Conferences (ERPA-2017)*. 2017. Vol. 37. 01074.

421. Zhang L. F. Thinking Styles and Cognitive Development // The Journal of Genetic Psychology. 163 (2). 2002. Pp. 179–195.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

422. В Москве открылась бесплатная школа русского языка для детей мигрантов [Электронный ресурс] // URL: <https://tj.sputniknews.ru/russia/20190219/1028324093/shkola-moscow-deti-migrantov-russkiy-yazyk.html> (дата обращения: 17.06.2024).

423. Сайт «Дети Петербурга». [Электронный ресурс] // URL: <http://detipeterburga.ru> (дата обращения: 17.06.2024).

424. Малышарики. Сезон 2. Серия 41. Привет! [Электронный ресурс] // URL: <https://yandex.ru/video/preview/6761003833632480478> (дата обращения: 13.01.2024).

425. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан. М., 2022. [Электронный ресурс] // URL: https://niksoch-sakmara-orb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/MR_ (дата обращения: 16.02.2024).

426. Перечень поручений по итогам заседания Совета по развитию гражданского общества и правам человека. 14 января 2024 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/73277> (дата обращения: 13.06.2024).

427. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12 июня 2024 г. № 481-р Об утверждении Концепции государственной языковой политики РФ. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409100008/?ysclid=m11tz8wgm5777897552#1000> (дата обращения: 14.09.2024).

428. Росстат. Международная миграция. [Электронный ресурс] // URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 13.06.2024).

429. Сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ [Электронный ресурс] // URL: <https://interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-zarubezhom1/sertifikaciya.php?ysclid=loipqhwicp227410140> (дата обращения: 13.06.2024).

430. Соболева О. Л. Развитие «двуполушарного» подхода к обучению: практическая реализация в школьном учебнике [Электронный ресурс] // URL: <https://metodika.ru/?id=78> (дата обращения: 07.03.2024).

431. ФГОС ДО – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/5480d2b9a51d5e849a4c062587eb4368.pdf> (дата обращения: 13.06.2024).

432. ФГОС НОО – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 13.06.2024).

433. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102092715&ysclid=m2q7e02i89212335579> (дата обращения: 23.06.2024).

434. ФОП НОО – Федеральная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] // URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdена-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-372> (дата обращения: 17.06.2024).

435. Charpentier J-B. J. Éléments de la langue russe. SPb., 1768. 368 p. [Электронный ресурс] // URL: https://books.google.it/books?id=F_xJAAAАсAAJ (дата обращения: 19.06.2024)

436. Rodde J. Russische Sprachlehre. Riga, 1789. 432 p. [Электронный ресурс] // URL: https://books.google.ru/books/about/Russische_Sprachlehre.html?hl=ru&id=chtmAAAАсAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 13.06.2024)

СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ

437. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
438. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
439. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.
440. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. М.: Флинта; Наука, 2015. 640 с.
441. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. М.: АСТ: Астрель, 2002. Т. 1. 787 с.
442. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
443. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
444. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
445. Ольшанский Д. В. Адаптация социальная // Современная западная социология: словарь. М.: Политиздат, 1990. 432 с.
446. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Сост.: Г. М. Романцев, В. А. Фёдоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
447. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. Минск: БГТУ, 2007. 68 с.
448. Социологический словарь / Отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичёв. М.: Норма, Инфра-М, 2010. 608 с.

449. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.

450. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

451. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Pearson, 2010. 657 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОГО КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Пояснительная записка

Программа внеурочного курса по русскому языку как иностранному адресована учителям начальных классов и педагогам дополнительного образования, работающим с детьми младшего школьного возраста из семей мигрантов. Она может быть использована для подготовки к занятиям по русскому языку как иностранному, для разработки учебных материалов, для организации контроля и оценки основных результатов обучения.

Программа ориентирована на детей 6-9 лет, обучающихся в российской школе и ранее не изучавших русский язык и/или владеющих русским языком в объёме элементарного уровня. В основе программы лежит компетентностный подход к обучению, который предполагает *языковую адаптацию учащихся*, то есть освоение языка принимающего государства в объёме, необходимом для дальнейшего обучения и общения с носителями языка. Курс внеурочной деятельности по программе целесообразно дополнять лингводидактическим сопровождением школьных предметов и внеклассными мероприятиями.

Программа составлена с учётом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, а также требований по русскому языку как иностранному (первый уровень, общее владение). При разработке программы использовались материалы Примерной рабочей программы по русскому языку для начальной школы (2021), Федеральной рабочей программы начального общего образования по русскому языку для 1–4 классов образовательных организаций (2022), лингводидактической программы по русскому языку как

иностранным под ред. З. И. Есиной, Г. И. Кутузовой, М. М. Нахабиной и др. (2017).

Программа организована по тематическому принципу и включает 30 тем, каждая из которых рассчитана на 2 урока. Такая чёткая структура облегчает учителю планирование занятий. В пособие включены такие темы, как «Мой класс», «Моя школа», «Урок», «Семья» и другие актуальные для детей младшего школьного возраста. Для каждой темы отобраны фонетика, лексика, грамматика, речевые образцы, лингвокультурная и и/или социокультурная информация. Отбор языкового материала осуществлялся на основе требований к владению русским языком как иностранным для первого уровня (B1) с учётом возраста учащихся, а также на основе результатов наблюдения за речевой деятельностью детей-инофонов в российских школах и опросов учителей. Наблюдение и опросы позволили выявить типичные ошибки детей из семей мигрантов. Выявленные ошибки были учтены в процессе отбора материала для программы внеурочного курса.

Последовательность тем была определена на основе принципов доступности и возрастающей сложности. Тот факт, что в процессе обучения в школе дети преимущественно осуществляют письменные виды речевой деятельности, определило устную направленность разработанной программы. Основное внимание учителя должно быть направлено на формирование языковой и коммуникативной компетенции инофонов в области устных видов речевой деятельности.

Цель и задачи внеурочного курса по русскому языку как неродному

Целью освоения русского языка как неродного в рамках внеурочного курса является формирование русскоязычной коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Для достижения данной цели необходимо решение следующих задач:

- формирование умений и навыков использования фонетических, лексических и грамматических единиц русского языка в актуальных для детей младшего школьного возраста сферах общения, прежде всего в устных видах речевой деятельности; способности выбирать и применять языковые средства в зависимости от социального контекста; способности строить высказывания в соответствии с целью общения;

- формирование лингвокультурной компетенции: приобщение инофонов к когнитивной базе русского языка, к фоновым культурным знаниям, знакомство с культурно маркированными единицами языка, текстами русской культуры, в том числе в аспекте диалога культур; развитие способности понимать культурную семантику языковых знаков;

- создание условий для когнитивного развития учащихся средствами русского языка;

- организация ситуаций успеха, связанных с овладением неродным языком, что будет способствовать формированию учебной мотивации и снятию коммуникативного барьера в общении с носителями русского языка.

Содержание внеурочного курса по русскому языку как неродному

1. Мой класс.

Фонетика. Твёрдые и мягкие согласные на конце слова.

Лексика. Ученик – ученица, учитель – учительница, доска, парта, портфель, учебник, тетрадь, пенал, ручка, карандаш, линейка, ластик.

Грамматика. Категория мужского и женского рода имён существительных. Личные местоимения единственного числа. Одушевлённость/неодушевлённость.

Речевые образцы. Кто она? – Она учительница. Кто он? – Он учитель. Что это? – Это парта.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Знакомство.

2. Моя школа.

Фонетика. Произношение стечений согласных в начале слова.

Лексика. Столовая, туалет, коридор, лестница, дверь, окно, стена, перемена, урок, сидеть, ходить, бегать.

Грамматика. Предложный падеж имён существительных с предлогом в. Глаголы в 1 л. ед. ч.

Речевые образцы. Где парта? – Парта в классе. Где лестница? – Лестница в коридоре.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Правила поведения в школе.

3. Урок.

Фонетика. Редукция гласных.

Лексика. Слушать, говорить, читать, писать, отвечать, спрашивать, слово, язык (русский язык, родной язык), учиться.

Грамматика. Спряжение глаголов в настоящем времени.

Речевые образцы. Что я делаю? – Я слушаю. Что ты делаешь? – Ты говоришь. Что она делает? – Она пишет. Что он делает? – Он читает.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Родной язык.

4. Семья.

Фонетика. Твёрдые и мягкие согласные.

Лексика. Семья, родители, мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра.

Грамматика. Винительный падеж имён существительных без предлога в значении объекта действия.

Речевые образцы. Что делает бабушка? – Она читает книгу. Что делает мама? – Она пишет письмо.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Знакомство (расширение репертуара этикетных формул).

5. Дикie животные.

Фонетика. Интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК–1 (законченное высказывание), ИК–3 (общий вопрос), ИК–6 (восклицание).

Лексика. Тигр, заяц, медведь, лиса, волк, ёж, олень, белка, зоопарк, жираф, обезьяна, лев, слон, хотеть, увидеть, встретить.

Грамматика. Спряжение глагола *хотеть*. Конструкция «хотеть + инфинитив».

Речевые образцы. Я хочу/не хочу увидеть Он хочет/не хочет встретить

Лингвокультурная / социокультурная информация. Колобок.

6. Домашние животные.

Фонетика. Шипящие согласные.

Лексика. Кошка - кот - котёнок, собака - щенок, рыба / рыбка, птица, курица – петух – цыплёнок, корова, овца, лошадь, свинья, кормить, любить, домашние животные.

Грамматика. Посессивные конструкции. Конструкции «любить + имя сущ.», «любить + инфинитив».

Речевые образцы. У меня есть кот. Я люблю кошку. Я люблю кормить кошку.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Потешка о курице и кошке.

7. Новый год.

Фонетика. Оглушение согласных на конце слова.

Лексика. Новый год, новогодний, праздник, ёлка, Дед Мороз, Снегурочка, поздравлять, желать.

Грамматика. Творительный падеж имён существительных с предлогом *с* в значении объекта речи.

Речевые образцы. Поздравляю тебя с Новым годом! Желаю счастья!

Лингвокультурная / социокультурная информация. Новый год. Поздравление.

8. Времена года.

Фонетика. Звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.

Лексика. Лето – летом, осень – осенью, зима – зимой, весна – весной, дождь, лужа, снег, лёд, солнце, облако, сосулька, капель.

Грамматика. Согласование полных прилагательных с существительными в именительном падеже.

Речевые образцы. Какая осень в Кргизии? В Киргизии тёплая осень.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Что летом родится - зимой пригодится

9. Погода.

Фонетика. Интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК-5 (оценка).

Лексика. Тепло, жарко, холодно, прохладно, ветер, туман, погода, воздух.

Грамматика. Конструкция «личное местоимение + нравится + инфинитив / имя сущ. в вин. п.»

Речевые образцы. Мне нравится гулять. Тебе нравится такая погода? – Нет, мне нравится лето.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Льёт как из ведра.

10. Спорт и отдых.

Фонетика. Интонационное оформление высказываний в соответствии с коммуникативной целью: ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом *a*).

Лексика. Бегать, прыгать, плавать, футбол – футболист, теннис – теннисист, баскетбол – баскетболист, волейбол – волейболист, плавание – пловец, борьба – борец, бег – бегун, гимнастика – гимнаст, шахматы – шахматист, фигурное катание – фигурист, кататься, заниматься.

Грамматика. Изменение глаголов на –ся в настоящем времени. Конструкции:

- «заниматься + имя сущ. в тв. п.»;
- «играть + имя сущ. в вин. п.»;
- «кататься+ имя сущ. в предл. п.»

Речевые образцы. Ты занимаешься спортом? Летом я катаюсь на велосипеде. В моей семье все занимаются спортом. Я играю в волейбол. Я катаюсь на велосипеде.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Лапта.

11. Вежливые слова: извинение, просьба, приглашение, благодарность.

Фонетика. Интонационные конструкции.

Лексика. Извините! Простите! Приглашаю... Приходи(те)... Давай(те)... Спасибо! Благодарю! Большое спасибо! Пожалуйста. Не за что. С удовольствием! Ничего страшного. Не стоит беспокоиться.

Грамматика. Императив известных глаголов.

Речевые образцы. Скажи, пожалуйста, какие завтра уроки.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Вежливость.

12. Цветы.

Фонетика. Слог.

Лексика. Цветок, колокольчик, ромашка, подснежник, василёк, роза, лилия, тюльпан, расти, поляна.

Грамматика. Предложный падеж имён существительных в значении места с предлогами *на* и *в*.

Речевые образцы. Где растут цветы? – Цветы растут на поляне. Где продают цветы? – Цветы продают в магазине.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Аленький цветочек.

13. Деревья.

Фонетика. Слог.

Лексика. Дерево, дуб, лес, берёза, тополь, осина, сосна, высокий, зелёный.

Грамматика. Окончания прилагательных с основами на твёрдый / мягкий согласный, на к-, х-.

Речевые образцы. Какой это дуб? – Это **высокий** дуб. Это **зелёный** дуб. Это **большой** дуб.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Берёза – символ России. Стихотворение С. Есенина.

14. Птицы.

Фонетика. Ударение.

Лексика. Жаворонок, соловей, кукушка, воробей, синица, сорока, видеть, петь, летать.

Грамматика. Прошедшее время глагола.

Речевые образцы. Ты видел сороку? – Да, я видел сороку. Она летала. В лесу пел соловей.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Загадки о птицах. Гербы с птицами.

15. Мой день.

Фонетика. Соотношение звуков и букв.

Лексика. Каждый день, часто, иногда, утром, днём, вечером, гулять, отдыхать, есть, делать уроки, просыпаться, завтракать, обедать, ужинать

Грамматика. Наречия времени.

Речевые образцы. Что ты делаешь днём? – Днём я делаю уроки. Ты часто гуляешь утром? – Я иногда гуляю утром.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Колыбельная.

16. Дни недели.

Фонетика. Соотношение звуков и букв.

Лексика. Понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье.

Грамматика. Винительный падеж имён существительных с предлогом *в* в значении времени.

Речевые образцы. Что ты делаешь в субботу? – В субботу я отдыхаю.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Пословица «Делу время – потехе час».

17. Одежда.

Фонетика. Алфавит.

Лексика. Надеть, платье, рубашка, брюки, шарф, шапка, свитер, юбка, галстук, ботинки, сапоги, светлый, тёмный, длинный, короткий, широкий, узкий, модный, красивый.

Грамматика. Винительный падеж имён прилагательных.

Речевые образцы. Я надел белую рубашку.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Названия одежды – заимствования из тюркских языков: сарафан, кафтан.

18. Части тела.

Фонетика. Скороговорки.

Лексика. Голова, шея, лицо, волосы, лоб, глаз, щека, губа, подбородок, ухо, нос, зуб, рука, нога, спина, живот.

Грамматика. Родительный падеж имён существительных, прилагательных, личных и притяжательных местоимений с предлогом у в значении принадлежности.

Речевые образцы. У моей сестры красивые глаза. У неё красивое лицо. Она высокая. У меня сильные руки.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Загадки.

19. Время.

Фонетика. Шипящие согласные звуки.

Лексика. Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, одиннадцать, двенадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать, двадцать, тридцать, сорок, пятьдесят⁵. Сутки, полдень, ночь.

Грамматика. Числительные. Обозначение времени.

Речевые образцы. В какое время ты ложишься спать? Во сколько ты обычно ложишься спать? Мы обычно ложимся спать в одиннадцать часов.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Лучше поздно, чем никогда. «Совы» и «жаворонки».

⁵ Считаю возможным ввести все перечисленные числительные в одном уроке, так как они даются в системе. Кроме того, числительные до 10 уже знакомы учащимся по урокам математики.

20. Городской транспорт.

Фонетика. Звукосочетания с Й.

Лексика. Машина, трамвай, троллейбус, автобус, метро, ехать, идти, пешком.

Грамматика. Глаголы движения.

Речевые образцы. Как доехать до нашего дома? Наш адрес: Средний проспект, дом 10, квартира 21. Извините, пожалуйста, как пройти в школу номер один? Иди прямо.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Тройка.

21. Продукты.

Фонетика. Твёрдые и мягкие согласные звуки.

Лексика. Хлеб, молоко, колбаса, сыр, овощи, фрукты, продукты, продавать - продавец, покупать - покупатель, показать.

Грамматика. Дательный падеж имён существительных, прилагательных, личных и притяжательных местоимений в значении адресата.

Речевые образцы. Дайте, пожалуйста, моей сестре фрукты. Покажите мне, пожалуйста, молоко.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Пословицы и поговорки о еде.

22. Я заболел.

Фонетика. Твёрдые и мягкие согласные звуки.

Лексика. Болеть – заболеть, больной, здоровый, чувствовать себя (плохо / хорошо), врач, поликлиника, кашель, температура, насморк, аптека.

Грамматика. Вид глагола.

Речевые образцы. Будь здоров! Как ты себя чувствуешь? Я чувствую себя плохо. Я простудился. У меня кашель, насморк, болит горло. Выздоровливай!

Лингвокультурная / социокультурная информация. Если хочешь быть здоров - закаляйся.

23. Мои друзья.

Фонетика. Глухие и звонкие согласные звуки. Оглушение звонких согласных звуков.

Лексика. Друг, подруга, дружба, дружить, характер, весёлый, грустный, активный, спокойный, добрый, злой.

Грамматика. Дательный падеж имён существительных, прилагательных и притяжательных местоимений с предлогом *к* в значении направления движения.

Речевые образцы. Куда ты идёшь? – Я иду к другу.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

24. Профессии.

Фонетика. Шипящие согласные звуки.

Лексика. Быть (кем?), работать (кем?), строить - строитель, лечить, водить, шофёр, писатель.

Грамматика. Будущее время глагола «быть». Конструкция «имя сущ. / личн. мест. в им. п. + глагол быть в форме буд. времени + тв. п. имени сущ.». Конструкция «имя сущ. / личн. мест. в им. п. + глагол быть в личн. форме + инфинитив».

Речевые образцы. Кем ты будешь, когда вырастешь? – Я буду писателем. Что ты будешь делать? – Я буду писать книги.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Золотые руки.

25. За столом.

Фонетика. Шипящие согласные звуки.

Лексика. Тарелка, чашка, ложка, вилка, нож, еда, рассказывать, думать.

Грамматика. Предложный падеж имён существительных с предлогом *о*.

Речевые образцы. Где ты завтракаешь? – Я завтракаю дома. О чём вы часто говорите за столом? – За столом мы часто говорим о школе.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Поведение за столом.

26. В библиотеке.

Фонетика. Звукосочетания ЧК, ЧН.

Лексика. Библиотека, библиотекарь, читатель, читальный зал, сказки, энциклопедии, словари, сдавать – сдать (книгу).

Грамматика. Совершенный и несовершенный вид глагола.

Речевые образцы. Какая книга тебе нужна? Мне нужна сказка «Два мороза». Можно посмотреть эти книги? Когда я должна сдать книгу в библиотеку? Ты ещё читаешь эту сказку? Нет, я уже прочитала.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Корней Иванович Чуковский.

27. В городе.

Фонетика. Звукосочетания ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА.

Лексика. Город, район, улица, площадь, вокзал, парк, близкий, далёкий, старый, новый, низкий, высокий.

Грамматика. Винительный падеж имён существительных и прилагательных в значении направления.

Речевые образцы. Куда ты идёшь? – Я иду в аптеку.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Города России.

28. Моя квартира.

Фонетика. Звукосочетания ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ.

Лексика. Квартира, комната, кухня, ванная, кабинет, гостиная, этаж, лифт, полка, диван, шкаф, кровать, кресло.

Грамматика. Творительный падеж имён существительных и прилагательных в значении местонахождения.

Речевые образцы. Перед столом – стул. Над диваном – часы.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Изба.

29. Санкт-Петербург.

Фонетика. Звукосочетания с Т - С - Ц.

Лексика. Станция метро, мост, музей, дворец, сад, памятник, билет, касса, экскурсия, экскурсовод, картина, зал, фотоаппарат.

Грамматика. Составная превосходная степень имён прилагательных со словом *самый*.

Речевые образцы. Вы выходите? Разрешите, пожалуйста, пройти.

Лингвокультурная / социокультурная информация. Санкт-Петербург.
Эрмитаж.

30. Повторение.

Организация обучения

№	Тема	Количество часов
1	Мой класс	2
2	Моя школа	2
3	Урок	2
4	Семья	2
5	Дикие животные	3
6	Домашние животные	2
7	Новый год	1
8	Времена года	2
9	Погода	2
10	Спорт и отдых	2
11	Вежливые слова	2
12	Цветы	2
13	Деревья	2
14	Птицы	2
15	Мой день	2
16	Дни недели	2
17	Одежда	2
18	Части тела	2
19	Время	2
20	Городской транспорт	2

21	Продукты	2
22	Я заболел	2
23	Мои друзья	2
24	Профессии	2
25	За столом	2
26	В библиотеке	2
27	В городе	2
28	Моя квартира	2
29	Санкт-Петербург	2
30	Повторение	2

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Пояснительная записка

Системная целенаправленная работа по языковой адаптации инофонов становится особенно значимой, когда ребёнок, плохо владеющий русским языком или не владеющий им вовсе, становится учеником российской школы. Постулат о том, что русский язык для детей мигрантов является средством получения образования, сегодня не оспаривается, однако до сих пор авторы методических исследований, посвящённых обучению детей, преимущественно сосредотачиваются на общем владении русским языком. Между тем с первых дней обучения школьники погружаются в русскоязычное образовательное пространство в его предметном многообразии.

Обучение младших школьников предполагает одновременное овладение грамматикой и лексикой аутентичного текста школьного учебника и формирование умений, необходимых для понимания содержания текста. При этом текст, являясь аутентичным, обычно имеет небольшой объём, но включает большое количество сложных для инофонов слов и грамматических конструкций. Так, в 1 классе учебные тексты включают не более 6 предложений (до 50 слов), но всегда требуют адаптации для использования их в обучении детей мигрантов.

Формирование межпредметной компетенции, предполагающей освоение русского языка в областях образовательного процесса, актуальных для учащихся младшего школьного возраста, является необходимым условием языковой адаптации детей из семей мигрантов.

Ключевым элементом всей системы является цель обучения – формирование межпредметной компетенции младшего школьника как

компонента коммуникативной компетенции. Межпредметная компетенция школьника – это владение системой сведений о языке школьных предметов. При этом речь идёт как об универсальном языковом материале, используемом во всех предметных областях школьного образования, так и о специфическом, характерном для конкретного предмета.

Названная цель определяет основные задачи обучения:

- усвоение специальной терминологии;
- овладение нейтральной лексикой, активно употребляющейся в учебных текстах;
- изучение грамматических конструкций, характерных для учебных текстов;
- обучение пониманию текста учебника на основе определения смысловых внутритекстовых связей;
- развитие познавательных способностей и интересов учащихся.

Последняя задача имеет большое значение для школьного образования, особенно для его начальной ступени.

В качестве основного языкового и речевого материала целесообразно использовать термины, общенаучную лексику, необходимые грамматические конструкции, учебно-научные тексты школьных учебников и адаптированные тексты. Сегодня под учебно-научным текстом понимается «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и направленное на передачу знаний, т. е. на процесс обучения» (Ж. И. Жеребцова). В обучении детей младшего школьного возраста целесообразно начинать с отдельных предложений, включающих изучаемые термины или необходимые грамматические конструкции. При этом за основу берётся не специально созданный текст, а аутентичный текст школьного учебника, который может адаптироваться в значительной степени. Соответственно, перечень и последовательность представления тем и объём языкового материала определяются следованием за учебниками по предмету. Необходимо адаптировать тексты учебников, прибегая к сочетанию

визуального и текстового компонентов, когда значительная часть информации излагается при помощи наглядности.

Формы организации обучения

Формирование межпредметной компетенции может осуществляться как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Выбор той или иной формы организации обучения зависит от численности класса, от количества инофонов в классе, от того, кто осуществляет педагогическую деятельность – учитель или отдельный специалист. Так, в небольшом классе, в котором инофоны составляют 70% учащихся, а языковую адаптацию осуществляет учитель, формирование межпредметной компетенции целесообразно проводить на уроках по различным предметам. Напротив, в классе с преобладанием русскоязычных учащихся соответствующая работа должна быть организована преимущественно во внеурочное время, причём рассмотрение текстов учебников на внеурочных занятиях с инофонами должно происходить с незначительным опережением школьной программы, чтобы на уроках по предметам дети обращались к тому или иному тексту уже после того, как изучили его на дополнительных занятиях. Урочная и внеурочная формы обучения могут совмещаться, дополняя друг друга.

Этапы работы с учебным материалом

Формирование межпредметной компетенции – это прежде всего обучение чтению, однако в 1 классе ситуация осложняется тем, что коммуникативная компетенция в области чтения может быть не сформирована не только у инофонов, но и у русскоязычных школьников. Это определяет необходимость работы с отдельными предложениями на раннем этапе обучения, а при включении первых текстов – частое обращение к чтению текста учителем.

Этапы работы с лексикой и грамматикой, актуальные для обучения младших школьников языку предмета, – это **предъявление и тренировка**. Упражнения на употребление лексических единиц и грамматических конструкций в рамках формирования межпредметной компетенции нецелесообразны, поскольку активная работа с терминами осуществляется непосредственно в процессе обучения предмету в соответствии с учебником и школьной программой.

Работа с учебно-научным текстом определяет этапы, традиционные для обучения языку в специальных целях: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. На **предтекстовом этапе** осуществляется семантизация терминов и важной для понимания учебно-научного текста нейтральной лексики, формирование фонетических навыков, лексических и грамматических навыков рецептивного характера и важных для аудирования или чтения психологических механизмов. **Притекстовый и послетекстовый этапы** включают задания, направленные на понимание текста.

Приёмы обучения

Каждый этап предполагает использование приёмов обучения, которые можно разделить на **приёмы обучения русскому звукопроизношению, приёмы обучения лексике, приёмы обучения грамматике, приёмы обучения чтению учебно-научного текста**.

На **предтекстовом этапе** большое значение имеет снятие лексических и грамматических трудностей.

452. Поскольку ключевым для процесса овладения лексикой является семантизация новых слов, должны быть определены наиболее удачные для детей младшего школьного возраста способы и приёмы семантизации. В методике обучения взрослых наиболее востребованными способами семантизации терминов являются перевод, толкование, синонимы, антонимы, контекст. Мышление ребенка в период дошкольного и младшего школьного

детства является наглядно-образным, поэтому востребованной будет семантизация при помощи разнообразной наглядности. Например, такие термины из учебника математики для 1 класса (М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. Математика. 1 класс), как *линия, ломаная линия, замкнутая ломаная линия*, могут быть объяснены путём использования зрительной наглядности, термины из учебника «Русский язык» (В. П. Канакина, В. Г. Горещкий. Русский язык. 1 класс) *твёрдый согласный, мягкий согласный* – на основе слуховой наглядности, термины из учебника «Музыка» (Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. Музыка. 1 класс) *арфа, виолончель, клавесин* – при помощи сочетания зрительной и слуховой наглядности. Также может быть использовано толкование. Доступное для инофонов толкование новых для школьников терминов может быть уже дано в текстах учебников по предметам. Например, в учебнике «Окружающий мир» для 1 класса: *Столица - главный город страны* (А. А. Плешаков. Окружающий мир. 1 класс). Толкования могут требовать нейтральные слова, употребляющиеся в текстах и неизвестные инофонам. Например, слово *изделие* (Е. А. Лутцева, Т. П. Зуева. Технология. 1 класс) может толковаться следующим образом: *предмет, который сделал человек*. В начальной школе также могут использоваться синонимы, например: *верный – правильный, допустить ошибку – сделать ошибку* и т. п. Наиболее удобным способом семантизации в начальной школе мог бы стать перевод, однако аудитория инофонов часто полиэтнична, учителя, как правило, не владеют родными языками учащихся, а онлайн-переводчики не всегда бывают точны, поэтому данный способ семантизации использовать затруднительно.

После семантизации целесообразно использовать приёмы, направленные на формирование фонетических навыков, связанных с особенностями звучания новых слов, например:

- а) повторение за учителем, а затем чтение слов с редуцированными гласными;
- б) повторение за учителем, а затем чтение слов с мягкими согласными;

в) повторение за учителем, а затем чтение слов с шипящими и др.

Семантизация лексики и формирование фонетических навыков могут быть объединены, если в процессе семантизации учащиеся произносят новые слова в процессе повторения произнесённого учителем или чтения.

Для формирования лексических навыков рецептивного характера могут использоваться следующие приёмы:

а) чтение фразы и поиск нового слова (само новое слово может быть названо или обозначено при помощи изображения);

б) называние рисунка (для слов, которые можно семантизировать при помощи зрительной наглядности);

в) образование единственного числа существительного, данного во множественном числе, и др.

На предтекстовом этапе также происходит снятие грамматических трудностей чтения. С 1 класса дети знакомятся с различными типами учебно-научных текстов: с определением предмета, с введением термина, с классификацией предметов, со строением предмета (О. Д. Митрофанова). Соответствующие лексико-грамматические конструкции вводятся по мере появления текста определённого типа в школьном учебнике, а затем повторяются в процессе изучения всех предметов. Для снятия грамматических трудностей могут использоваться, например, такие приёмы:

а) чтение предложений с новой конструкцией;

б) построение фраз по образцу;

в) переформулирование фраз с новой конструкцией и др.

На предтекстовом этапе у младших школьников формируются и развиваются психологические механизмы, играющие большую роль в процессе чтения: механизмы памяти, вероятностного прогнозирования, внутреннего проговаривания и другие. Для этого используются соответствующие приёмы, например:

а) повторение слов за учителем про себя, вслух;

б) повторение фразы за учителем про себя, вслух (вариант этого приёма - последовательное повторение нескольких фраз, каждая из которых длиннее предыдущей);

в) завершение предложения;

г) чтение предложения из текста и предположение, о чём будет текст и др.

Притекстовый этап позволяет сделать чтение осмысленным, формируя коммуникативную установку на чтение. Для этого учащимся даётся задание, которое должно быть выполнено в процессе чтения. Для младших школьников на притекстовом этапе может использоваться один из следующих приёмов:

а) проверка гипотезы о содержании текста, высказанной после чтения первого предложения;

б) определение темы текста;

в) озаглавливание текста и др.

На **послетекстовом этапе** формируются умения, связанные с пониманием текста. Для младших школьников это прежде всего умения определять тему и основную мысль текста, выделять известную и новую информацию. Они реализуются в таких приёмах:

а) ответы на вопросы по содержанию текста;

б) составление плана текста;

в) выделение новой информации и др.

При наличии достаточного учебного времени (обычно это возможно в ситуации внеурочного обучения русскому языку) заданиям на понимание текста могут предшествовать задания, закрепляющие представление о новых лексических и грамматических явлениях, введённых на предтекстовом этапе. Этому способствует применение таких приёмов, как:

а) поиск новых слов в тексте и чтение предложений, включающих эти слова;

б) ответы на вопросы по содержанию текста при условии, что в ответах будут использоваться новые слова и конструкции;

в) пересказ текста и т. п.

Виды контроля

Текущий контроль результатов обучения осуществляется посредством привлечения школьников к деятельности на уроках по предметам, промежуточный контроль целесообразно проводить в конце каждой четверти, итоговый контроль – в конце учебного года.

Модель лингводидактического сопровождения школьных предметов

Описанная система межпредметного обучения русскому языку как неродному представлена в таблице в виде модели лингводидактического сопровождения школьных предметов для инофонов младшего школьного возраста.

Концептуальная основа						
- идея о формировании межпредметной компетенции как одной из задач обучения русскому языку детей мигрантов - концепция лингводидактического сопровождения школьных предметов - положения методики обучения русскому языку как иностранному в специальных целях						
Содержательный компонент			Процессуальный компонент			
Цель обучения	Методическое обеспечение	Языковой и речевой материал	Формы организации обучения	Этапы работы с языковым и речевым материалом	Приёмы обучения	Контроль
формирование межпредметной компетенции младшего школьника	методические рекомендации	термины, общенаучная лексика, грамматические конструкции, учебно-научные тексты школьных учебников, адаптированные тексты	урочная деятельность, внеурочная деятельность	Лексика и грамматика: предъявление, тренировка. Тексты: предтекстовый этап, притекстовый этап, послетекстовый этап	приёмы обучения русскому звукопроизношению, приёмы обучения лексике, приёмы обучения грамматике, приёмы обучения аудированию / чтению	текущий контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль

**Образец лингводидактического сопровождения предмета
(М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. Математика. 1 класс. Тема
«Ломаная линия»)**

Лексические единицы: ломаная (линия), звено – звенья, вершина (ломаной), замкнутая (ломаная), незамкнутая (ломаная), соседний.

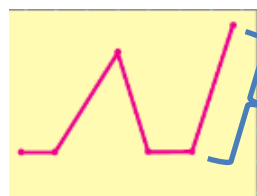
1. Предъявление. Семантизация лексики и формирование фонетических навыков.

Слушайте и повторяйте. Читайте (факультативно).

Это ломаная линия. Это ломаная.

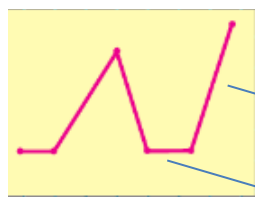


Это звено ломаной.



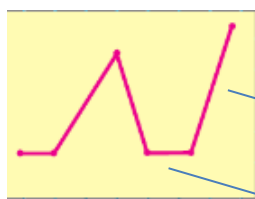
звено ломаной

Это звенья ломаной.



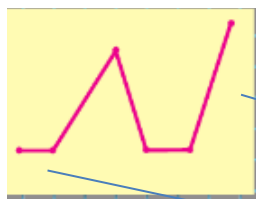
звенья ломаной

Сосед - соседний. Это соседние звенья ломаной.



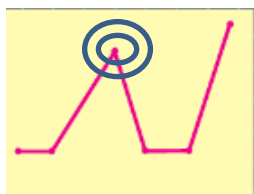
соседние звенья ломаной

Это не соседние звенья ломаной.

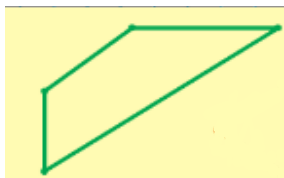


не соседние звенья ломаной

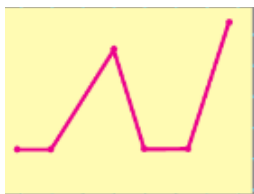
Это вершина ломаной.



Это замкнутая ломаная.



Это незамкнутая ломаная.

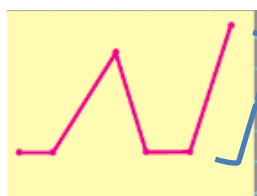


2. Тренировка. Формирование лексических навыков рецептивного характера.

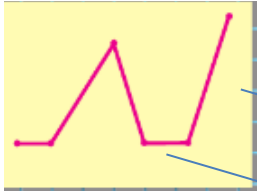
Читайте и вставляйте нужные слова / Закончите предложения.



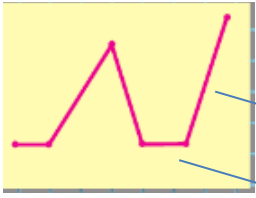
Это



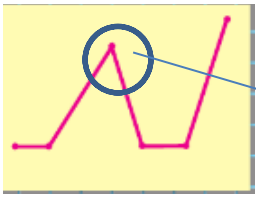
Это



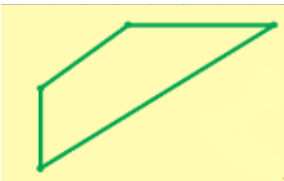
Это ...



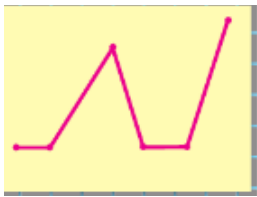
Это ... звенья ломаной.



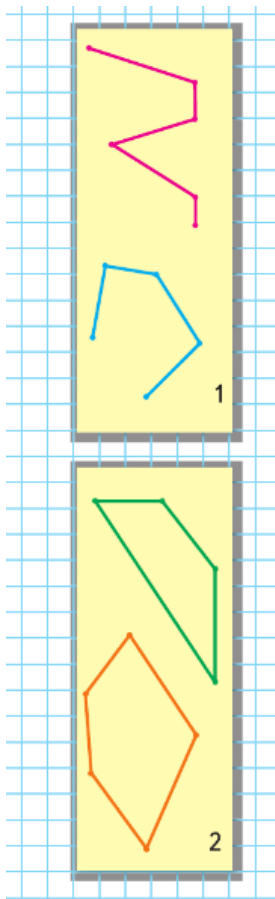
Это ... ломаной.



Это ... ломаная.



Это ... ломаная.



Найдите на рисунке:

- замкнутую ломаную;
- незамкнутую ломаную;
- соседние звенья ломаной.

Скажите, что нового вы узнали.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Пояснительная записка

В современной школе внеклассная работа является неотъемлемой частью системы обучения, такая работа прежде всего направлена на оптимизацию и интенсификацию учебно-воспитательного процесса, дополняя обязательную общеобразовательную программу.

Обычно под внеклассной работой понимается любая совместная деятельность педагога и детей в послеурочное время, содержание которой выходит за рамки общеобразовательной программы. Внеклассные мероприятия, которые, в отличие от внеурочных занятий, не являются регулярными, организуются на основе активности и самостоятельности учащихся при направляющей роли педагога. В системе обучения русскому языку как неродному детей мигрантов внеклассные мероприятия становятся важным условием эффективной языковой адаптации учащихся.

Формирование межкультурной компетенции предполагает освоение межкультурных знаний, умений и навыков, относящихся к общим компетенциям (например, знание принципов бесконфликтного общения и умение применять их в процессе коммуникации на русском языке). Как показывают исследования, изучение другого языка и познание другой культуры автоматически не приводит к толерантности общества и его членов. В связи с этим большое значение при подготовке и организации внеклассных мероприятий для детей мигрантов имеет не столько приобретение знаний о русской культуре, сколько овладение умениями и навыками толерантной коммуникации.

Формирование межкультурной компетенции детей мигрантов — это длительный процесс, который будет эффективен при условии использования

ресурсов среды, школьного обучения на русском языке, внешкольного взаимодействия с русскоязычными. Во внеклассных мероприятиях целесообразно задействовать не только инофонов, но и их русскоязычных одноклассников, поскольку для успешного взаимопонимания важна межкультурная компетенция всех учащихся поликультурного класса.

К основным задачам организации внеклассных мероприятий в начальной школе, в которой обучаются дети мигрантов, относятся:

- формирование мотивации к межкультурному взаимодействию;
- овладение знаниями о собственной и русской лингвокультурах, о сходствах и различиях лингвокультур;
- воспитание толерантного отношения к представителям других культур;
- формирование умений и навыков толерантного общения на русском языке.

В отличие от урочной деятельности, внеурочная, в особенности участие во внеклассных мероприятиях, является добровольной, что определяет повышенные требования к её занимательности, привлекательности для учащихся. Внеклассные мероприятия должны быть разнообразными по форме и одновременно регулярными, что делает участие в них привычным видом деятельности для школьников.

Н. М. Шанский, рассматривая обучение в нерусской школе, выделяет следующие условия успешной внеклассной работы по русскому языку: вовлечение большого количества учащихся, связь со всей учебно-воспитательной деятельностью, систематичность, правильное сочетание обучающего, воспитательного и образовательного компонентов содержания, учёт межпредметных связей, занимательность форм работы, основанных на интеллектуально-эмоциональных и воспитательно-прагматических ресурсах русского языка, наличие необходимых методических и справочных пособий, включение страноведческих фактов, использование аудиовизуальных средств обучения и средств массовой информации, разнообразие видов и форм

работы, освещение в методических журналах и специальных неперидических изданиях, тщательная лингводидактическая разработка педагогического содержания и конкретных форм и приёмов внеклассных занятий.

Виды и формы внеурочной деятельности для формирования русскоязычной коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста из семей мигрантов

Для реализации в школе доступны следующие виды и формы внеурочной деятельности:

- 1) игровая деятельность (ролевые, деловые, социально-моделирующие игры и т. п.);
- 2) познавательная деятельность (беседы, факультативы, олимпиады, смотр знаний, интеллектуальный клуб, исследовательские проекты, конференции и т. п.);
- 3) проблемно-ценностное общение (беседы, дебаты, диспуты, дискуссии);
- 4) досугово-развлекательная деятельность (посещение театров, музеев, концерты, праздники и т. п.);
- 5) художественное творчество (занятия художественного творчества, выставки, фестивали искусств, спектакли, художественные акции и т. п.);
- 6) социальное творчество (участие в социальном деле, акции, социально-образовательные проекты);
- 7) трудовая (производственная) деятельность (занятия технического творчества, образовательное производство);
- 8) спортивно-оздоровительная деятельность (занятия спортивных секций, турниры, спортивные / оздоровительные акции);
- 9) туристско-краеведческая деятельность (экскурсии, туристические поездки, краеведческие кружки, походы, экспедиции, краеведческие музеи).

Если на реализацию познавательной внеурочной деятельности по русскому языку как неродному должен быть направлен специальный курс, то

задачам организации внеклассных мероприятий по русскому языку в начальной школе отвечают в первую очередь такие виды внеурочной деятельности, как игровая и досугово-развлекательная деятельность, а также проблемно-ценностное общение. При этом формы организации внеклассных мероприятий должны соответствовать возрасту учащихся.

Приобретение знаний о собственной и русской лингвокультурах, о сходствах и различиях культур (первый уровень результатов) должно сопровождаться воспитанием толерантного отношения к представителям других культур (второй уровень результатов) и вести к формированию умений и навыков толерантного общения на русском языке (третий уровень результатов). Отбор содержания внеклассных мероприятий должен определяться в соответствии с тематическим принципом при обязательном учете возраста учащихся, а результаты всех трёх уровней должны последовательно достигаться в рамках каждой темы.

Программа внеклассных мероприятий по русскому языку в поликультурной школе относится к тематическим образовательным программам, поскольку она направлена на получение воспитательных результатов в определённом проблемном поле – в области формирования межкультурной компетенции учащихся. При этом могут использоваться различные виды и формы внеурочной деятельности, каждая из которых преимущественно направлена на достижение определённого уровня результатов. Цели формирования межкультурной компетенции учащихся начальных классов в наибольшей степени соответствуют следующие формы внеклассных мероприятий.

6. Этическая беседа.

Этическая беседа представляет собой развёрнутое высказывание педагога на морально-нравственную тему, обязательно предполагающее получение обратной связи от слушателей. Слово учителя, организующего этическую беседу, всегда эмоционально, с большим количеством примеров из реальной коммуникации или из произведений литературы,

мультипликационных фильмов и т. п. В процессе беседы педагог обращается к учащимся, предлагает им найти решение той или иной проблемной ситуации, спрогнозировать действия собеседника, в том числе речевые.

В начальной школе цели формирования межкультурной компетенции может служить этическая беседа на тему культуры поведения с положительными и отрицательными примерами. Достижение результатов второго и третьего уровней возможно при условии активного вовлечения учащихся в обсуждение заявленной проблематики и моделирования ситуаций реальной коммуникации.

7. Концерт, инсценировка.

Концерт или инсценировка, организованные силами школьников, могут не только сплотить класс, но и формировать межкультурную компетенцию при условии соответствующей тематической направленности. Активность участников, их взаимодействие в процессе подготовки выступлений обладают большим воспитательным потенциалом. Образовательное значение этого вида внеурочной деятельности определяется включением в содержание мероприятия информационного компонента.

Так, учащиеся полиэтнического класса начальной школы могут принять участие в концерте, исполнив произведения национальной и русской музыкальной культуры, сопровождающиеся комментариями учителя и взаимодействием с аудиторией на тему чувств и эмоций, вызываемых музыкой. Умение выразить оценку, охарактеризовать собственные чувства и эмоции, приобщение к музыкальным культурным феноменам — всё это необходимо для формирования межкультурной компетенции инофонов.

8. Ярмарка.

Ярмарка — это внеклассное мероприятие, предполагающее свободное движение участников по некоторому пространству с вовлечением их в совместную деятельность. Важной характеристикой ярмарки является то, что в процессе её проведения учащиеся получают опыт самостоятельного общественного действия.

Например, в 3–4 классах полиэтнической школы эффективным для формирования межкультурной компетенции может быть проведение ярмарки национальной кухни. На площадке организуются станции, представляющие блюда тех стран, представители которых учатся в школе. Дети при помощи родителей готовят и приносят блюда для ярмарки. Ответственные за станцию должны быть готовы рассказать о представленных блюдах и о связанных с ними традициях.

9. Ролевая игра.

Для того чтобы ролевая игра была эффективной, важны тщательное планирование и модерация процесса. Для участия в ролевой игре школьники получают роли, знакомятся с условиями и правилами игры, при необходимости готовят костюмы и инвентарь. Развитие игры может быть спонтанным, однако в целом её течение определяется модератором, в роли которого обычно выступает учитель.

Примером ролевой игры, направленной на формирование межкультурной компетенции учащихся начальной школы, может служить игра «Без языка». Героями игры являются пассажиры иностранного корабля, потерпевшего крушение, и российские моряки, которые спасают терпящих бедствие. У россиян и иностранцев нет общего языка, поэтому им приходится использовать средства невербального общения для достижения взаимопонимания. Героям-иностранцам раздаются роли: врач, учитель, девочка 10 лет, бизнесмен и т. п. Задачей являются знакомство и налаживание контакта со спасителями. Предваряет игру вводное слово учителя о средствах невербального общения в русской коммуникативной культуре.

10. Игра-соревнование.

Поскольку игра остаётся важным видом деятельности младших школьников, она находит место во всех видах внеклассной работы. Внеклассные мероприятия, организованные в форме соревнований, способствуют созданию занимательности, что необходимо для пробуждения интереса к представленному материалу, мотивации к изучению русского

языка. Особенно уместны игры-соревнования в 1–2 классах, так как эта форма внеклассных мероприятий не требует большой предварительной подготовки учеников, а её языковое содержание может варьироваться в зависимости от уровня владения русским языком учащимися.

Например, в 1 классе может быть проведена игра «Азбука вежливости» с участием как русскоязычных учеников, так и инофонов. Овладение формулами русского речевого этикета в актуальных для младших школьников ситуациях общения является необходимым условием формирования навыков толерантной коммуникации. Формат игры-соревнования позволяет развивать коммуникативную компетенцию учащихся в области вежливого общения на русском языке, в частности, углублять их знания о социолингвистических вариантах этикетных формул.

Для эффективности внеклассной работы мероприятия по русскому языку должны представлять собой комплекс, последовательно реализуемый с 1 по 4 классы. Тематическая направленность программы обуславливает то, что она будет сосуществовать с другими направлениями внеклассной работы и с внеурочным курсом по русскому языку как неродному.

Организация внеклассных мероприятий

В 1–2 классах школы

В 1–2 классах в центре внимания могут быть нормы русского речевого этикета. В течение года учителя проводят цикл мероприятий, объединённых темой «Вежливые слова». Это игры-соревнования, каждая из которых посвящена определённой этикетной ситуации. При подготовке целесообразно использовать пособие «Азбука вежливости» И. П. Лысаковой, Е. А. Железняковой, Ю. С. Пашукевич. Может быть проведено разное количество игр, в зависимости от организационных возможностей и занятости педагогов: от трёх до одиннадцати.

Целью мероприятий является развитие коммуникативной компетенции учащихся в области вежливого общения на русском языке и моделирование толерантной межкультурной коммуникации.

Задачи мероприятий:

- 4) приобретение и углубление знаний школьников о социолингвистических вариантах русских этикетных формул;
- 5) формирование и развитие у учащихся:
 - умения выстраивать свое вербальное и невербальное поведение с учётом этикетных норм русской культуры,
 - навыков распознавания и применения в устной и письменной речи базовых норм русского речевого этикета;
- 6) воспитание толерантного отношения учащихся к представителям других культур.

Структура игр идентична и выстраивается в соответствии с пособием «Азбука вежливости». Повторяемость обеспечивает комфортные условия для учащихся, особенно для инофонов: уже со второго мероприятия школьники станут более свободно ориентироваться в конкурсных заданиях, что позволит сосредоточиться не на форме, а на содержании. В течение учебного года каждый учащийся побывает в командах с разным составом, что способствует налаживанию коммуникации с одноклассниками и обеспечению толерантного межкультурного общения.

Представим структуру мероприятия на примере первой игры-соревнования.

Ход внеклассного мероприятия «Здравствуйте!»

1. Введение учащихся в тему.

Мероприятие начинается с просмотра мультипликационного фильма «Привет!» из серии «Малышарики» [Малышарики].

Учитель: Ребята, о чём этот мультфильм? Это мультфильм о вежливых словах, которые мы говорим при встрече. Какие это слова? Да, в России мы здороваемся по-разному: говорим *Здравствуй! Здравствуйте! Привет! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!* А как Малышарики поздоровались со слоном? Они сказали ему *Намасте!* Почему они так поздоровались? Слон живёт в Индии, и в Индии здороваются по-другому.

Учитель обращается к нескольким учащимся-инофонам и спрашивает, как здороваются в их родных странах.

Учитель: Итак, сегодня мы будем говорить о вежливых словах.

2. Распределение участников на команды.

Учитель: Мы отправимся в путешествие: будем останавливаться на разных станциях и выполнять задания. Попробуем определить, кто лучше знает вежливые слова. Но сначала нам надо выбрать жюри, которое будет помогать мне оценивать ответы.

Учитель предлагает в качестве членов жюри двух учеников: одного русскоязычного и одного инофона, который хорошо говорит по-русски.

Учитель: У меня билеты разных цветов. Сейчас я раздам их. У кого красные билеты? Вы будете в первом вагоне. Те, у кого синие билеты, будут во втором вагоне. Внимание: путешествие начинается!

При распределении по командам учитель делает так, чтобы в каждой команде оказались и русскоязычные школьники, и инофоны. Названия станций, на которых останавливаются участники игры, и задания демонстрируются на экране.

3. Актуализация известных / введение новых этикетных формул.

Учитель: Мы приехали на первую станцию. Она называется «Вежливые слова».

Вопросы и задания этого этапа не являются конкурсными, поэтому школьники отвечают и выполняют задания по желанию. Все этикетные формулы записываются учителем на доске.

Учитель: Посмотрите на рисунок и скажите, почему Сурен говорит: “Здравствуйте!”, а Иван Петрович: “Здравствуй!”?

Сурен: Здравствуйте!

Иван Петрович: Здравствуй!



Учитель: Ребёнок говорит: «Здравствуйте!» - взрослому. Взрослый говорит: «Здравствуй!» - ребёнку.

Рассмотрите рисунки и прочитайте подписи. Скажите, когда это происходит: утром, днём или вечером.

Доброе утро, мамочка!



**Добрый день, Наталья
Васильевна!**



Добрый вечер, дедушка!



Учитель: Утром мы говорим: «Доброе утро!». Днём мы говорим: «Добрый день!». Вечером мы говорим: «Добрый вечер!».

Рассмотрите рисунки и скажите, почему мальчик здоровается по-разному.



Привет!



Здравствуйтесь!

Учитель: Мы говорим: «Привет!» — когда здороваемся с ребёнком, другом или близким человеком. Мы говорим: «Здравствуйтесь!» — когда здороваемся со взрослыми.

4. Актуализация известных / введение новых правил русского речевого этикета.

Учитель: А вот и вторая станция. Она называется «Правила вежливости». Чтобы быть вежливыми, мы должны знать не только вежливые слова, но и правила вежливости. Сегодня ваши одноклассники познакомят нас с двумя правилами вежливого приветствия.

Два ученика произносят заранее выученные правила.

Правило 1. Вежливый человек здоровается, когда встречает знакомых. Вежливый ребёнок первым здоровается со взрослым.

Правило 2: Если тот, с кем ты хочешь поздороваться, находится далеко от тебя, не кричи. Просто посмотри на него и кивни.

Учитель: Ребята, вы поняли правила? Давайте проверим! Посмотрите на рисунок. Кто должен поздороваться первым?

Учитель выслушивает ответы, а затем приглашает двух учеников к доске и назначает одному из них роль взрослого.

Учитель: Ты - Иван Петрович. Поздоровайтесь друг с другом.



Молодцы! Ребята, мы ещё раз увидели, что ребёнок здоровается со взрослым первым.

Учитель вызывает к доске двух других учеников и просит их встать в разных концах класса.

Учитель: Вы увидели друг друга в школе. Поздоровайтесь.

Обсуждается правильность действий учеников: они должны без слов обмениваться кивками или помахать друг другу.

5. Наблюдение за употреблением речевых формул.

Учитель: Мы на третьей станции. Она называется «Объясни!». Здесь нас ждут первые конкурсные задания. Внимание, жюри: вы будете помогать мне оценивать пассажиров наших вагонов!

Сейчас вы увидите по одному рисунку и диалогу для каждой команды. Надо прочитать диалог и сказать, как здоровается Дато и почему он так здоровается.

— Привет, Юра!

— Привет, Дато! в школу идёшь?

— Да.

— Я тоже. Пойдём вместе!



- Доброе утро, Мария Александровна!
- Доброе утро, Дато! Идёшь на урок?
- Да, у нас сейчас чтение.



Командам даётся время на обсуждение. Совмещение в одной команде русскоязычных школьников и инофонов даёт возможность выбрать для чтения и ответа на вопрос тех учеников, для которых это посильно, при этом совместное обсуждение позволяет вовлечь всех школьников. Учитель в данном случае выполняет роль модератора, следя за ходом обсуждения и стимулируя участие инофонов. Команды получают от 1 до 3 баллов по решению жюри.

6. Тренировка грамотного написания этикетных формул.

Учитель: Наш поезд прибыл на следующую станцию. Она называется «Пишем правильно».

На доске записаны вежливые слова, в которые надо вставить пропущенные буквы. Посмотрим, как вы справитесь с этим заданием. Кто будет его выполнять?

К доске выходят по одному представителю от каждой команды. Записанные на доске ранее этикетные формулы остаются и могут служить образцом в случае затруднений. Задание выполняется без ограничений во времени. Команда, выполнившая задание без ошибок, получает по 1 баллу.

Вагон 1

Добр...е утр...!

Здра...ствуйте!

Вагон 2

Добр...й веч...р!

Пр...вет!

Учитель: Мы ещё раз повторили вежливые слова, которые нам нужны, чтобы поздороваться. А теперь каждый вагон получит буквы, из которых можно составить эти вежливые слова. Кто справится быстрее?

Каждая команда получает карточки с буквами, из которых должна составить те же формулы, в которые их представитель вставил пропущенные слова. Слова записаны на доске. У второй команды букв меньше, поэтому участник этой команды, который работал у доски, получает возможность отдохнуть во время этого конкурса. Так создается равенство сил: первая команда имеет численное преимущество. Команда, выполнившая задание без ошибок, получает по 1 баллу.

12. Тренировка употребления этикетных формул.

Учитель: Давайте посмотрим, можете ли вы выбрать правильное вежливое слово. На доске написано начало приветствий, их надо закончить. Кто будет выполнять задание?

К доске выходят по одному представителю от каждой команды. Записанные на доске ранее этикетные формулы остаются и могут служить образцом в случае затруднений. Задание выполняется без ограничений во времени. Команда, выполнившая задание без ошибок, получает по 1 баллу.

Вагон 1	Вагон 2
Доброе ...!	Добрый ...!
Маша, ...!	Юрий Петрович, ...!

Учитель: Мы видим, что все наши пассажиры хорошо знают вежливые слова. Наш поезд прибыл на станцию «Говорим вежливо». Посмотрите на рисунки. Что говорят эти люди? Составьте диалоги и не забудьте про приветствия!

Вагон 1



Вагон 2



Командам даётся время на обсуждение. Совмещение в одной команде русскоязычных школьников и инофонов даёт возможность выбрать для чтения и ответа на вопрос тех учеников, для которых это посильно, при этом совместное обсуждение позволяет вовлечь всех школьников. Учитель в данном случае выполняет роль модератора, следя за ходом обсуждения и стимулируя участие инофонов. Команды получают от 1 до 3 баллов по решению жюри.

13. Включение этикетных формул в культурные тексты.

Способность видеть и воспринимать мир в образах, изначально свойственная ребёнку, развивается, когда происходит его соприкосновение с культурными текстами, то есть результатами деятельности человека (Ю. М. Лотман). В ходе восприятия культурных текстов учащийся приобщается к русской культуре. Кроме того, интенсифицируется когнитивное развитие школьника, поскольку рецепция культурных текстов предполагает познавательную активность учащихся. Одним из видов когнитивно ценных текстов являются загадки, как фольклорные, так и авторские. Разгадывание – это когнитивный процесс, требующий познавательной активности учащихся в ходе освоения учебного материала. Для инофонов 1 класса загадки могут быть сложны для восприятия, поэтому

целесообразно использовать рифмованные тексты, в которых есть возможность угадать ответ по созвучию слов. При этом разгадками должны быть изучаемые этикетные формулы. На этом этапе внеклассного мероприятия возможно использование и других культурных текстов.

Учитель: Мы на станции «Загадки». Каждый вагон должен отгадать свои загадки о вежливых словах. Будьте внимательны!

Учитель читает загадки О. Е. Емельяновой отдельно каждой команде, члены которой дают ответы сообща. Жюри оценивает работу команд и ставит от 1 до 3 баллов в зависимости от правильности ответов и скорости реакции.

Вагон 1

Встретив зайку, ёж-сосед

Говорит ему: «...».

А его сосед ушастый отвечает:

«Ёжик, ...».

Вагон 2

Олениху в два часа

Навестить пришла лиса.

Оленята и олень

Ей сказали: «...».

На закате мотылёк

Залетел на огонёк.

Мы, конечно, рады встрече.

Скажем гостю: «...».

14.Ролевая игра.

Учитель: Мы прибыли на предпоследнюю станцию нашего путешествия. Она называется «Театр». Сейчас пассажиры каждого вагона покажут нам сценки. Посмотрим, у кого получится лучше.

Учитель описывает коммуникативные ситуации, которые надо разыграть командам. Детям даётся время на подготовку. Жюри оценивает сценки как с точки зрения вежливости и правильности общения, так и в зависимости от артистизма участников.

Вагон 1: друзья встречаются на спортивной площадке и начинают играть в футбол, подходит мама одного из мальчиков и зовёт его домой.

Вагон 2: одноклассники встречаются около школы и обсуждают домашнее задание, подходит учитель и зовёт всех в класс.

15. Подведение итогов.

Учитель: Ребята, вот мы и на последней станции нашего путешествия. Она называется «Вежливость». Сегодня мы вспомнили приветствия и правила вежливости.

Жюри объявляет команду-победителя соревнования и вручает участникам дипломы.

Учитель: Вежливость - это очень важно, если мы хотим понимать друг друга, поэтому мы обязательно продолжим изучать вежливые слова и правила вежливости. А сейчас давайте послушаем стихотворение Самуила Яковлевича Маршака «Ежели вы вежливы».

Стихотворение читает один из учеников или учитель.

В соответствии с предложенной структурой могут быть проведены внеклассные мероприятия по следующим этикетным темам: «Приветствие», «Прощание», «Знакомство», «Просьба и согласие», «Благодарность», «Разрешение и отказ», «Извинение», «Приглашение», «Обращение», «Одобрение и неодобрение», «Разговор по телефону». Содержание мероприятий формируется на основе пособия «Азбука вежливости» [Лысакова, Железнякова, Пашукевич 2020].

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Входное тестирование. Инструкция для тестора

0. Русский этикет.

В момент начала тестирования тестор здоровается с учащимся и оценивает его ответ в бланке в разделе 0 «Русский этикет», пункт а. После тестирования тестор прощается с учащимся и также оценивает его ответ в этом разделе, пункт б.

1. Говорение

Беседа с тестором.

а. Расскажи о себе.

Возможные наводящие вопросы: *Как тебя зовут? В каком классе ты учишься? Что ты любишь делать?*

б. У тебя есть друзья? Как их зовут? Какие они? Что вы любите делать вместе?

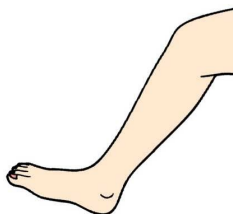
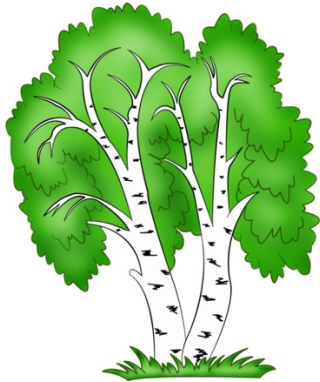
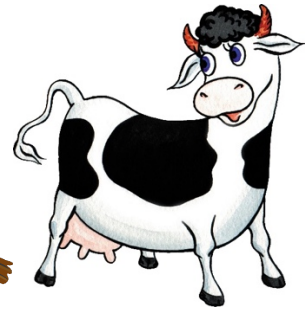
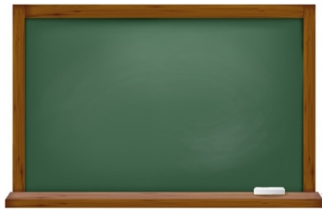
2. Лексика.

а) имена существительные, числительное

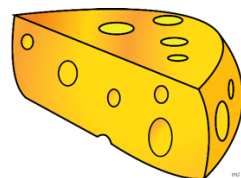
Ребёнку предъявляются рисунки, изображающие предметы, людей, животных, цифру. Задаётся вопрос – *Что/Кто это?*

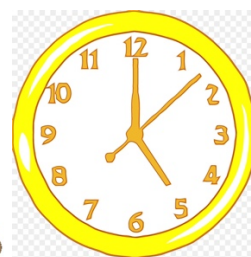
Список слов: *доска (школьная), лестница, бабушка, медведь, воробей, корова, дождь, ветер, ромашка, берёза, ёж, рубашка, нога, один, автобус, сыр, нож, часы, вокзал, шкаф, памятник.*

В процессе опроса инофонов в случае, когда дан правильный, но не точный ответ, необходимо задать уточняющий вопрос. Например: *Что это? – Цветок. Какой цветок? - Ромашка.* Если учащийся не может дать ответ на уточняющий вопрос, реакция оценивается как неправильная.



1

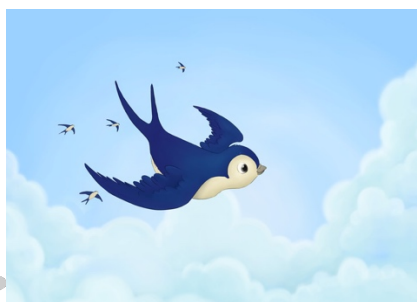




б) глаголы

Ребѐнку предъявляются картинки, изображающие действия. Задаѐтся вопрос: *Что он/она делает?* При квалификации ответа с точки зрения правильности/неправильности **форма** глагола не учитывается, учитывается только выбор лексической единицы.

Список слов: *писать, читать, кормить (животное), дуть (о ветре), кататься на велосипеде, лететь/летать (о птице), есть, идти, болеть, строить.*



3. Грамматика.

- имена существительные и прилагательные

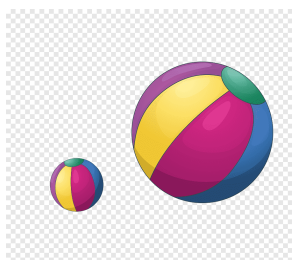
Ребѣнку предъявляются картинки и задаются вопросы. В ответах оценивается только форма имени существительного и прилагательного.



- а. - Где дети? (в классе/школе)
- б. - Какая это девочка? (красивая, умная, маленькая)
- в. - Какой мальчик?



- г. - Кому читает мама? (девочке, мальчику, сыну)
- д. - О чём она читает? (о зайце)



- е. - Какой это мяч? А этот? (маленький/большой)

- глаголы

- ж. - Что он делает?
- з. - Что она делает?
- и. - Что они делают?

(пишет, играет, читают)



к. - Что я сейчас делаю? (тестор берёт ручку и изображает, что пишет. – Вы пишете).

л. - Что ты сейчас хочешь делать? (Я хочу играть, есть, пить...)

м. - Что тебе нравится делать? (Мне нравится петь, танцевать, ...)

н. - Что ты любишь? (Я люблю гулять/школу) Почему? (Потому что...).

о. - Что ты делал вчера? (Я играл, ...)

п. - Что ты будешь делать завтра? (Я буду играть, ...).

4. Аудирование

Посмотри на картинку. Это Маша. Маша учится в первом классе. Ей нравится читать и танцевать. У Маши есть кошка Мурка. Мурка любит пить молоко. Маша и Мурка играют вместе.



Ответь на вопросы:

а. - Кто это?

б. - В каком классе она учится?

- в. - Что нравится Маше?
- г. - Что нравится Мурке?
- д. - Что Маша и Мурка делают вместе?
- е. - Что ты узнал о Маше?

5. Русская культура

Посмотри на картинку. Какая это сказка?



а.

tolstayavorona.ru



б.

Что это?



в.

6. Фонетика

Тестор оценивает фонетические характеристики речи учащегося в разделе 6 по результатам своих наблюдений в течение тестирования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Входное тестирование. Бланк оценивания результатов

Ученик: _____

фамилия, возраст, этническая принадлежность, класс

Раздел		Комментарий	Баллы
0. Русский этикет Здравствуй! До свидания! 2 балла – а - Здравствуйте! / Добрый день! / Доброе утро!; б - До свидания! 1 балл – приблизительный ответ (здоровается / прощается, но использует неуместную формулу) 0 баллов – нет ответа	а. Здравствуйте!		
	б. До свидания!		
Итого за знание русского этикета			
1. Говорение 3 балла – самостоятельный и полный ответ 2 балла – полный ответ, но используются наводящие вопросы 1 балл – односложный ответ 0 баллов – отсутствие ответа	а. Расскажи о себе.		
	б. У тебя есть друзья? Как их зовут? Какие они? Что вы любите делать вместе?		
Итого за говорение			
2. Лексика Что / Кто это? Что он / она делает? 1 балл за каждый правильный ответ	доска (школьная)		
	лестница		
	бабушка		
	медведь		
	воробей		
	корова		
	дождь		
	ветер		
ромашка			

	берёза		
	ёж		
	рубашка		
	нога		
	один		
	автобус		
	сыр		
	нож		
	часы		
	вокзал		
	шкаф		
	памятник		
	писать		
	читать		
	кормить (животное)		
	дуть (о ветре)		
	кататься на велосипеде		
	летать (о птице)		
	есть		
	идти		
	болеть		
	строить		
Итого за лексику			
3. Грамматика 1 балл за каждый правильный ответ	а. Где дети?		
	б. Какая это девочка?		
	в. Какой мальчик?		
	г. Кому читает мама?		
	д. О чём она читает?		
	е. Какой это мяч? А этот?		
	ж. Что он делает?		
	з. Что она делает?		
	и. Что они делают?		

	к. Что я сейчас делаю?		
	л. Что ты сейчас хочешь делать?		
	м. Что тебе нравится делать?		
	н. Что ты любишь?		
	о. Что ты делал вчера?		
	п. Что ты будешь делать завтра?		
Итого за грамматику			
4. Аудирование 1 балл за каждый правильный ответ на вопросы а - д и за полный ответ на вопрос е	а. Кто это?		
	б. В каком классе она учится?		
	в. Что нравится Маше?		
	г. Что нравится Мурке?		
	д. Что Маша и Мурка делают вместе?		
	е. Что ты узнал о Маше?		
Итого за аудирование			
5. Русская культура Какая это сказка? Что это? 2 балла – а, б, в - точное название сказки; г - «герб России» 1 балл – приблизительный ответ (знает сказку, но не знает название; знает, что это герб / символ России, но не обозначает его словосочетанием) 0 баллов – нет ответа	а. «Колобок»		
	б. «Репка»		
	в. Герб России		

Итого за знание русской культуры		
6. Фонетика		
2 балла - чёткое звукопроизношение, правильное интонирование		
1 балл - повторяющиеся ошибки в звукопроизношении и интонировании		
0 баллов - многочисленные ошибки в звукопроизношении и интонировании, неразборчивая речь		
Итого за фонетику		
ИТОГО		

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Итоговое тестирование. Инструкция для тестора

Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребёнком в устной форме.

0. Русский этикет.

В момент начала тестирования тестор здоровается с учащимся и оценивает его ответ в бланке в разделе 0 «Русский этикет», пункт а. После тестирования тестор прощается с учащимся и также оценивает его ответ в этом разделе, пункт б.

1. Говорение

Беседа с тестором.

а) Заканчивается учебный год. Тебе нравится учиться в школе? Расскажи, что тебе нравится, а что не нравится.

Возможные наводящие вопросы: *Какие предметы ты изучаешь? Какой урок у тебя любимый? Что ты делаешь на этом уроке?*

б) Ты занимаешься спортом? Какие виды спорта тебе нравятся и почему? Ты любишь музыку? Какая музыка тебе нравится? Что ты обычно делаешь на каникулах?

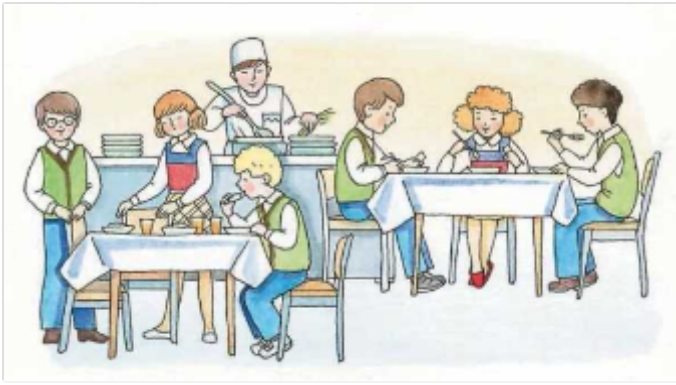
2. Лексика.

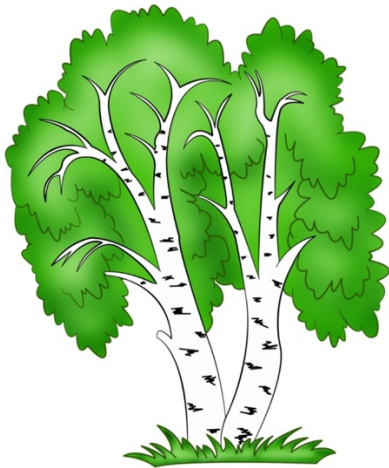
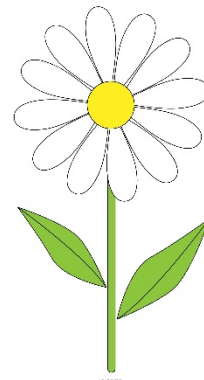
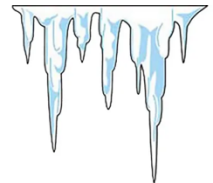
а) имена существительные, числительное

Ребёнку предъявляются картинки, изображающие предметы, людей, животных, цифру. Задаётся вопрос – *Что/Кто это?*

Список слов: *столовая, библиотека, кухня, памятник, вокзал, цыпленок, лиса, Снегурочка, сосулька, футболист, врач, ромашка, берёза, воробей, юбка, ёж, рука, один, троллейбус, колбаса, вилка.*

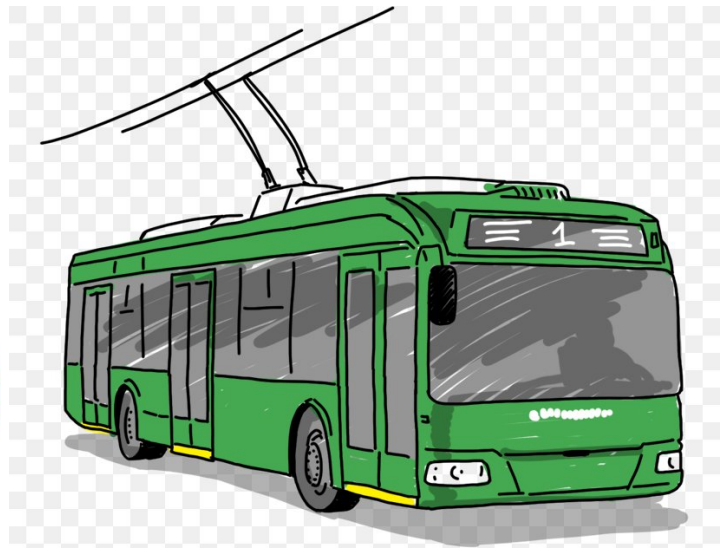
В процессе опроса инофонов в случае, когда дан правильный, но не точный ответ, необходимо задать уточняющий вопрос. Например: *Что это? – Обед. Где они обедают? - В столовой.* Если учащийся не может дать ответ на уточняющий вопрос, реакция оценивается как неправильная.







1



б) глаголы

Ребѣнку предъявляются картинки, изображающие действия. Задаѣтся вопрос: *Что он/она делает?* При квалификации ответа с точки зрения правильности/неправильности форма глагола не учитывается.

Список слов: *бегать/бежать, сидеть, прыгать, есть, плавать/плыть, петь, просыпаться, умываться, кататься на коньках, играть в шахматы.*





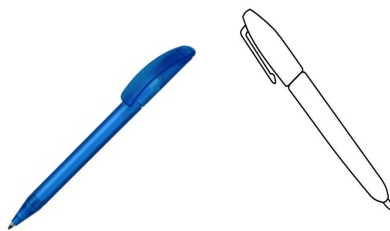
3. Грамматика.

- имена существительные и прилагательные

Ребёнку предъявляются картинки и задаются вопросы. В ответах оценивается только форма имени существительного и прилагательного.



- а) Где дети? (в классе/школе)
- б) Какая это учительница? (красивая, добрая, высокая)
- в) Какой кабинет? (большой, светлый, красивый)
- г) Кому читает учительница? (ученикам, детям)
- д) Как ты думаешь, в каком классе эти дети? (в первом классе)
- е) Какая это ручка? А эта? (синяя, белая)



- глаголы

ж) - Что он делает?

з) - Что она делает?

и) - Что они делают?

(катается на велосипеде, кормит, гуляют)



к) - Что я сейчас делаю? (тестор берёт книгу и изображает, что читает. – Вы читаете).

л) - Что ты сейчас хочешь делать? (Я хочу играть, есть, пить...)

м) - Что тебе нравится делать? (Мне нравится петь, танцевать, ...)

- н) - Что ты любишь? (Я люблю гулять/школу) Почему? (Потому что...).
- о) - Что ты делал вчера? (Я играл, ...)
- п) - Что ты будешь делать завтра? (Я буду играть, ...).

4. Аудирование

Посмотри на рисунок. Это Коля. Коле 8 лет. Он любит играть в футбол. Каждый день Коля ходит в школу. Коле нравится математика. На переменах он играет с друзьями.



Ответь на вопросы:

- а) - Кто это?
- б) - Сколько ему лет?
- в) - Что он любит делать?
- г) - Какой урок ему нравится?
- д) - У Коли есть друзья?
- е) - Что ты узнал о Коле?

5. Русская культура

Посмотри на картинку. Какая это сказка?



а.



б.

Посмотри на картинку. Какой это праздник? Кто на картинке?



в.

6. Фонетика

Тестор оценивает фонетические характеристики речи учащегося в разделе 6 по результатам своих наблюдений в течение тестирования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Итоговое тестирование. Бланк оценивания результатов

Ученик: _____

фамилия, возраст, этническая принадлежность, класс

Раздел	Комментарий	Баллы
0. Русский этикет Здравствуй! До свидания! 2 балла – а - Здравствуйте! / Добрый день! / Доброе утро!; б - До свидания! 1 балл – приблизительный ответ (здоровается / прощается, но использует неуместную формулу) 0 баллов – нет ответа	а. Здравствуйте!	
	б. До свидания!	
Итого за знание русского этикета		
1. Говорение 3 балла – самостоятельный и полный ответ 2 балла – полный ответ, но используются наводящие вопросы 1 балл – односложный ответ 0 баллов – отсутствие ответа	а. Тебе нравится учиться в школе? Расскажи, что тебе нравится, а что не нравится.	
	б. Какие предметы ты изучаешь? Какой урок у тебя любимый? Что ты делаешь на этом уроке?	
Итого за говорение		
2. Лексика 1 балл за каждый правильный ответ	столовая	
	библиотека	
	кухня	
	памятник	
	вокзал	
	цыпленок	
	лиса	

	Снегурочка		
	сосулька		
	футболист		
	врач		
	ромашка		
	берёза		
	воробей		
	юбка		
	ёж		
	рука		
	один		
	троллейбус		
	колбаса		
	вилка		
	бегать/бежать		
	сидеть		
	прыгать		
	есть		
	плавать/плыть		
	петь		
	проспать		
	умыться		
	кататься на коньках		
	играть в шахматы		
Итого за лексику			
3. Грамматика 1 балл за каждый правильный ответ	а. Где дети?		
	б. Какая это учительница?		
	в. Какой кабинет?		
	г. Кому читает учительница?		
	д. Как ты думаешь, в каком классе эти дети?		

	е. Какая это ручка? А эта?		
	ж. Что он делает?		
	з. Что она делает?		
	и. Что они делают?		
	к. Что я сейчас делаю?		
	л. Что ты сейчас хочешь делать?		
	м. Что тебе нравится делать?		
	н. Что ты любишь?		
	о. Что ты делал вчера?		
	п. Что ты будешь делать завтра?		
Итого за грамматику			
4. Аудирование 1 балл за каждый правильный ответ на вопросы а-д и за полный ответ на вопрос е	а. Кто это?		
	б. Сколько ему лет?		
	в. Что он любит делать?		
	г. Какой урок ему нравится?		
	д. У Коли есть друзья?		
	е. Что ты узнал о Коле?		
Итого за аудирование			
5. Русская культура 2 балла – а, б - точное название сказки; г - знает праздник, называет Деда Мороза и Снегурочку	а. Колобок		
	б. Аленький цветочек		

<p>1 балл – приблизительный ответ (знает сказку, но не знает название / знает праздник, но не знает героев) 0 баллов – нет ответа</p>	<p>в. Новый год, Дед Мороз, Снегурочка</p>		
<p>Итого за знание русской культуры</p>			
<p>6. Фонетика 2 балла - чёткое звукопроизношение, правильное интонирование 1 балл - повторяющиеся ошибки в звукопроизношении и интонировании 0 баллов - многочисленные ошибки в звукопроизношении и интонировании, неразборчивая речь</p>			
<p>Итого за фонетику</p>			
<p>ИТОГО</p>			