

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
(ГАОУ ВО МГПУ)

**КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ  
ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
И РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ В  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ  
ГОРОДА МОСКВЫ**

**Коллективная монография**

Научный редактор Т.И. Зиновьева

Москва 2016

**УДК 372.881.161.1**  
**ББК 74.268.1Рус.я43**  
**К 63**

*Рекомендовано к печати*  
*Ученым советом ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**Авторы:**

*Зиновьева Т.И., Ассуирова Л.В., Афанасьева Ж.В.,  
Ашурова С.Д., Бакланова Т.И., Богданова А.В., Вачкова  
С.Н., Десяева Н.Д., Лаврентьева А.И., Львова А.С., Трегубова  
Л.С., Хаймович Л.В.*

**Научный редактор:**

*Т.И. Зиновьева, к.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ*

**Рецензенты:**

*Н.Ю. Штрекер, д.п.н., профессор Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского*  
*Э.В. Криворотова, д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ*

**К 63 Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.**

ISBN 978-5-906847-45-4

В монографии представлены результаты научно-исследовательской работы, посвященной разработке комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы.

Монография адресована преподавателям, студентам, аспирантам, учителям.

**УДК 372.881.161.1**  
**ББК 74.268.1Рус.я43**

ISBN 978-5-906847-45-4

© Коллектив авторов, 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
ГЛАВА I. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА МОСКВЫ.....	8
ГЛАВА II. ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ, ИХ СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ И КУЛЬТУРНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ В ОБЩЕСТВО ГОРОДА МОСКВЫ.....	17
ГЛАВА III. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	46
ГЛАВА IV. КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА МОСКВЫ.....	64
4.1. Понятие «комплексная система обучения» в педагогической науке: исторический аспект .....	64
4.2. Концептуальные основы обучения детей мигрантов русско- му языку .....	75
4.3. Концептуальные основы обучения детей мигрантов русской культуре .....	96
4.4. Общие подходы к разработке учебно-методических ком- плексов .....	124
ГЛАВА V. КОМПЛЕКСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	138
5.1. Комплексная технология риторизации .....	138
5.2. Комплексная технология жанрового подхода.....	150
5.3. Комплексные игровые технологии.....	158

5.4. Технология учебного сотрудничества .....	166
5.5. Комплексная технология ознакомления с функциональными стилями речи .....	170
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	193
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	196
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	215
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	217
Приложение 1. Фрагмент учебного пособия «В мире русского языка».....	217
Приложение 1. Фрагмент учебного пособия «В мире русского языка».....	224

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Государственная миграционная политика РФ содержит ориентиры на обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка Российской Федерации; на содействие адаптации, интеграции мигрантов, предусматривает формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В основополагающих документах сделаны установки на формирование у мигрантов и принимающего сообщества навыков межкультурного общения. В качестве условия адаптации мигрантов названо обучение русскому языку.

Гуманитарная культура гражданина Российской Федерации включает коммуникативную компетентность в области русского языка, который выступает как средство межкультурной коммуникации между жителями страны разных национальностей. Русский язык в среде мигрантов города Москвы обладает высоким статусом, так как овладение русским языком является необходимым условием их успешной социальной адаптации, открывает доступ к карьере, что необходимо для последующей жизни в России. Поэтому потребность в изучении русского языка остро ощущается мигрантами, проживающими в городе Москве.

Учащиеся, для которых русский язык не является родным, часто не демонстрируют достаточного уровня владения языком. В настоящее время в московских школах обучается около 80 тысяч детей мигрантов, более 50% из них в должной мере не владеют русским языком. Это обусловлено своеобразием современной образовательной ситуации Московского региона, которая, по данным Центра миграционных исследований, характеризуется культурно-языковым многообразием и нестабильностью (процессы притока и оттока мигрантов весьма активны); доля носителей русского языка как неродного в составе

ученического класса высока, нередко составляет 10-15%.

Сложности усвоения русского языка как языка страны проживания, как государственного языка РФ объясняются рядом обстоятельств. Во-первых, русский язык изучается детьми мигрантов в условиях непосредственного контактирования с родным языком, так как значительная часть школьников-мигрантов общается в семье на родном языке, в школе — на русском. Во-вторых, поликультурная среда московской школы «составлена» языками и культурами разных этносов, что создает особые трудности и преподавания русского языка учителями, и усвоения его учащимися. В-третьих, отсутствует необходимое учебно-методическое сопровождение для организации эффективного обучения детей мигрантов русскому языку в условиях поликультурной образовательной среды. В-четвертых, педагоги нередко не готовы грамотно организовать образовательный процесс. Наконец, в городе Москве нет целостной системы обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в общество средствами образования.

В эксперимент по разработке системы обучения детей мигрантов русскому языку включилась группа ученых ГАОУ ВО МГПУ. Руководитель проекта – Т.И. Зиновьева; члены экспериментальной группы: Л.В. Ассуирова, Ж.В. Афанасьева, С.Д. Ашурова, Т.И. Бакланова, А.В. Богданова, С.Н. Вачкова, Н.Д. Десяева, А.И. Лаврентьева, А.С. Львова, Л.С. Трегубова, Л.В. Хаймович.

Основанием для проведения исследования по разработке целостной комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации явились установки Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)); мероприятие 03Б0900. «Создание системы освоения детьми

мигрантов русского языка, их социальной и культурной интеграции в городское общество средствами образования».

Цели исследования: разработка и апробация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы; создание учебно-методических комплексов по русскому языку, по русской культуре для начальной школы.

Планируемый результат: комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку в условиях поликультурной начальной школы города Москвы учитывает поликультурный характер образовательной среды начальной школы города Москвы; способствует решению проблемы формирования у детей мигрантов коммуникативной компетентности в области русского языка; обеспечивает успешное усвоение русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальную адаптацию; включает две подсистемы: обучение детей мигрантов русскому языку и обучение русской культуре по специально созданным учебно-методическим комплексам.

Авторы монографии: Зиновьева Т.И. (научный руководитель), Ассуирова Л.В., Афанасьева Ж.В., Ашурова С.Д., Бакланова Т.И., Богданова А.В., Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Лаврентьева А.И., Львова А.С., Трегубова Л.С., Хаймович Л.В.

## ГЛАВА I. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА МОСКВЫ

**Цель исследования** – выявление поликультурного состава современной начальной школы города Москвы.

Интенсивность свойственных современной России миграционных процессов порождает проблему обучения мигрантов русскому языку.

Государственная миграционная политика Российской Федерации содержит ориентиры на обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка РФ, на содействие адаптации мигрантов.

В основополагающих нормативных документах Российской Федерации проблема образования представлена в статусе государственной задачи. Так, В «Концепции социально-экономического развития России до 2020 года», в разделе «Образование» сказано, что возможность получения качественного образования является важной жизненной ценностью граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Согласно Федеральному Закону РФ «О государственном языке Российской Федерации», Федеральной целевой программе «Русский язык», в настоящее время необходимо обеспечить обучение русскому языку в школах на базе новейших образовательных технологий, нового поколения учебников, освоения современных методов преподавания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования названы предметные результаты обучения русскому языку: 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понима-



ние обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения.

Достижение названных в стандарте результатов обеспечивает детям возможность получения качественного образования по всем школьным предметам, поскольку именно русский язык как государственный язык РФ является важнейшим средством получения образования в школах РФ.

Проблема обучения мигрантов русскому языку в городе Москве регламентируется Государственной программой на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Столичное образование - 6». В качестве важнейшего результата реализации данной программы рассматривается предоставление учащимся, являющимся гражданами РФ из других регионов РФ (детьми мигрантов), возможности изучения русского языка как неродного.

Преподаватели ГАОУ ВО МГПУ приняли участие в реализации данной программы в рамках мероприятия «Создание системы освоения детьми мигрантов русского языка, их социальной и культурной интеграции в городское общество средствами образования».

По замыслу разработчиков данного проекта, создание комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку должно быть предварено исследованием поликультурного состава современной школы города Москвы.

**Планируемый результат исследования** – определённая картина современного состояния поликультурного состава начальной школы города Москвы.

**Описание эксперимента.** В рамках исследования был проведен опрос педагогов московских школ. Опросный лист был составлен в двух вариантах – для администратора

(директора, завуча) образовательного учреждения и для учителя.

Опросный лист для администратора содержал запрос следующих данных: количество в начальной школе классов, в которых учатся дети мигрантов; количество классов, в которых дети мигрантов составляют от 25% учеников класса.

Мы считаем, что ситуация, при которой дети мигрантов составляют четвертую часть класса (25% и более), является проблемной в отношении обучения русскому языку не только детей мигрантов (инофонов), но и тех учащихся, для которых русский язык является родным.

Это объясняется тем, что фактор речевой среды является важнейшим для успешного усвоения языка. В процессе естественного общения в живой языковой среде (в том числе в образовательном учреждении с учителями, со сверстниками) речь окружающих становится для ребенка объектом (материалом) анализа (метаязыковой деятельности). Язык окружения представляет собой не только источник, из которого ребенок извлекает языковой материал, но и инструмент, который дает ему возможность соотносить собственную речевую продукцию с нормативной. Очевидно, что в условиях поликультурной, многоязыковой среды московской школы, где в одном классе учатся несколько детей мигрантов, носителей разных языков, воздействие фактора речевой среды не является гармонизирующим ситуацию.

Именно поэтому опросный лист для учителя содержал запрос сведений об учащихся, для которых русский язык не является родным: количество таких детей в классе; гражданство (национальность) этих учеников; наличие трудностей в освоении русского языка, а также в их социальной адаптации.

Кроме того, значительная часть вопросов была ориентирована на выявление реального состояния работы с детьми мигрантов, с их семьями в современной начальной школе города Москвы. Мы планировали опосредованно выявить отношение педагогов к проблеме обучения детей мигрантов русскому языку, а также – степень их готовности к осуществлению специальной работы.

Опрос проводился в 48 школах 9 административных округов города Москвы (Центральном, Северном, Северо-Восточном, Восточном, Юго-Восточном, Южном, Юго-Западном, Западном, Северо-Западном). Заметим, что административные работники отдельных школ (таких школ оказалось 8) вовсе отказались принимать участие в анкетировании<sup>1</sup>, мотивируя отказ недостатком времени, либо утверждая, что «в данном образовательном учреждении детей мигрантов нет». Всего была заполнена 151 анкета.

Приведем количественные показатели поликультурного состава современной школы города Москвы, выявленные в ходе анализа полученных при проведении опроса педагогов данных.

1. Количество школ, где учатся дети мигрантов, составило 39, это 98% от общего числа школ, принявших участие в опросе (40, 100%). Таким образом, наше предположение о том, что в городе Москве весьма велико количество школ, имеющих поликультурный состав учащихся, получило подтверждение.

2. Количество школ, в которых есть классы с «проблемным» соотношением учащихся, носителей русского языка, и детей-инофонов (табл. 1).

---

<sup>1</sup> Участие в опросе для администратора и для учителя было добровольным.

Таблица 1

**Наличие «проблемных» классов  
в школах города Москвы**

<b>№ п/п</b>	<b>Количество детей мигрантов в классе от общего состава учащихся</b>	<b>Количество школ, в которых есть классы со значительным количеством детей мигрантов</b>
1	Более 30%	23%
2	25-30%	10%
3	Менее 25%	67%

Из приведенных данных видно, что количество школ, в которых дети мигрантов составляют 25% (и более) от общего количества учеников класса, весьма значительно – 33%.

3. Количество детей мигрантов в школах города Москвы.

Количество опрошенных учителей – 118 чел.

Общее количество указанных учителями учеников – 2361 чел. (100 %).

Из них – количество детей мигрантов – 353 чел. (15 %).

Анализ полученных данных с позиции гражданства этих 15% учащихся-инофонов выявил, что среди детей мигрантов – представители 29 различных национальностей, культур. Приведем перечень наиболее частотных родных языков детей мигрантов (в порядке убывания): азербайджанский, киргизский, таджикский, армянский, узбекский, дагестанские языки, грузинский и др.

Таким образом, поликультурная среда современной московской начальной школы имеет «мозаичный» характер, «составлена» языками и культурами разных этносов. Это,

безусловно, создает значительные трудности и преподавания русского языка учителем, и усвоения его учащимися.

4. Наличие у детей мигрантов (инофонов) трудностей в освоении русского языка и социокультурной адаптации.

Анализ мнения учителей-практиков показал, что более чем у половины детей мигрантов есть весьма существенные трудности в освоении русского языка, в социокультурной адаптации (табл. 2).

**Таблица 2**  
**Наличие у детей мигрантов трудностей**  
**в образовательном процессе**

№	Трудности детей мигрантов в образовательном процессе	Кол-во учащихся (%)
1	Трудности и в освоении русского языка, и в социокультурной адаптации	57%
2	Трудности только в освоении русского языка	41%
3	Трудности только в социокультурной адаптации	2%

Приведенные данные свидетельствуют о том, что освоение русского языка детьми мигрантов является проблемой для 98% учащихся-инофонов. В этой ситуации решение проблемы преодоления детьми мигрантов трудностей в освоении русского языка и социокультурной адаптации невозможно без проведения специальной работы.

Анализ количественных данных позволил нам выявить некоторые **тенденции, устойчивые свойства современной образовательной системы города Москвы.**

Первая тенденция – территориальное концентрирование школ с большим количеством детей мигрантов в Южном, Юго-Восточном, Восточном, Северо-Восточном, Северном, Северо-Западном (его северной части) админи-

стративных округах. Оказалось, что таких школ практически нет в Центральном, Юго-Западном, Западном административных округах.

Вторая ярко выраженная тенденция – концентрирование в одном классе детей мигрантов, имеющих трудности и в освоении языка, и в социокультурной адаптации, и расщепленность по разным классам детей мигрантов, не имеющих трудностей ни в освоении языка, ни в социокультурной адаптации. Иначе говоря, «слабые» учащиеся-дети мигрантов, как правило, присутствуют в списке класса группой, тогда как «сильный» ученик-инофон неизменно является в классе единственным представителем своей нации (культуры, языка).

Третья тенденция – концентрирование детей мигрантов в общеобразовательных школах и почти полное их отсутствие в специализированных школах (лицах, гимназиях и др.).

Четвертая тенденция – существенное сокращение количества детей мигрантов в средней школе. Так, если школ с большим количеством детей мигрантов в начальной школе – 11, то школ с большим количеством детей мигрантов в средней школе – только 3, то есть почти в 4 (!) раза меньше.

Выявленные тенденции требуют специального анализа, должны быть учтены при разработке системы обучения детей мигрантов русскому языку.

Интерес представляет **«особое мнение» опытных учителей** по исследуемой проблеме; это мнение высказывалось педагогами по их собственной инициативе. Так, один опытный педагог заявил, что работа с детьми мигрантов, с их родителями «совершенно непродуктивна», поскольку большая часть детей мигрантов, завершив обучение в начальной школе, возвращается (увозится родителями) на родину. Факт изменения контингента детей мигрантов подтверждается выявленной нами значительной разницей меж-

ду количеством детей мигрантов в начальной школе и в средней и старшей школе.

В другом случае педагог заметил, что в течение учебного года контингент детей мигрантов не единожды меняется: одни дети, уже достаточно хорошо освоившие русский язык, вслед за родителями, уезжают из России; другие, не владеющие русским языком в должной мере, приезжают, включаются в образовательный процесс. Таким образом, активность миграционных процессов, в которые вовлечены и дети мигрантов, сказывается на изменении речевой (языковой) среды класса, придает ей черту нестабильности, усложняет задачу решения проблемы обучения учащихся-инофонов русскому языку, создает трудности и в обучении русскому языку как родному.

Ссылаясь на опыт общения с родителями учащихся-инофонов, учителя отмечают, что в среде взрослых мигрантов русский язык весьма значим, поскольку владение титульным языком обеспечивает успешную социальную адаптацию в стране проживания, открывает доступ к профессиональной карьере, что необходимо для последующей жизни в России. Однако далеко не все родители могут привить своим детям такое же отношение к языку страны проживания. Учителя отмечают, что многие дети мигрантов, вслед за своими взрослыми родственниками, в семье говорят исключительно на родном языке, в школе же эти дети должны говорить только на русском языке.

Мы выяснили, что учителя, высказывая критические замечания в адрес родителей учащихся-инофонов, сами не стремятся вовлекать в процесс обучения детей мигрантов русскому языку их близких родственников, поскольку «нет ни времени, ни специальных пособий».

Нам представляется, что совокупное «особое мнение» учителей является свидетельством осознания ими,

во-первых, глубины и сложности проблемы обучения детей мигрантов русскому языку, во-вторых, недостаточной собственной компетентности в данной области.

Завершив исследование, мы пришли к **выводу** о необходимости разработки комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку в условиях поликультурной начальной школы города Москвы. Эта система должна обеспечить социальную адаптацию детей мигрантов, их культурную интеграцию в городское общество города Москвы средствами образования.



## ГЛАВА П. ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ, ИХ СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ И КУЛЬТУРНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ В ОБЩЕСТВО ГОРОДА МОСКВЫ

**Цель теоретического исследования** — выявление факторов, определяющих успешность речевого развития, языкового образования, социальной и этнокультурной адаптации детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы, как основы выбора эффективных подходов, методов, приемов обучения.

Тщательный анализ факторов, оказывающих влияние на процесс формирования двуязычия (не только стихийного, но и организованного), позволит уточнить научные основы создания комплексной системы повышения речевой культуры и эффективного языкового образования детей-мигрантов.

**Актуальность исследования** состоит в том, что в настоящее время отличается многообразием форм миграции населения, что привело к появлению детей-мигрантов в школах столичного мегаполиса. Результатом миграционных процессов становится двуязычие. По мнению И.Г. Овчинниковой, в определенном смысле «детский билингвизм представляет собой норму речевого онтогенеза во многих регионах мира». Тем не менее, исследования показывают, что процесс овладения неродным языком оказывается для ребенка тяжелым психологическим испытанием. «Миграция населения приводит к обострению вопросов, связанных с передачей информации и взаимопониманием». Все участники процесса становления вторичной языковой личности (в том числе родители и педагоги) заинтересованы в обеспечении возможности получения образования детьми-мигрантами в России.

Возникает необходимость решения проблем, связанных с адекватным педагогическим сопровождением этого процесса, которое, в свою очередь, невозможно без выявления и учета факторов, оказывающих влияние на речевое развитие и языковое образование детей мигрантов.

Языковое образование следует рассматривать как процесс и результат когнитивной деятельности ребенка, направленный на овладение им языком и речью, а также на саморазвитие языковой способности и становление языковой личности (см., напр., А.В. Козырев, В.Д. Черняк). С другой стороны, если иметь в виду прежде всего деятельность педагога, языковое образование целесообразно представлять как процесс воспитания культуры общения и развития личности ребенка средствами как родного, так и неродного языков (см., напр., Горлова Н.А.). Интересна позиция Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, которые языковое образование рассматривают как образование в области всех современных языков и культур. Е.И. Пассов пользуется термином «иноязычное образование» (предполагающее развитие личности на основе использования средств иностранного языка), которому он противопоставляет «обучение иностранным языкам». А П.В. Сысоев вводит термин «языковое поликультурное образование», представляющее собой процесс, в результате которого происходит овладение знаниями о разнообразных культурах. Итогом становится умение взаимодействовать с представителями различных культур на основе принципа диалога культур. Целью языкового поликультурного образования, по мнению автора, становится «формирование поликультурного мышления»; оно оказывается «тем инструментом ..., который дает возможность личности адаптироваться в новых культурно-языковых и социально-экономических условиях». Языковое образование следует отличать от

лингвистического образования, предполагающего становление системы знаний о языке и речи и имеющего в виду использование метаязыка. Термин «речевое развитие» (= развитие речи) имеет смысл рассматривать как с психолингвистических позиций (как процесс овладения ребенком системы речевых средств того или иного языка), так и с педагогических (как совокупность способов формирования у ребенка умений использования средств как устной, так и письменной речи).

Рассмотрим основную проблематику исследований детского билингвизма на современном этапе в России и за рубежом. Следует подчеркнуть, что большинство исследовательских работ применимо к описанию ситуаций именно детского двуязычия и посвящено единицам различных языковых уровней, их хранению в языковом сознании двуязычного ребенка и функционированию в рамках его речевой деятельности. Исследуются возрастные особенности билингвизма, психологическая готовность ребенка к овладению новой для него языковой системой. Описываются стратегии «переключения кодов», с одной стороны, смешения (интерференции) и дифференциации языков, - с другой. Делаются попытки раскрыть механизмы, позволяющие детям и взрослым устанавливать правила усвоения различных языков (см., напр.: теория интеръязыка, Selinker). Подробно рассматриваются вопросы когнитивного развития при билингвизме, в том числе зависимость между уровнем билингвизма и когнитивным развитием ребенка (см., напр., Cummins; Lyon).

В последние десятилетия некоторые проблемы оказались принципиально новыми для исследователей детского двуязычия. Это нейролингвистические и лингвокультурологические аспекты двуязычия, индивидуальные стратегии в процессе освоения родного и неродного языков, роль метаязыковой деятельности ребенка

в этих процессах, а также типология двуязычия. В условиях пристального внимания современных гуманитарных наук к «человеческому фактору в языке» («антропоцентрический взрыв») именно эти аспекты становятся приоритетными линиями для анализа факторов, определяющих эффективность овладения неродным языком.

Мы выявили **несколько групп факторов**, оказывающих влияние на успешность речевого развития и языкового образования детей-мигрантов в условиях полиэтнической среды современной школы.

Рассмотрим **физиологические факторы (ФФ)**, связанные с состоянием здоровья младших школьников.

Если речь ребенка-мигранта непонятна или восприятие им речи окружающих затруднено, это не позволяет ему в достаточной степени осваивать школьную программу, и учителя предлагают родителям перевести ребенка в коррекционные классы или школы для детей с нарушениями интеллектуального развития. Нередко это связано лишь с недостаточным уровнем овладения русским (неродным) языком. Но возможны случаи, когда малопонятная речь или недостаточность восприятия речи оказываются следствием наличия у ребенка определенного патологического речевого расстройства (такого, например, как ОНР – общее недоразвитие речи, которое заключается в нарушении развития одновременно всех компонентов языковой способности при сохранности слуха и интеллекта) или расстройства, связанного с органической патологией артикуляционного аппарата. Эти нарушения речевых механизмов диагностируются в подобных случаях на основе анализа речевого поведения с использованием родного языка и речевой продукции ребенка, построенной на материале родного языка.

ФФ, связанные с влиянием особенностей межполушарного взаимодействия в речевых процессах, а

также типа межполушарной асимметрии (= нейролингвистические факторы).

Если учесть, что восприимчивость к освоению языков (сензитивный период) в среднем сохраняется до десяти лет, то в ситуации билингвизма в условиях естественной среды овладение как первым (родным), так и вторым (неродным) обеспечивается одними и те же нейропсихологическими механизмами (см., напр., Hamers & Blanc). В дальнейшем это позволяет обеспечивать возможность реализации двух языковых систем и одновременного обращения (переключения кода) к любому из этих языков в условиях конкретных речевых ситуаций. Более позднее начало становления неродного языка влечет за собой действие различных механизмов обработки и хранения родного и неродного языков. Иначе говоря, «...механизмы речи являются не чем иным, как переносом в область вербализованной мысли глубинных механизмов функционирования коры больших полушарий человеческого мозга» (Ш. Бутон).

Тип межполушарной асимметрии отражает следующие тенденции: к левополушарному доминированию, или к гиперактивности правого полушария, или к полушарной эквипотенциальности. Т.Г. Визель отмечает: «Обычно эти варианты индивидуальной мозговой организации ВПФ связываются с понятиями правшества, левшества, амбидекстрии». Речевые ошибки, появляющиеся в норме у здоровых младших школьников в процессе овладения родным и неродным языками, по мнению Л.В. Забродиной, связаны с различиями типов межполушарной асимметрии: «Речевые ошибки чаще появляются у левшей и амбидекстров, чем у правшей. Типы ошибок: антиципация слогов или слов в словосочетаниях, трудности в произнесении «сложных» слов (длинных или непривычных для испытуемого). Для левшей и

амбидекстров эти ошибки носят систематический характер и проявляются в условиях незатрудненной коммуникации». Таким образом, невозможно исследовать речевую деятельность и процесс овладения неродным языком, не опираясь на знания о речевой спецификации тех или иных отделов ЦНС. Л.В. Сахарный отмечает, что без создания модели языка, учитывающей механизмы и ЛП, и ПП и их взаимодействие, создание адекватных представлений о механизмах речемыслительной деятельности невозможно.

ФФ, связанные со степенью сформированности артикуляционного аппарата ребенка, обеспечивающего акустическую реализацию речевых звуков неродного (русского) языка.

В русском языке используется значительная часть артикуляционного инвентаря, доступного речевому аппарату человека. Звуки неродного языка воспринимаются ребенком-мигрантом через набор смыслоразличительных фонологических признаков родного языка, а произносятся с помощью тех артикуляторных возможностей, которые им до сих пор предоставлял родной язык. Например, невозможность для ребенка-мигранта различить на слух звуки нового языка по какому-либо фонологическому признаку сказывается в неразличении этих звуков и при их буквенном обозначении в ситуации письменной речи (*симний* вместо «зимний», *риба* вместо «рыба» и т.п.). С.В. Кодзасов отмечает: «Универсальным является лишь набор антропофонических возможностей и тенденций их организации, но не набор конкретных языковых категорий». Поэтому возможны такие ситуации, когда «ребенку (пациенту) нерусской национальности приписывается тот или иной дефект речи вследствие того, что он в силу специфики своей этноартикуляции не может нормально произносить те или иные русские звуки». Подобного рода

«физиологические» ошибки с течением времени, как известно, исправляются ребенком самостоятельно.

Рассмотрим **психологические факторы (ПсФ)**, связанные с возрастными особенностями речевого развития ребенка-мигранта (младшего школьника).

Независимо от того, вынужден ребенок овладевать языком (в том числе и неродным) в условиях нормы или патологии, этот процесс будет охватывать все (ныне хорошо известные) стадии. Иначе говоря, каждый период развития речи и овладения языком характеризуется определенными чертами. Остановливаясь коротко на особенностях протекания этого процесса у младшего школьника, следует отметить прежде всего следующее. Основной единицей, позволяющей интерпретировать действительность, становится для младшего школьника текст (дискурс). Поэтому продолжающееся становление всех компонентов языковой способности «подчиняется» необходимости структурировать и оформлять связные тексты. Это касается как интонационных, так и грамматических средств языка: на данном этапе они нужны ребенку для передачи смысловых оттенков в целях выражения субъективной модальности. На этом же возрастном этапе младший школьник почти не пользуется синтаксической синонимией, но активно осваивает идиоматическое и фразеологическое богатство языка, которое привлекает его возможностями выразить в речи «скрытый» смысл. Это, в свою очередь, стимулирует метаязыковую деятельность ребенка и способствует формированию ценностного отношения к языку, как родному, так и изучаемому неродному.

Сохранность у ребенка-мигранта мотивации к изучению неродного языка.

Затруднения, которые испытывает ребенок-мигрант, осваивая неродной (русский) язык, оказывают негативное влияние на становление мотивации к овладению языком. Это касается, например, абстрактности грамматических категорий, вызывающей одну из основных психологических трудностей в процессе овладения неродным языком. «Пер-

вое, что бросается в глаза – это отсутствие в обычном обучаемом достаточно сильной мотивации к речевой деятельности на новом языке», - отмечают И.Н. Горелов и К.Ф. Седов. Важно создавать необходимость для ребенка понимать два языка, говорить на двух языках (как родном, так и неродном). Именно на этапе начального обучения учителю имеет смысл не только ориентироваться на языковые знания, но и иметь в виду специфику общения с младшим школьником, с одной стороны, и учитывать «открытость» ребенка к получению новых знаний (интеллектуальное развитие), - с другой.

Уровень когнитивного развития младшего школьника мигранта.

Если в языковом сознании ребенка отсутствует когнитивная база для обработки и хранения информации о единицах и отношениях неродного языка, то ребенок не сможет выразить мысли на этом языке. Следует учесть, что с когнитивной сферой тесно связана способность ребенка использовать язык для приобретения знаний.

Эта когнитивная база есть не что иное, как языковая картина мира (ЯКМ) для данного языка (А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов и др.), которая отражает особенности развития языкового сознания ребенка. Путь к исследованию формирующейся ЯКМ ребенка-мигранта - изучение вербальных ассоциаций: «исследуя только ассоциации, связанные со словами, с вербальными сигналами, можно получить представление о тех «языковых очках», которые примеряет ребенок, чтобы максимально адекватно видеть мир» (А.А. Мурашов).

Существенно, что для детей младшего школьного возраста в основном характерны ассоциации по формальному сходству (А.А. Залевская, И.Г. Овчинникова и др.). Очевидно, что это один из факторов, позволяющих ребенку-мигранту «встраивать» новые единицы в лексикон, отражающий ЯКМ неродного языка.

Важнейшая когнитивная стратегия ребенка, обеспечивающая освоение единиц неродного языка, заключается в генерализации (сверхгенерализации) – обобщении суще-



ственных и несущественных признаков в процессе «присвоения» этих единиц (по выражению С.Н. Цейтлин).

Можно выделить как положительные следствия тенденции к языковым обобщениям (например, в усвоении грамматических значений и средств их выражения в русском языке как неродном), так и негативные (в усвоении лексических единиц, что проявляется в распространении одного из семантических признаков на целый класс денотатов: *киса – это и кошка, и шуба, и меховая шапка, и игрушечный плюшевый медведь*).

Роль подражания в овладении неродным языком.

Именно на начальном этапе обучения неродному языку имитация является для ребенка одним из важнейших средств интерпретации окружающей действительности. Речь окружающих является для ребенка тем эталоном, к которому он пытается приблизиться, «погружаясь» в речевую среду. Ребенок заимствует языковые структуры и модели «в готовом виде». В связи с этим не следует забывать об особенностях восприятия устной иноязычной речи. Темп речи предлагается (задается) ребенку извне; возможна замедленная идентификация речевых единиц, поступающих «на вход», и понимание речи замедляется. Поэтому большое значение для восприятия речи ребенком-мигрантом имеет инпут — речевая среда, окружающая ребенка.

Роль самостоятельной творческой (= метаязыковой) деятельности в процессе овладения неродным языком. Метаязыковая деятельность представляет собой деятельность ребенка по анализу фактов языка и речи, поступающих «на вход» (А.И. Лаврентьева, Ф.А. Сохин и др.). В этой связи уместно говорить о метаязыковой компетенции школьника-мигранта, которая определяется как способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний», претворять «языковые факты в предмет речи». Метаязыковая компетенция позволяет ребенку создавать новые для него языковые единицы (вплоть до текстов) на основе

творческой «переработки» речевых фактов (фактор креативности).

Роль общих (универсальных) и индивидуальных стратегий в овладении неродным языком.

В настоящее время хорошо известна необходимость учета как общих, так и индивидуальных стратегий в исследовании процесса овладения языком. «На овладение вторым языком переносятся такие общие умения, как свойство слушать и повторять; участвовать в коммуникации, обмениваясь с партнером репликами; считать, что за произносимыми комплексами могут быть закреплены определенные значения; делить речевой поток на слова и составлять из слов фразы, из фраз – высказывание; изменять слова в зависимости от контекста; понимать, что существует синонимия и антонимия...». Иначе говоря, ребенок «...строит свое общение на втором языке аналогично тому, что умеет делать на первом» (Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.). В то же время следует иметь в виду индивидуальные стратегии овладения языком; например, уместно рассмотреть две стратегии «вхождения» в язык (Bates1995): аналитическую (левополушарную) и холистическую (правополушарную). Или, например, принять во внимание когнитивно-лингвистический тип овладения вторым языком, опирающийся на механизмы контроля за собственным речевым поведением, и преобладающий на ранних этапах онтогенеза языковой способности коммуникативно-речевой тип, при котором «вхождение» в новый язык осуществляется через речевую практику, освоение речевых клише и штампов (А.А. Егорова, К.А. Трошева и др.).

**Социальные факторы (СФ).** Установлено, что само явление билингвизма может оказывать отрицательное влияние на овладение как родным, так и неродным языком в

основном в результате воздействия факторов, связанных с социальной средой.

Значимость социального окружения для речевого онтогенеза. Существенное влияние на становление вторичной языковой личности оказывает уровень образования взрослых, окружающих ребенка, их благосостояния, их профессиональная принадлежность, уровень речевого развития и т.п.

*Фактор общения (фактор языковой среды).*

Естественное общение в живой языковой среде (в том числе в образовательном учреждении – а) с учителями, б) со сверстниками: речь окружающих становится для ребенка объектом (материалом) анализа (метаязыковой деятельности). Наиболее благоприятная ситуация для развития раннего двуязычия – это принцип «одно лицо – один язык». Е.Ю. Протасова и А.А. Корнеев, анализируя ошибки двуязычных детей при овладении письмом, пришли к выводу, что «в ситуации двуязычия язык окружения поддерживается лучше, чем язык семьи».

*Общение в семье.*

В семьях, где родители используют несколько языков, дети используют тот язык, на котором к ним обращаются взрослые; в этих условиях они не становятся двуязычными. Н.Ш. Александрова отмечает: «В то же время в условиях миграции в семьях, где родители говорят на одном языке, не спешат выучить новый, а дети новый язык осваивают в детских учреждениях, создаются идеальные условия для становления двуязычия: оба языка являются ежедневно необходимыми для общения».

Не секрет, что совокупность интеллектуальных и/или эстетических взглядов, которых придерживаются члены семьи ребенка-мигранта, может способствовать либо препятствовать адекватному усвоению ребенком той или иной информации (в том числе языковой).

Отношение общества к речевому поведению двуязычных индивидов оказывает влияние на мотивацию к овладению русским языком, на развитие интереса к

многоязычной среде и к неродному языку в частности. Язык окружения представляет собой не только источник, из которого ребенок извлекает языковой материал, но и инструмент, который дает ему возможность соотносить собственную речевую продукцию с нормативной.

### **Лингвистические факторы (ЛФ).**

*Грамматический тип родного языка* ребенка-инофона, или фактор опоры на родной язык в процессе овладения неродным языком.

Как правило, мигрантами в русскоязычную среду оказываются дети-носители языков изолирующего, инкорпорирующего и агглютинативного типов, тогда как русский язык относится к флективному типу, что является иным способом организации информации об окружающем мире.

Изолирующие (аморфные, корневые) языки – языки, характеризующиеся полным или почти полным отсутствием словоизменительных морфем. В подобных языках грамматические значения могут выражаться только на основе использования порядка слов. Примерами изолирующих языков могут служить китайский, вьетнамский, в какой-то мере дунганский языки.

Инкорпорирующие (полисинтетические) языки – языки, которые характеризуются возможностью включения в состав глагола-сказуемого других членов предложения. Это, например, чукотский, корякский, эскимосский языки.

Агглютинативные (склеивающие: от лат. *agglutinatio* – «склеивание») языки – языки, в которых грамматические формы слова образуются путем механического присоединения морфем. При этом каждая словоизменительная морфема имеет только одно грамматическое значение, а на морфемных швах (на стыках морфем) отсутствуют звуковые чередования. К агглютинативным языкам относятся, например, уральские

языки – финно-угорские и самодийские, а также тюркские и многие кавказские языки.

Флективные (от лат. *flexio* – сгибать, изменять) – языки, в которых грамматические формы слов образуются путем присоединения к основе флективной морфемы – флексии (окончания) – одновременно выражающей два или несколько грамматических значений (явление синтетосемии, по терминологии Ю.С. Маслова). Например, флексия *-ОВ* в форме *столов* выражает грамматические значения мужского рода, множественного числа, родительного падежа. Не менее важно для ребенка, овладевающего русским языком как неродным, если в его родном языке подобное явление отсутствует, следующее. Флективные языки характеризуются наличием звуковых чередований на стыках морфем (*бегу – бежишь; пух – пушной; пеку – печешь* и т.п.), то есть явлением фузии (лат. *fusio* – «сплавление»), что, безусловно, затрудняет определение границ между морфемами в словах и не способствует облегчению восприятия речи на неродном языке. Помимо русского языка, к флективным языкам относятся и прочие индоевропейские языки.

Существенным для понимания роли лингвистических факторов в овладении русским языком как неродным является выделение языков синтетического и аналитического типов. В синтетических языках (русский язык) грамматические значения выражаются преимущественно в пределах слова (при помощи аффиксов); в языках же аналитического типа преобладают способы выражения грамматических значений за пределами слова. Очевидно, что для ребенка, в родном языке которого ярко выражены аналитические тенденции, когда вся «грамматика» приходится на служебные слова (например, дунганский или тувинский языки), овладение широко распространенными синтетическими способами выражения

грамматических значений в русском языке будет сопряжено со значительными трудностями. Неполнота восприятия речи на слух, связанная с неразличением границ слова фонетического и слова морфологического, может приводить младшего школьника, овладевающего русским языком как неродным, к значительному количеству ошибок в ситуации письменной речи.

Младший школьник видит явления второго языка через систему координат грамматического устройства родного языка. Следовательно, ребенок, для которого русский язык не является родным, переносит привычные для него структурные языковые особенности на новую языковую действительность. Возникают ошибки, которые являются следствием языковой интерференции. Следствия языковой интерференции уместно рассмотреть на конкретных примерах речи детей-мигрантов на всех языковых уровнях (фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом).

Фонетический уровень. *Тырактор* («трактор»); *сир* («сыр»). *Асник* («снег») – протетический гласный. *Дженьги* («деньги») – привнесение аффрикат.

Морфологический уровень. Частотны ошибки, возникающие как результат «смещения» морфем родного и русского языка: *Мы спайбыз* («мы спим»). Также на морфологическом уровне многочисленны ошибки, связанные с отсутствием в родном языке обучающихся некоторых грамматических категорий русского языка (глагольный вид; падеж и т.д.): *Я буду написать* письмо; *Отпирается палка* и др.

Лексический уровень. *Чай беш-беш* («горячий»). *Ты уйнаешь* («ты играешь»: «уйна» - башк. основа «играть» плюс русск. показатель 2 л.ед.ч).

Синтаксический уровень. *Я прыгает могу. Я поет знаю.* («деинфинитивизация»). Обратное явление: *Я покупать книгу* («ложная инфинитивизация»).

В настоящее время предпринимаются попытки создания универсальной базы речевых ошибок инофонов. Подобный типологический подход позволит прогнозировать возможные речевые ошибки в рамках всех компонентов языковой способности. В этом смысле уместно говорить не столько о факторе опоры на родной язык, сколько о факторе опоры на универсальную (когнитивную) базу речевых ошибок.

Установлено, что дети-мигранты, создавая свои «речевые инновации», ориентируются прежде всего на семантическое сходство языков, что свидетельствует о центральной («стержневой») роли семантического компонента языковой способности в процессе становления не только первичной, но также и вторичной языковой личности. Но семантика языковых единиц, если это не лексические, а грамматические значения, вызывает у ребенка-мигранта особые затруднения. В частности, С.Н. Цейтлин установила, что у билингвов 6-9 лет преобладают семантические ошибки, связанные с пониманием семантики, например, глагольного вида и падежа.

Принимая во внимания те трудности, с которыми сталкивается ребенок-мигрант в ходе анализа явлений неродного языка и переноса результатов этого анализа в собственную речевую деятельность, можно прийти к выводу, что «овладение вторым языком есть бесконечный процесс выдвижения гипотез и их проверки методом проб и ошибок» (Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.). Весь процесс овладения системой неродного языка, в сущности, представляет собой ступени преодоления тенденции смешения двух языковых систем.

Некоторые исследователи предлагают ввести специальный термин «промежуточный язык» для обозначения той языковой системы, которая постепенно возникает в языковом сознании ребенка-билингва в процессе овладения неродным языком. Применительно к системе «промежуточного языка» уместно говорить о «стадиальности»: в широком смысле любая речевая ситуация, в том числе учебная, вызывает переструктурирование и коррекцию этой временной (промежуточной) системы. Эта «промежуточная» языковая система содержит единицы и отношения как родного, так и «нового» (второго) языка и дает ребенку возможность весьма специфической интерпретации окружающей действительности, отражающей особенности двух языковых картин мира (ЯКМ) одновременно. В связи с этим, уделяя особое внимание интерферентным ошибкам, очевидно, следует признать благоприятными такие условия овладения русским (неродным) языком, при которых ребенок знакомится с явлениями нового для него языка не столько последовательно, сколько в ходе сопоставления как с родственными, так и отличительными чертами (признаками) родного языка. Это будет способствовать развитию языкового чутья, повысит уровень владения не только русским, но и родным языком, расширит ЯКМ1 и ЯКМ2 ребенка, что в конечном итоге позволит создать предпосылки для межкультурного взаимодействия.

*Перцептивная отчетливость (маркированность) единиц неродного языка.*

В ходе восприятия речи ребенок-мигрант, овладевающий русским языком как неродным, в первую очередь обращает внимание на перцептивно выделенные («выпуклые», маркированные) формы выражения грамматических значений и начинает использовать именно эти формы в своей речи. Например, флексии женского рода



**-а** в формах глаголов прошедшего времени или некоторых местоимений являются маркированными по отношению к материально не выраженным, т.е. нулевым показателям мужского рода; восьмилетний мальчик говорит о себе: *Эта я сама сделала* и т.п. То же можно сказать об маркированном окончании существительных в форме родительного падежа множественного числа **-ов** (столо**в**, но глаз, а не глаз**ов** и т.п.).

Специфические особенности строения и норм употребления языковых единиц неродного (русского) языка делают невозможной опору на закон аналогии в образовании слов и форм иноязычным ребенком. Функционирование этих многочисленных единиц в речи нельзя объяснить без специальных лингвистических знаний, связанных с процессами исторического развития именно русского языка, которых у ребенка, безусловно, нет и быть не может.

Это исторические чередования заднеязычных согласных (*бегу – бежишь*) **или** гласных с «нулевой звуковой реализацией» («беглых гласных»), например, в формах косвенных падежей единственного числа (*рот – ра, но дом – дома*). Ребенок, интуитивно применяя закон аналогии, образует формы *бежишь, рота* и т.п.

Это, например, супплетивные формы множественного числа некоторых существительных (*ребенок – дети; человек – люди* и др.). Ребенок, осваивающий русский язык как неродной, образует соответственно формы *ребенки, деть, человеки, людь* и т.п.

Также это производные слова с мутационным словообразовательным значением. Значение слова в данном случае не сводится к сумме значений составляющих компонентов (*чайник, всадник, желток, синяк* и т.п.) Уместно сравнить с ними производные слова с модификационным словообразовательным значением,

которое является, напротив, суммой значений составляющих их морфем (например, *домик* - маленький дом; *убежать* – значение удаления плюс значение глагола «бежать»). Слова первой группы необходимо помещать в толковые словари; слова второй группы в этом не нуждаются – они всякий раз заново производятся и интерпретируются в процессе речевой деятельности. Младший школьник-мигрант на первых порах не осознает эти различия; в результате появляются весьма «оригинальные» толкования слов первой группы: «чайник» - *тот, кто пьет чай*; «всадник» - *тот, кто работает в саду*; «синяк» - *любой предмет синего цвета* и т.п.

Для обозначения совокупности подобных явлений, отражающих интерпретацию элементов русского языка носителями иных языков, был предложен термин «неисконная русская речь» (Э.А. Григорян). Подобного рода речевые ошибки следует считать не столько следствиями «отрицательного» влияния языков друг на друга, сколько показателями тех затруднений, с которыми ребенок-мигрант сталкивается в процессе овладения русским языком как неродным. Тогда, построив типологию таких «ошибок», наука о двуязычии сможет определить наиболее эффективные пути целенаправленного воздействия на процесс освоения неродного языка.

*Знаковый характер системы неродного языка.*

Осознание знакового характера языка в условиях полиэтнической среды обеспечивает эффективность овладения новой для ребенка языковой системой. То обстоятельство, что привычный предмет может носить не одно-единственное имя, а в разных языках именоваться по-разному, систематически показывает ребенку разницу между именем и денотатом». Т.е. в процессе овладения неродным языком важны «операции со знаками, а не с объектами» (Р.М. Фрумкина) [45].

Представленность функций языка и речи в коммуникации ребенка-мигранта. Полифункциональность (разнообразие функций) языка и речи в коммуникации ребенка обеспечивает создание условий для становления языковой способности, близких к онтогенетическим. Это усиливает естественность организации процесса овладения неродным языком и речью.

**Культурологические факторы (КФ).** Культурное разнообразие, «диалог культур» в обществе в настоящее время признается нормой сосуществования и развития культур. В этом аспекте особую значимость приобретают, во-первых, идиоматическое и метафорическое богатство языка, и, во-вторых, совокупность средств речевого этикета. Эти средства, отражающие особенности существования культуры, обслуживаемой языком как элементом этой культуры, служат для выражения субъективной модальности и придания речи особой выразительности, но представляют особую трудность для ребенка, овладевающего языком как неродным, в силу специфики своей семантики.

Имеет место представленность определенной культуры в сознании носителя языка в форме языковой картины мира (ЯКМ). По мнению Н.Ф. Алефиренко, естественный человеческий язык отражает наиболее значимые для представителей той или иной культуры объекты окружающего мира, а также отношения этих объектов. ЯКМ реализуется в языковой системе говорящего, проявляя свои свойства преимущественно на ее лексико-семантическом уровне: «семантическая структура родного языка одновременно представляет общую конфигурацию нашего языкового сознания и образ этнокультурного мышления». Это особенно ярко выражено в единицах лексикона, а также в отношениях между этими единицами. Примером может служить лексическая и грамматическая сочетаемость слов языка, которая является мощнейшим источником речевых ошибок детей, овладевающих русским языком как неродным.

Американский психолог Роберт Орнстейн (1970) показал, что различия между западной и восточной

культурами обусловлены различным использованием ресурсов правого и левого полушария коры головного мозга. Первая ориентирована на левополушарные стратегии овладения языком и использования языковых средств, вторая предпочитает правополушарные механизмы обработки информации, в том числе языковой. Подобного рода нейролингвистические «предпочтения» ребенка, овладевающего неродным языком, целесообразно учитывать, определяя формы индивидуальной речевой работы.

### **Педагогические факторы (ПФ).**

Мы считаем оправданным рассматривать педагогические факторы в ряду других факторов (на том же уровне иерархии), так как именно они «имеют реальный выход» на процессы целенаправленного воздействия педагога, которое он оказывает на речевое поведение и языковое развитие детей-мигрантов в условиях поликультурного образовательного учреждения (школы). Очевидно, что рассмотренные выше факторы не являются независимыми друг от друга. Факторы не действуют отдельно; их взаимосвязь, интеграция и взаимозависимость ведут к усилению возможностей освоения русского языка как неродного. Вместе с тем, именно ПФ имеют особое место и роль для успешного речевого развития и языкового образования детей, для которых русский язык не является родным: они отражают результат учета взаимодействия, интеграции всех описанных факторов – ФФ, ПсФ, СФ, ЛФ и КФ.

Итак, ниже выделены некоторые ПФ, каждый из которых оказывается результатом факторного взаимодействия и является по своей сути одной из возможных приоритетных линий, на которые следует ориентироваться педагогу в работе с детьми-мигрантами в условиях поликультурной школы.

Организация обучения русскому языку и развития

речи. Целью такого обучения становится развитие речевой, языковой и лингвокультурологической компетенции младшего школьника-мигранта, что обеспечит готовность к освоению им учебных дисциплин и к получению им качественного образования на основе русского языка.

Необходима специальная организация образовательной среды, которая обеспечивала бы «взаимное обогащение субъектов образования» (А.Д. Дейкина).

Необходима разработка научно-методических рекомендаций по созданию в московских школах художественно-образной развивающей среды, в основе которой лежат образы русского народного творчества и классического искусства. Образовательная среда школы должна быть насыщена художественными образами традиционной культуры русского и других народов, яркими и запоминающимися образами Родины, родной природы, народов России, семьи, великих деятелей культуры, искусства, науки, произведениями народного декоративно-прикладного творчества и т.д. Важную роль в дизайне среды образовательного учреждения должны играть также образы классического и современного искусства, отражающие высшие духовно-нравственные ценности и идеалы России и народов нашей страны. Эти образы необходимо рассматривать как системообразующие компоненты целостной семантической художественно-образной среды учебных заведений.

При этом важно иметь в виду, что художественный образ часто понимается как часть или компонент произведения искусства. Но художественный образ можно трактовать и как всеобщую категорию творчества, форму истолкования и освоения мира с позиции определённого эстетического и духовно-нравственного идеала путём создания соответствующих объектов.

Выдающиеся ученые, педагоги (А.В. Бакушинский, К.Д. Ушинский и др.) убедительно доказали, что целена-

правленный отбор художественных образов в процессе обучения и воспитания позитивно влияет не только на нравственное, художественно-эстетическое, но и интеллектуальное развитие детей, их волевую и мотивационную сферы (новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания или проживания). Если обучение идет не эмоционально, безрадостно, то новые мотивационные образования у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит.

В этом смысле разработка дизайн-проектов московских школ на основе художественных образов традиционной культуры России обладает огромным педагогическим потенциалом в «одухотворении» образовательной среды, преодолении многих проблем детства, в создании благоприятного эмоционального фона обучения детей мигрантов.

Создание такой среды было предусмотрено Городской целевой программой развития образования «Столичное образование-5» на 2009-2011 гг. Однако анализ состояния проблемы в практике показывает, что образовательная среда многих школ не соответствует этим требованиям.

Содержание обучения предполагает овладение обучающимися видами речевой деятельности (для устной и письменной форм речи) и обеспечивающими их речевыми умениями и речевыми навыками. Следует учесть, что «речевые навыки по своей природе – стереотипные, механические. А коммуникативно-речевые умения носят творческий характер, ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. А значит, приемы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам» (А.А. Леонтьев; П.Я Гальперин и др.). Следует учитывать, что обучение неродному языку

представляет собой прежде всего «обучение знаковой деятельности» на этом языке (Р.М. Фрумкина).

Необходимо наличие таких учебных пособий, которые давали бы возможность учащемуся реализовать общие и индивидуальные стратегии овладения языком, отказываясь от стратегий языковой интерференции, но опираясь на метаязыковую деятельность. Имеет смысл такая фиксация языкового материала, которая должна учитывать не только системно-структурные, но и когнитивно-прагматические характеристики слова с целью обеспечить успешную (межкультурную) коммуникацию. В связи с этим разработка метаязыка лингвистического описания представляет особую проблему.

Следует иметь в виду целесообразность учета педагогом индивидуальных психофизиологических особенностей детей-мигрантов в процессе развития речи и обучения неродному языку. В частности, лингводидактикой до сих пор игнорируются данные нейролингвистики для эффективности обучения устной и письменной речи. Процесс овладения грамотой опирается на механизмы правополушарной обработки информации (графический образ буквы). При этом существуют две стратегии освоения орфографии: левополушарный (на основе знания правил) и правополушарный (письмо без ошибок, без знания правил). (Н.Д. Голев, К.Ф. Седов и др.). Добавим, что достижения нейронаук (в частности, нейропедагогики) обеспечивают внедрение в педагогическую практику знаний «о мозговой организации речевой функции у детей разного возраста и разного пола», что позволяет «подобрать такую методику, которая адекватна нейропсихологическим возможностям данного ребенка» (Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева и др.).

Необходим культуроведческий подход к обучению детей мигрантов неродному (русскому) языку. Если учитель будет заострять внимание обучающихся лишь на различиях

языков и культур, возможен спад (или даже утрата) мотивации к овладению вторым языком, утрата интереса к языку и культуре изучаемого языка, а также к многоязычию как явлению. Следовательно, в процессе обучения необходимо не противопоставление языков и культур, а их сопоставление с целью выявления общих компонентов и закономерностей функционирования (ведь владеть другим языком – значит принимать особенности другой культуры). Это позволит сделать ситуацию обучения русскому языку как неродному привлекательной для младшего школьника-мигранта. Целесообразно также включать в учебно-методические комплексы (УМК) сведения о различных культурах, акцентируя внимание на культуре той общности, которую обслуживает изучаемый неродной (в данном случае русский) язык.

Сказанное выдвигает на первый план необходимость реализации интегрированного подхода к преподаванию русского языка и русской культуры на основе специально разработанных в рамках данного проекта учебно-методических комплексов по русскому языку и русской культуре. Интеграция содержания данных УМК основана, во-первых, на единой системе духовно-нравственных ценностей, а во-вторых, на едином лексическом минимуме.

В контексте реализации культуроведческого подхода к обучению детей мигрантов русскому языку необходимо внедрить в образовательный процесс УМК «Русская культура». Для успешного внедрения УМК в образовательный процесс необходимо обеспечить соблюдение ряда условий.

Во-первых, следует обеспечить ознакомление учителей с опытом разработки и внедрения авторских программ по русской культуре в экспериментальных школах города Москвы в рамках реализации программы «Столичное образование» с целью учета этого опыта в новых рабочих программах и моделях социальной адаптации и этнокультурной



интеграции детей мигрантов на основе русской культуры. Для освоения учителями педагогических технологий разработки и внедрения таких программ необходима организация для них семинаров в рамках повышения квалификации, с привлечением в их проведении педагогов-экспериментаторов, разработавших программы по русской культуре, которые поддержаны Департаментом образования г. Москвы.

Во-вторых, УМК «Русская культура» должен использоваться в сочетании не только с УМК «В мире русского языка», но и с учебниками и программами других базовых учебных дисциплин, включающими наиболее ярко выраженный этнокультурный русский компонент. К таким учебникам относятся, например, учебники музыки (автор Т.И. Бакланова), в основе которых лежит русская народная, церковная и классическая музыка, отобранная на основе системы духовно-нравственных ценностей.

В-третьих, при разработке учителями на основе УМК «Русская культура» собственных рабочих программ должен быть учтен этнический состав детей мигрантов в конкретном классе.

Разработка диагностических методик, позволяющих адекватно выявить уровень овладения неродным (русским) языком детьми-мигрантами. «Споры идут только о методах оценки сформированности языка, т.е. с какого момента можно говорить о том, что человек им действительно владеет и как это проверить» (Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.). Безусловно, при поступлении ребенка-мигранта в школу имеет смысл проводить обследование уровня речевого развития (в том числе логопедическое). Это обследование должно выявлять особенности всех компонентов языковой способности ребенка, что позволит оказать ему в дальнейшем адекватную логопедическую помощь.

Необходимость учета педагогом особенностей языковой среды. Учителю следует учитывать знания о том, что языковая среда оказывает не только интеллектуальное, но и эмоциональное воздействие на личность обучаемого. Следовательно, организация деятельности педагога с опорой на особенности языковой (речевой) среды будет не только способствовать в определенной мере преодолению тенденций, связанных с языковой интерференцией (смешением явлений разных языков в речевой продукции ребенка-мигранта), но и поддерживать положительную мотивацию к овладению неродным (русским) языком, формировать ценностное отношение к русскому языку.

Целенаправленная помощь родителям (взаимодействие с семьей).

Целесообразно информирование родителей об особенностях учебного процесса, направленного на обучение неродному (русскому) языку в многоязычной среде поликультурной школы. Осведомленность о характерных чертах языкового образования в школе обеспечит доверие родителей к администрации школы и педагогам, что позволит им в качестве субъектов образовательного процесса оказывать адекватное влияние на речевое воспитание детей-мигрантов в условиях семьи.

Следовательно, целесообразно говорить о необходимости профессиональной подготовки педагога к работе с детьми-мигрантами в условиях поликультурной среды современного образовательного учреждения. Уместно рассмотреть и организацию целенаправленной помощи педагогам в различных формах: курсы повышения квалификации, дополнительная филологическая (лингвистическая) подготовка будущего педагога и др. Конкретный опыт подобного рода дополнительной лингвистической подготовки в течение ряда лет (с 2006 года) реализуется на педагогическом факультете ИППО

ГБОУ ВПО МГПУ специализацией «Русский язык как иностранный». Цель блока учебных программ специализации – расширение и углубление лингвистических знаний и умений, полученных студентами в рамках основной специальности, а также предоставление возможности применить эти знания в условиях поликультурной среды современного образовательного учреждения.

Специализация «Русский язык как иностранный» включает следующие учебные дисциплины: «Языки и культуры народов России и сопредельных стран», «История русского языка», «Детская речь: овладение родным и неродным языком в онтогенезе», «Методика обучения русскому языку как иностранному». Курс «Языки и культуры народов России и сопредельных стран» позволяет не только дать студентам представление о лингвистической типологии как научной дисциплине и об основных подходах к сопоставлению различных языковых систем, но и воспитывать интерес к устройству и функционированию языков, не являющихся для них родным. Студенты знакомятся с основными типами грамматического устройства языка и причинами интерференции языковых средств в речи детей-мигрантов. Также будущие учителя учатся смотреть на естественный человеческий язык как отражение культуры народа, его картины мира. Курс «История русского языка» формирует осознание исторических путей развития всех уровней языковой системы (фонетического, морфологического, лексического, синтаксического). Студенты учатся видеть взаимосвязи основных исторических процессов и особенностей современного состояния русского языка. Многие из этих особенностей можно объяснить только на основе понимания закономерностей исторического развития (чередования звуков на границах морфем, беглые гласные и

др.). Особая роль в дополнительной лингвистической подготовке будущего учителя начальных классов отводится учебной дисциплине «Детская речь: овладение родным и неродным языком в онтогенезе». Этот курс знакомит с основными психолингвистическими концепциями становления языковой способности в онтогенезе, рассматривает процессы овладения русским (родным) языком и русским (неродным) языком в сопоставительном аспекте; формирует у студентов основные компетенции, необходимые для диагностики уровня речевого и лингвистического развития детей-мигрантов. Будущие учителя учатся разрабатывать критерии анализа речевой продукции детей в зависимости от исследуемого компонента языковой способности или от вида речевой деятельности, а также определять пути формирования речевых и коммуникативных умений детей. Знания и умения, полученные студентами в рамках рассмотренных курсов, позволяют подготовить студентов к осознанному восприятию учебной дисциплины, направленной на изучение методики обучения русскому языку, в том числе как неродному.

В современных условиях мы считаем необходимым разработку содержания специальной подготовки педагогических кадров в области обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы. Такая подготовка возможна в рамках курсов повышения квалификации, а также в рамках магистратуры по направлению «Педагогическое образование», в рамках программы «Русский язык в поликультурной школе».

В рамках такой специальной профессиональной подготовки педагог получит столь необходимые знания о факторах, влияющих на процесс овладения русским языком

как неродным. Эти знания позволят учителю осознанно относиться к разнообразным речевым ситуациям (в том числе учебным), возникающим в условиях поликультурной школы. Именно тогда эти знания окажутся реальной основой для самостоятельного поиска учителем эффективных путей речевого развития и языкового образования детей мигрантов в условиях поликультурной среды современной школы.

### **Выводы.**

Эффективное решение задачи обучения детей мигрантов русскому языку в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы для обеспечения их социальной адаптации и этнокультурной интеграции связано с учетом различных факторов речевого и языкового развития.

Теоретический анализ позволил выявить шесть групп факторов, которые оказывают влияние на усвоение русского языка детьми мигрантов, учениками начальной школы.

Таковыми группами факторов являются: физиологические, психологические, социологические, культурологические, лингвистические, педагогические.

Наиболее эффективно задачи языковой, социальной и этнокультурной адаптации младших школьников решаются в том случае, если обучение в поликультурных классах предваряется занятиями в специальных этношколах, сочетается с системой коррективовочных занятий, а также поддерживается участием обучающихся во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности.

### ГЛАВА Ш. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Цель теоретического исследования** — выявление эффективности традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса, ориентированных на успешное усвоение русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальную и этнокультурную адаптацию в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы.

**Актуальность проблемы** выбора форм организации процесса обучения русскому языку детей мигрантов в Москве обусловлена своеобразием современной образовательной ситуации Московского региона.

По данным Центра миграционных исследований, образовательная ситуация Московского региона такова: она характеризуется культурно-языковым многообразием; доля носителей русского языка как неродного в составе учащихся достаточно высока: в Москве таких учеников от 4 до 10%, в Подмосковье - до 12%; (ср.: официальная цифра по Санкт-Петербургу — 3%); потребность в изучении русского языка остро ощущается инофонами Москвы (русский язык в среде мигрантов Москвы обладает высоким статусом, так как владением им — необходимое условие их социальной адаптации и социального развития их детей, однако из 70 тысяч детей мигрантов, обучающихся сегодня в московских школах, около 37 тысяч не владеют русским языком); русский язык изучается детьми мигрантов в условиях непосредственного контактирования с родным языком (значительная часть школьников-мигрантов общается в семье на родном языке, в школе — на русском); языковая среда региона нестабильна (в Москве процессы притока и

оттока мигрантов активны, в перспективе их активность вряд ли будет снижаться).

В подобных условиях (в условиях нестабильности поликультурной языковой среды и многообразия ее компонентов) методика преподавания русского языка как система научных взглядов на особенности его освоения обучающимся прежде всего вырабатывает рекомендации именно относительно форм обучения.

**Источниками изучения проблемы** возможностей традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса, ориентированных на успешное усвоение русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальную и этнокультурную адаптацию в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы, послужили публикации, в которых представлено научно-методическое описание традиционных и инновационных форм организации учебного процесса по русскому языку, описание и обобщение педагогического опыта.

Основой анализа стали: а) концептуальные положения ФГОС НОО; б) концепция межкультурной коммуникации, диалога культур; в) концепции форм обучения неродному (иностранному, «освоенному», «иному», «дополнительному») языку, сложившиеся в области методики преподавания русского языка как родного и методики преподавания русского языка как иностранного; в) ведущие тенденции социальной, культурной и языковой адаптации детей мигрантов и приоритетность использования в методических и педагогических практиках традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса

**Понятие «форма организации учебного процесса»** трактуется в дидактической литературе (Е.М. Буслаева, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, М.Р. Львов и др.) как «специальная конструкция процесса обучения,

характер которой обусловлен её содержанием, методами, средствами, видами деятельности учащихся». Она представляет собой структурно организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на освоение определённого содержания учебного материала (Е.М. Буслаева, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, М.Р. Львов и др.).

Поскольку особенности форм организации процесса обучения русскому языку определяются целью и содержанием обучения, «составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащихся и способами руководства ими со стороны учителей» (Е.М. Буслаева, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, М.Р. Львов и др.), в процессе анализа рассматривались особенности урока, дополнительных и коррекционных занятий в поликультурной начальной школе и в иных учреждениях, формы внеклассной работы, формы внешкольной работы. В рамках данных форм также анализировались формы организации учебной деятельности, каждая из которых характеризуется спецификой а) цели, содержания, этапов деятельности (проект, экскурсия и др.), б) характера обмена информацией и языковыми особенностями ее воплощения (дискуссия, презентация и др.), в) характером распределения учебных действий между субъектами деятельности (самостоятельная работа, парная, индивидуальная, фронтальная работа).

Мы исходили из того, что особенности той или иной формы организации образовательного процесса, способствующие успешному усвоению русского языка младшими школьниками-мигрантами, их социальной и этнокультурной адаптации, определяются а) условиями поликультурной среды начальной школы города Москвы, б) возрастом ребенка, в) уровнем владения им русским языком,



г) степенью интегрированности семьи ребенка в российскую социальную среду.

Анализ источников показывает, что формы организации образовательного процесса, ориентированные на успешное усвоение русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальную и этнокультурную адаптацию в условиях поликультурной среды начальной школы, отбираются с учетом определенных факторов.

Представим **характеристику основных форм организации процесса** обучения русскому языку детей мигрантов с учетом указанных параметров.

**Урок русского языка по программе для русской школы.** Как традиционная форма обучения русскому языку урок характеризуется с учетом основной дидактической цели, отражения в нем основных этапов учебного процесса, способа (метода) проведения ведущего этапа урока. Дидактическая цель является определяющей характеристикой урока.

Поскольку подавляющее большинство детей мигрантов обучаются совместно с носителями русского языка как родного по программе для русской школы, учитель вынужден исходить в работе с детьми мигрантов из общих задач освоения образовательной области «Филология», определяемых ФГОС НОО. Вместе с тем присутствие в классе детей мигрантов (в ряде случаев составляющих 50 % от общего количества учеников) требует постановки специальных задач.

В методических разработках ИСИО РАО задача изучения русского языка детьми мигрантов определяется так: «сформировать первоначальное представление о системе русского языка, обеспечить овладение практическими умениями и навыками, способствовать усвоению норм русского литературного языка». В отчете по проекту РУДН «Современные методики и учебные средства

обучения русскому языку детей мигрантов в русской школе» данные задачи определены более конкретно (О.И. Руденко-Моргун, А.Л. Архангельская и др.). К ним относятся:

1. Формирование навыков чтения и письма.
2. Снижение уровня межъязыковой интерференции (предупреждение грамматических ошибок и коррекция речи в данном аспекте, сведение к минимальной степени выраженности акцента).
3. Формирование словарного запаса не ниже уровня 500 слов.
4. Обогащение активного словарного запаса бытовой лексикой и этикетными фразами.
5. Развитие грамматического строя речи детей (обогащение речи основными грамматическими конструкциями).
6. Формирование умений читать и понимать учебный (научный) текст, строить высказывание на его основе (передавать своими словами, отвечать на вопросы по тексту).
7. Формирование умений понимать художественный текст.

Учителя-практики связывают решение данных задач с введением в структуру традиционного урока русского языка традиционных же, но факультативных (вводятся по ситуации) специальных компонентов: словарных или фонетических разминок, выразительного чтения, культурно-исторических экскурсов («О происхождении слов» и под.). При этом традиционные уроки русского языка приобретают новые устойчивые черты. Например, особым приемом работы на традиционном уроке русского языка становится чтение детьми-мигрантами стихотворений, используемых в качестве дидактического материала при изучении языковых явлений. Как отмечает Т.М. Балыхина, «даже если в стихотворении не все понятно, дети гордятся тем, что могут

сказать что-то «длинное» на новом языке, ...это повод для самоутверждения». Появление в традиционном уроке данного структурного компонента («Странички поэзии», «Я читаю стихи») позволяет найти детям мигрантов в пространстве урока особую нишу, в которой они получают удовлетворение от учебной деятельности.

Таким образом, одной из новых черт традиционного урока русского языка в поликультурной начальной школе становится интеграция общих и специальных задач обучения русскому языку. Уроки такого типа наиболее частотны в методических практиках обучения русскому языку детей мигрантов в столичных школах. Однако отсутствие специальных методических разработок, пособий для учителя не позволяет говорить о них как об устоявшемся методическом явлении.

Еще одной чертой традиционного урока русского языка в начальной школе становится приоритетность задач развития речи. Данная тенденция отражена в концепции коммуникативного подхода к обучению русскому языку, который реализован в методике РКИ. В современных условиях в связи с необходимостью решать задачи формирования коммуникативной компетенции школьников он активно внедряется на уроках русского языка как родного не только в поликультурной, но и монокультурной начальной школе.

По мнению Т.М. Балыхиной, коммуникативный подход к обучению русскому языку проявляется в том, что новая лексика и новые грамматические явления вводятся через речевые модели, а преобладающими формами обучения являются интенсивное повторение речевого образца, видоизменение образца, составление связного текста на основе изучаемых конструкций и лексических тем. Следовательно, урок наполняется определенными составляющими (этапами знакомства с образцом,

формирования конструктивных и коммуникативных умений), что видоизменяет его традиционную структуру.

Несмотря на популярность традиционного урока, реализующего коммуникативный подход к обучению русскому языку, во многих методических источниках (Т.Б. Михеева, Э.Ю. Попова и др.) отмечается его невысокая эффективность как формы обучения русскому языку в поликультурной начальной школе. Это связано с тем, что носители русского языка и инофоны обладают разным коммуникативным опытом, опора на него осуществляется с помощью разных педагогических средств.

В современной методике складывается концепция форм организации обучения русскому языку, согласно которой урок, реализующий коммуникативный подход к обучению русскому языку, рассматривается как форма, переходная между традиционными и инновационными. Авторы данной концепции исходят из того, что коммуникативная направленность предполагает стремление максимально приблизить учебный процесс к условиям естественного общения, к естественной речевой практике. Обращение при этом к личностно ориентированным технологиям, в центре внимания которых - формирование и развитие личности ребенка, позволяет использовать на подобном уроке инновационные формы обучения русскому языку — формы учебного сотрудничества (Т.Б. Михеева). В методических практиках обучения русскому языку в поликультурной школе в качестве уроков нового типа рассматриваются уроки общения («диалоги») и уроки сообщения («монологи»). Анализ разработок таких уроков для поликультурных классов (например, Ф.К. Уракова) показывает, что урок общения проводится с использованием игровых технологий. Кроме дидактических игр, традиционно применяемых на уроках в начальных классах (например, в публикациях Л.С. Трегубовой), в современной

ситуации обучения русскому языку в поликультурной среде подчеркивается эффективность урока-интеллектуальной игры. Школьники работают в микрогруппах, готовят ответы на один из вопросов плана характеристики языкового явления. Каждая из групп имеет право задать другой группе вопрос по теме. Очевидна эффективность уроков данного типа на этапах закрепления и контроля изученного. Работа детей мигрантов в группах позволяет им приобрести коммуникативный опыт общения в жизненно важных ситуациях, мотивировать их к участию в научно-учебной коммуникации (например, в публикациях Э.Ю. Поповой). Однако подобные уроки проводятся не чаще 2-4 раз в год (в конце четверти или полугодия).

Вместе с тем обращение к игре как форме организации процесса обучения русскому языку - весьма эффективный путь социальной и этнокультурной адаптации детей мигрантов. Это связано с тем, что, по выражению Т.М. Балыхиной, «игра предоставляет возможность бесконечного варьирования ситуаций реальной коммуникации и «провоцировать», вызывать порождение высказываний определенной структуры. При этом для детей мигрантов важно участвовать в повторяющихся играх — ведь «цикличность игровых действий позволяет повторять, закреплять их вербальное сопровождение».

Уроки-«сообщения» представляют собой итоги выполнения учебного проекта, что также предполагает групповую самостоятельную работу. Выступления детей мигрантов на таких уроках единичны. Поэтому подобная форма работы становится эффективной для решения проблем их языковой адаптации лишь при условии выполнения ими — в процессе участия в проектной деятельности — специальных заданий учителя.

Очевидно, что эффективность таких инновационных форм обучения русскому языку, как урок-игра и учебный

проект определяется тем, что в их основе лежит принцип обучения в сотрудничестве, активизация совместной деятельности учащихся. Данные формы позволяют успешно использовать естественную речевую среду учебного общения (например, в публикациях Т.Б. Михеевой). Специфика урока русского языка в поликультурном классе заключается в том, что подобное обучение организуется в малых (3-4 человека) группах разного уровня языковой подготовки. Поскольку результат деятельности одного ученика отражается на работе всей группы и на ее общей оценке, в подобных группах активизируется и коммуникативное сотрудничество. Общение со сверстниками делает детскую речь адресной. Взаимодействуя с ними, ребенок учится планировать в речи свои действия, контролировать их, приобретает опыт речевой рефлексии, получает эмоциональную поддержку, которой часто ему недостает во время фронтальной работы на уроке, получает возможность повысить свою самооценку.

По мнению Т.М. Балыхиной, преимущества данного подхода очевидны («возникает реальная возможность выбора стратегий овладения неродным, новым языком, отвечающих индивидуальности ученика»). На этот подход следует опираться не только на уроках в поликультурных классах, но и на занятиях в группах языкового выравнивания, в которых каждый ученик — инофон, а учитель осознает задачи развития речи детей как приоритетные при изучении любой темы: лексической, грамматической, собственно речевой.

Нетрадиционный урок как форма организации образовательного процесса, ориентированная на успешное усвоение русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальную и этнокультурную адаптацию в условиях поликультурной среды начальной школы основывается на инновационных технологиях: технологиях

концентрированного обучения, проектного обучения, технологии педагогических мастерских. Каждая из данных технологий требует особой структуры урока русского языка, различной степени активности учащихся.

Технология концентрированного обучения предполагает «погружение в предмет». В поликультурных начальных классах применяются элементы тематического погружения на двух смежных уроках. Использование активных форм обучения (групповая работа, взаимообучение, проговаривание в парах нового материала) обеспечивает активную учебную коммуникацию.

Технология педагогических мастерских актуальна при изучении русского языка в поликультурных классах в связи с тем, что она позволяет создать атмосферу доброжелательности, открытости, равноправия всех участников. Отсутствие отметок, положительное отношение к результатам деятельности каждого ученика, чередование индивидуальной и групповой работы — все это позволяет детям-инофонам чувствовать себя эмоционально комфортно.

Технология проектного обучения в современной образовательной среде является наиболее востребованной, так как она обладает значительным развивающим потенциалом и позволяет обеспечить вовлечение в учебный процесс каждого ребенка. В поликультурных классах наибольшими обучающими возможностями обладают информационные и социальные проекты, так как они не предполагают специальных компетенций их участников.

### **Урок русского языка по программе для групп языкового выравнивания.**

Группы языкового выравнивания представляют собой объединения детей («классы»), которые занимаются под руководством учителя с целью повышения уровня своей коммуникативной компетентности в области русского языка.

Подобные группы создаются при школах, центрах дополнительного образования. Например, в «Школах русского языка» (ШРЯ), структурных подразделениях общеобразовательных школ, организованных Департаментом образования Правительства Москвы, каждая группа существует в течение года, после чего ребенка можно учить по обычной общеобразовательной программе. Поскольку носители русского языка как родного в группах отсутствуют, урок русского языка строится в данных школах на основе коммуникативно-деятельностного подхода с опорой на методику обучения РКИ. Задача каждого урока - коррекция знаний о русском языке и развитие русской речи учащихся в совокупности всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо).

Особым аспектом проблемы выбора форм обучения русскому языку детей мигрантов является сочетание учебных занятий (уроков) в группах языкового выравнивания и поликультурных классах. В настоящее время в отечественной образовательной практике сосуществуют два основных подхода к решению данной проблемы. Первый из них реализован в концепции МиОО, согласно которой инофонов следует обучать в специально организованных классах с целью достижения ими порогового уровня владения русским языком и только потом — в поликультурных («многоязычных») классах. Вторым подходом предложен Центром языковой адаптации мигрантов РгПу им. А. И. Герцена. Он рассматривает возможности адаптации инофонов в условиях общеобразовательной российской школы, предполагает совместное обучение носителей русского языка как родного и как неродного параллельно с корректировочными занятиями для инофонов.

В московских школах реализованы оба пути языковой адаптации. Их выбор и эффективность



определяются конкретными условиями: уровнем языковой подготовки детей мигрантов, их количеством в том или ином классе, наличием учителей, владеющих и методикой обучения РКИ, и методикой обучения русскому языку как неродному.

Анализ научно-методической литературы позволяет рассмотреть особенности сочетания таких форм обучения русскому языку, как урок в поликультурном классе, занятия в группах коррекции, внеурочные и внешкольные мероприятия в зависимости от содержания и основных направлений обучения русскому языку.

Ученые (Е.А. Железнякова, А.А. Акишина, О.Е. Каган, У.М. Бахтикиреева, Е.А. Быстрова, О.М. Александрова, О.Е. Каленкова, Е.В. Лукьянова и др.) выделили приоритетные направления в обучении русскому языку детей мигрантов. К числу таких направлений относятся: обучение русской грамоте, функционально-коммуникативное направление, формирование социокультурной компетенции, лингвокраеведение, формирование правописных умений, овладение научно-учебным подстилем речи.

Обобщение современных публикаций, посвященных проблемам обучению русскому языку детей мигрантов (Е.А. Железнякова, А.А. Акишина, О.Е. Каган, У.М. Бахтикиреева, Е.А. Быстрова, О.М. Александрова, О.Е. Каленкова, Е.В. Лукьянова и др.), учет передового педагогического опыта учителей московских школ, позволяют выделить те возможные сочетания форм организации учебного процесса по русскому языку, на которые целесообразно ориентироваться с целью повышения языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов.

1. Овладение русской грамотой. Данное направление требует, по мнению исследователей, обучения ребенка-инофона в коррекционной группе, затем — сочетания

урочного обучения и корректировочных занятий в форме дополнительных занятий в начальной школе.

2. Функционально-коммуникативное направление. Развитие речи детей на уроках в поликультурном классе целесообразно дополнять корректировочными занятиями на основе дифференцированного подхода к учащимся (в зависимости от степени владения ими русским языком) и привлечением школьников к участию во внеклассных мероприятиях разной направленности, чтобы обучение дополнялось общением в естественных условиях. При этом важно, чтобы педагоги владели коммуникативными методами обучения.

3. Формирование социокультурной компетенции. Поскольку социокультурная компетенция – важнейшее условие эффективной коммуникации в любой среде, ее формированию следует уделять особое внимание. При этом в методической литературе рекомендуется организовать выполнение детьми мигрантов проектов в области лингвокультурологии, проводить нестандартные уроки-тренинги, на которых предлагаются в качестве игровых те или иные этикетные ситуации. При этом «из многообразия ситуаций в целях обучения должны быть выбраны те, с которыми могут чаще сталкиваться дети ... младшего школьного возраста; ...из формул, употребляющихся в конкретных ситуациях, должны быть отобраны уместные в детской речи» (например, в публикациях Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинской и др.).

Уроки речевого этикета, по единодушному мнению исследователей, должны быть интегрированными, Это значит, что традиционные для уроков русской школы темы «Приветствие», «Прощание», «Знакомство», «Просьба, предложение и благодарность», «Приглашение», «Согласие и отказ в ответ на просьбу», «Одобрение и неодобрение» целесообразно изучать, обращаясь к фактам родной

культуры инофонов.

4. Лингвокраеведение. Работу в данном направлении целесообразно проводить на дополнительных (корректировочных) занятиях с детьми мигрантов, подбирая дидактический материал соответствующего содержания.

5. Формирование орфографической и пунктуационной грамотности. Работа в данном направлении осуществляется как на традиционных уроках, так и в процессе корректирующих занятий. Как особый этап каждой из данных форм обучения ученые предлагают использовать орфографические алгоритмы, их запоминание и неоднократное проговаривание непосредственно на уроке. Очевидно, что включение данного этапа в урок связано не столько со спецификой обучения русскому языку инофонов, сколько с трудностями русского правописания.

6. Овладение учебно-научным подстилем научного стиля речи. Данное направление должно стать постоянным аспектом корректировочных занятий с инофонами. При этом необходимо в занятия включать словарную работу с терминами, тренировать их в создании связных высказываний, имеющих рассуждение в качестве функционально-смысловой основы, развивать умения вести диалог на темы предмета. На уроках в поликультурном классе следует активизировать участие подготовленных в данном направлении детей в учебном общении.

**Особые формы обучения русскому языку на основе электронных образовательных ресурсов.** Обращение к электронным образовательным ресурсам является той педагогической инновацией, которая затрагивает содержание и методы обучения. Однако оно определяет некоторые особенности и форм организации образовательного процесса — позволяет интегрировать традиционные и инновационные форм семейного обучения. При этом электронные образовательные ресурсы

используются как средство организации взаимодействия ребенка-инофона и его родителей в учебном процессе.

Как отмечает В.А. Базанов, «основную роль при аккультурации, помимо способностей ребёнка, в этом возрасте (дошкольном и младшем школьном) будет играть поведение родителей: отношение к принимающей культуре, уважение к её языку». В свою очередь, Е.В. Лукьянова подчеркивает, что одна из задач языковой адаптации и «состоит ...в приспособлении разнообразных «домашних» вариантов к учебному процессу».

Одна из форм такого приспособления — самостоятельная работа со специально созданными для носителей русского языка как неродного электронными образовательными ресурсами. Примером может послужить ресурс «Школа русского рассказа», в котором представлены рассказы русских писателей, сопровождаемые словарями, культурологическими комментариями

Обращение к электронным образовательным ресурсам является одним из путей создания искусственной лингвосоциокультурной среды (см. публикации Волковой Т. В., Кудрявцевой Е.Л.), в которой возможна опора на «естественные для ...младшего школьного возраста потребности: игра, позитивный эмоциональный контакт со старшими... и др.». В условиях семейного обучения подобное обращение становится формой совместной учебной деятельности родителей-мигрантов и их детей.

Важно, чтобы формы организации процесса языковой адаптации в семье были основаны на взаимодействии дающего задание учителя, ребенка и родителей. Обращение ребенка-инофона к электронным образовательным ресурсом совместно с родителями может стать этапом выполнения учебного проекта, индивидуального задания, формой дистанционной самостоятельной работы и под.

**Формы дополнительного образования.** Кроме форм, реализуемых в системе основного образования, обучение детей мигрантов русскому языку проводится в формах дополнительного образования.

По мнению О. И. Вендиной, различные формы дополнительных занятий позволяют ускорить языковую адаптацию детей мигрантов, процесс преодоления основных трудностей в русскоязычной коммуникации.

Анализ научно-методических трудов (О.И. Руденко-Моргун, Садохин А.П., Ф.К. Уракова, Яцуга Т.Е. и др.) показывает, что, независимо от уровня владения русским языком, дети мигрантов испытывают трудности в овладении терминологией учебных предметов, в продуцировании монологической речи, в понимании текста, в подборе синонимов для выражения своей мысли, в произношении.

Преодоление этих трудностей возможно при условии систематических дополнительных занятий, которые могут проходить как в индивидуальной форме (выполнение проектов для освоения терминологии учебного предмета, индивидуальная работа над произношением), так и в групповых (занятия в кружках.). Несмотря на высокую эффективность подобных занятий, их доля в общей совокупности форм организации обучения русскому языку детей мигрантов невелика, так как они охватывают лишь тех учащихся, которые владеют русским языком на уровнях среднем и выше среднего и обладают высокой устойчивой мотивацией к социальной и языковой адаптации.

**Формы внеурочной и внешкольной работы.** Поскольку для овладения новым языком требуются интенсивные человеческие, социальные контакты, в процессе обучения русскому языку детей мигрантов важную роль играют формы внеурочной и внешкольной работы.

Анализ научно-методической литературы, публикаций в СМИ (Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П.

Садохин и др.), практики обучения русскому языку детей мигрантов показывает, что традиционными формами внеклассной работы являются тематические праздники, фестивали, конкурсы, КВН. Ученые подчеркивают, что проведение с детьми мигрантов внеклассных и внешкольных мероприятий требует наполнения их «коммуникативным и этнокультурным содержанием». При этом обучающий потенциал данных форм повышается в том случае, если содержание мероприятий обращено не только к русской культуре, но и культуре других народов. Это может быть «День национальной сказки», «Особенности национальной кухни», игры-тренинги с вожатыми разных национальностей. Подобный подход реализует принцип диалога культур, обладающий большим просветительским и нравственным потенциалом, мотивирует детей к активному участию в естественной коммуникации.

Важнейшей внешкольной формой языковой и социальной адаптации детей мигрантов является лингвистический лагерь. Опыт подобной организации повышения коммуникативной компетентности детей мигрантов представлен, в основном, в методических разработках различных мероприятий, проводимых по Программе Департамента образования по социокультурной адаптации и интеграции детей зарубежных мигрантов (например, в публикациях Горячева Ю.А., Захарова В.Ф., Курнешовой Л.Е., Омельченко Е.А., Савченко Т.В. и др.).

Обращение к данному опыту показывает, что организационная форма лагеря позволяет параллельно обогащать и знания школьников, и их коммуникативный опыт. В условиях лингвистического лагеря дети контактируют со своими сверстниками, оказываются в условиях естественной поликультурной коммуникации. В то же время они участвуют в тематических встречах, тренингах, конкурсах, посещают мастер-классы, экскурсии.

Важная составляющая жизни в лагере для детей мигрантов — занятия по русскому языку, которые проводятся в игровой форме. В результате ребенок приобретает позитивный, эмоционально насыщенный опыт межнационального общения.

Большинство перечисленных форм организации образовательного процесса необходимо реализовывать с участием взрослых, родителей детей мигрантов, в процессе деятельности детско-взрослой общности.

### **Выводы:**

1. Решение задачи социальной адаптации детей мигрантов в процессе их обучения русскому языку в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы связано с выбором уместных форм организации образовательного процесса.

2. В практике обучения детей мигрантов в столичных школах используется комплекс форм, обязательной составляющей которого является совместное обучение русскоязычных детей и инофонов.

3. Наиболее эффективно задачи обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации решаются при сочетании традиционных и инновационных форм обучения на уроке, а также во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности.

## ГЛАВА IV. КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА МОСКВЫ

Задача разработки комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы требует обращения к понятиям «система обучения», «классно-урочная система обучения», «комплексная система обучения» в историческом аспекте с целью выявления необходимых и достаточных признаков базового понятия.

### 4.1. Понятие «комплексная система обучения» в педагогической науке: исторический аспект

Понятие «система» (от др.-греч. *Σύστημα* — целое, составленное из частей; соединение) в «Большом Российском энциклопедическом словаре» трактуется как множество элементов, находящихся в связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

Исследователи в области общей теории систем (В.К. Батоврин, В.Н. Волкова, А.А. Денисов, А.М. Корилов и др.) выделяют следующие основные свойства системы:

1. Целостность – система есть абстрактная сущность, обладающая целостностью и определенная в своих границах. Целостность системы подразумевает, что в некотором существенном аспекте «сила» или «ценность» связей элементов внутри системы выше, чем сила или ценность связей элементов системы с элементами внешних систем или среды.

2. Синергичность, эмерджентность, холизм, системный эффект – появление у системы свойств, не присущих элементам системы; принципиальная несводимость



свойств системы к сумме свойств составляющих её компонентов (неаддитивность). Возможности системы превосходят сумму возможностей составляющих её частей; общая производительность или функциональность системы лучше, чем у простой суммы элементов.

3. Иерархичность – каждый элемент системы может рассматриваться как система; сама система также может рассматриваться как элемент некоторой надсистемы (суперсистемы).

В трудах по общей теории систем (В.К. Батоврин, В.Н. Волкова, А.А. Денисов, А.М. Корилов, С.Н. Павлов и др.) описан закон необходимости разнообразия (закон Эшби). Этот закон гласит, что при создании проблеморазрешающей системы необходимо, чтобы эта система имела большее разнообразие, чем разнообразие решаемой проблемы, или была способна создать такое разнообразие. Иначе говоря, система должна обладать возможностью изменять своё состояние в ответ на возможное возмущение; разнообразие возмущений требует соответствующего ему разнообразия возможных состояний. В противном случае такая система не сможет отвечать задачам управления, выдвигаемым внешней средой, и будет малоэффективной. Отсутствие или недостаточность разнообразия могут свидетельствовать о нарушении целостности подсистем, составляющих данную систему.

Названные признаки понятия «система» нашли отражение в педагогическом понятии «система обучения».

В современном традиционном образовании преимущественно реализуется классно-урочная система обучения, что требует обращения к этому понятию.

**Понятие «классно-урочная система обучения»** трактуется как преобладающая, повсеместно распространенная групповая организация процесса обучения, при которой для проведения учебных занятий учащиеся одного и

того же возраста группируются в небольшие коллективы (классы), сохраняющие свой состав в течение установленного периода времени (обычно — учебного года), причём все учащиеся работают над усвоением одного и того же материала (В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, М.А. Мкртчян).

Обращение к вопросу об истоках классно-урочной формы обучения позволяет обнаружить подобную организацию обучения в древних цивилизациях, в эпоху античности (например, спартанская система воспитания). Классно-урочная система обучения, основанная на учебном плане и плане организации обучения «один класс — один год», возникла в начале 16 века в Европе.

В качестве примеров традиционно называется городская школа реформатора Иоганна Агриколы (1527), разработанная гуманистом и педагогом Филиппом Меланхтоном система организации немецких школ и университетов (Саксонский устав) (1528), Страсбургская гимназия Иоганна Штурма (1537), Вюртембергский учебный план швабского реформатора Иоанна Бренца (1559) и т. д. (В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, М.А. Мкртчян).

Исследователи истории педагогической науки отмечают, что заслуга разработки классно-урочно-предметной системы обучения принадлежит чешскому педагогу Ян Амосу Коменскому, который обобщил опыт прогрессивных школ, определил основные признаки классно-урочно-предметной системы: 1) все члены учебной группы в одно и то же время изучают одну и ту же тему, один и тот же вопрос, одним и тем же образом; 2) содержание обучения делится на узкоспециальные учебные предметы, а каждый предмет изучается в отдельности; 3) учащиеся делятся на классы — учебные группы, постоянные по составу, одноуровневые (в смысле изучения программы); 4) для всех членов группы (класса) определяется одна и та же последовательность изучения тем и разделов учебного предмета; 5)

по характеру деятельности выделяются две разные группы участников учебного процесса - одни только учат (учителя), другие только учатся (ученики); 6) изучение определённого учебного предмета организуется на одном «языке» для всех членов класса; 7) для всех членов группы определяются общие начало и конец занятий, количество, длительность и время перерывов на отдых (В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, М.А. Мкртчян).

Сегодня педагоги-исследователи (Дьяченко В.К., Лебединцев В.Б., Мкртчян М.А. и др.) отмечают, что, выполнив свою историческую миссию, классно-урочно-предметная система в современных социокультурных и экономических условиях начинает терять свою эффективность. Таким важнейшим социокультурным условием осуществления общего образования исследователи (педагоги, психологи, методисты) считают поликультурный характер образовательной среды, что в первую очередь относится к Москве как крупнейшему мегаполису Российской Федерации.

Основными недостатками реализации классно-урочно-предметной системы обучения в условиях современной поликультурной школы авторы данного исследования, вслед за специалистами в области дидактики (теории обучения) (М.В. Богуславский, С.В. Иванов, И.С. Симонов, К.Н. Соколов, М.М. Рубинштейн и др.), считают следующие: 1) невозможность учёта множества воздействующих на конкретного ребёнка социальных факторов; 2) невозможность реализации образовательных инноваций, направленных на всемерное развитие личности ребенка; 3) затрудненность обеспечения творческого саморазвития ребёнка.

Решению задачи преодоления названных недостатков традиционной классно-урочно-предметной системы обучения (прежде всего, ее неприспособленности к развитию индивидуальных способностей ребёнка) в прежние го-

ды были посвящены многочисленные реформы (мангеймская, дальтоновская, метод проектов, метод комплексов, система Френэ, школа Дьюи, модульная система и т. д.). Все реформистские концепции основывались на изменении, прежде всего, содержания образования, что требовало последующей разработки новых методов, форм образовательного процесса (В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, М.А. Мкртчян и др.).

Исследователи-педагоги констатируют, что педагогическая наука долгие годы искала противовес традиционному подходу в изучении отдельных учебных предметов. На пути этих поисков постепенно сложилось понятие «комплексная система обучения».

**Понятие «комплексная система обучения»** (от лат. *complexus* — связь, сочетание) в современной педагогической науке трактуется как способ построения содержания образования и организации процесса обучения на основе единого связующего стержня (М.В. Богуславский, С.В. Иванов, И.С. Симонов, К.Н. Соколов, М.М. Рубинштейн и др.). Таким связующим стержнем построения содержания образования и организации процесса обучения детей мигрантов русскому языку в поликультурной школе должна стать коммуникативная компетентность учащихся-инофонов.

В трудах педагогов-историков (М.В. Богуславский, С.В. Иванов, И.С. Симонов, К.Н. Соколов и др.) представлена информация об истоках становления, зарождения комплексной системы обучения зарубежом. Эта система складывалась в теории и практике обучения в противовес разобщённости изучения отдельных учебных предметов, в которых связи между отдельными фрагментами строятся на формально-логической основе.

Элементы комплексной системы обучения содержались в педагогических системах известных зарубежных пе-

дагогов прошлых веков. Ж.Ж. Руссо связывал учебный материал с естественными жизненными ситуациями; Ж. Жакото выстраивал обучение родному языку на основе постижения классического романа; И.Ф. Гербарт выдвигал идею тесной связи всех изучаемых предметов с географией; Т. Циллер предложил учебный план народной школы, где на каждой ступени обучения выдвигалось «известное единое целое» как смысловой центр учебного материала.

Следует подчеркнуть, что значительное влияние на развитие теории и практики комплексной системы обучения оказала деятельность. В трактовке О. Декроли основой образовательной системы становятся потребности ребенка в эффективном приспособлении к окружающей среде (так называемые центры интересов). Идеи О. Декроли в свое время нашли применение в практике дошкольного воспитания и начального образования. Эти идеи в настоящее время представляют интерес и для решения задачи разработки комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы.

В 20-30-е гг. XX века в прагматистской педагогике велась активная разработка комплексной системы обучения по линии внедрения в практику обучения метода проектов, разработанного в начале XX века американскими педагогами. Отказываясь от комплексов, построенных на основе предметно-содержательных связей, сторонники комплексной системы обучения рассматривали деятельность ребенка, направляемую его потребностями, как основу для корреляции знаний, умений, навыков и отношений, формируемых в результате проработки комплекса. Таким образом, основными способами объединения содержания обучения являлись концентрация и корреляция учебного материала. Меньшее распространение получило поверхностное объединение (ассоциация) элементов содержания по внешним, случайным связям между предметами, явлениями, видами

деятельности.

В середине XX века в связи с развитием массового среднего образования выявилось расхождение дидактических возможностей комплексной системы обучения с задачами вооружения учащихся систематическими знаниями и умениями. Элементы комплексной системы обучения вошли в практику дошкольного воспитания, начальной школы и отчасти - младшей средней школы. Следует отметить, что в средней школе объединение учебного материала из разных предметных областей проводится, как правило, в интегрированных курсах.

Истоки появления комплексной системы обучения в русской школе педагоги-историки (М.В. Богуславский, С.В. Иванов, И.С. Симонов, К.Н. Соколов, М.М. Рубинштейн и др.) связывают с именем великого русского педагога К.Д. Ушинского. Еще в 60-х гг. XIX века К.Д. Ушинский предложил комплексную систему обучения в контексте метода объяснительного чтения.

Согласно взглядам К.Д. Ушинского, общая направленность воспитания и обучения, место и объём школьных дисциплин определял учебный предмет «Родной язык». Темы комплексов были взяты К.Д. Ушинским из семейной жизни ребёнка, окружающего быта и труда («Родное слово», 1864). В 70-е гг. XIX века в школы стали проникать предметные (или наглядные) уроки - зародыши интегрированного курса «мироведения». Создавались соответствующие хрестоматии, энциклопедии и т.п. пособия для детей, выступавшие основой ассоциирующего преподавания. В течение 70-80-х гг. XIX века формировалась методика объяснительного чтения как главного учебного предмета, сообщавшего учащимся необходимые знания и повлиявшего на их миропонимание.

Названные идеи великого русского педагога, основоположника методики начального обучения русскому

(родному) языку К.Д. Ушинского в области создания комплексной системы обучения авторы данного исследования решили положить в основу разработки курса обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени общего образования.

Мы считаем, что в начальной поликультурной школе общая направленность воспитания и обучения должен определять учебный предмет «Русский язык». В рамках специального пособия «В мире русского языка» материал должен быть построен прежде всего тематически, темы же, вслед за К.Д. Ушинским, должны быть «взяты из семейной жизни ребёнка, из окружающего быта и труда». При этом реализация культурологического подхода на основе единого (для курсов «Русский язык» и «Русская культура») лексического минимума позволяет при создании учебно-методического комплекса опираться на предложенную К.Д. Ушинским идею внедрения интегрированного по сути курса «мироведения», формирующего у детей «миропонимание». Мы убеждены, что реализация этих идей К.Д. Ушинского при обучении русскому языку детей мигрантов позволяет эффективно формировать у них вторую картину мира (ЯКМ2) как «совокупность представлений о мире, как определённый способ его восприятия».

С начала XX века в русской школе осуществлялся переход к методу концентрации содержания обучения в начальной школе. Системообразующим компонентом выступало изучение окружающей природы и деятельности (природоведение). В первой половине 20-х гг. применялись разнообразные формы корреляции комплексной системы обучения: аккордная система, цикловой метод, метод разовых заданий, производственное преподавание. Так, например, в программах ГУСа 1922-23 гг. основным принципом работы школы 1-й ступени была идея единого комплекса – «Жизнь ребёнка и окружающей его среды». Программы

1923-27 гг. содержали различные уровни комплексирования - от амальгирования (полная интеграция в начальной школе) к комбинированию (интеграция на уровне раздела ряда предметов) и к координации изучения предметов во 2-м концентре 2-й ступени. Осуществлялась интеграция и на основе интеллектуальных умений (Дальтон-план). В начале 30-х гг. комплексная система обучения была отменена; одновременно была восстановлена предметная система преподавания.

В 1990-е гг. комплексная система обучения возрождается в виде интегративных курсов и метапредметов.

В рамках исследования проблемы обучения русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы, обеспечивающего их социальную адаптацию и культурную интеграцию в общество средствами образования, мы избираем **идею интеграции, идею реализации в обучении интегративного подхода.**

Понятие интеграции является сложным междисциплинарным научным понятием, употребляемым в целом ряде гуманитарных наук. Понятие «интеграция» (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) традиционно трактуется как объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости.

Проблемы интеграции в педагогике рассматриваются в разных аспектах в трудах многих исследователей. В работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной рассматриваются вопросы интеграции педагогики с другими науками. Г.Д. Глейзер и В.С. Леднёв раскрывают пути интеграции в содержании образования. В работах Л.И. Новиковой и В.А. Караковского раскрыты проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребёнка. Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С.М. Гапеенкова и Г.Ф. Федорец.



Методологические основы интеграции в педагогике определены в трудах многих педагогов-исследователей (В.В. Краевский, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина, Г.Д. Глейзер, В.С. Леднёв, Л.И. Новикова, С.М. Гапеенкова, Г.Ф. Федорец и др.). Методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития.

При разработке комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы с максимальным эффектом для их социальной адаптации и этнокультурной интеграции мы опираемся на названные методологические положения, а также на ряд базовых понятий: процесс интеграции, принцип интеграции, интегративные процессы, интегративный подход.

Под интеграцией в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента системы.

Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами, он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов.

Интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и системность педагогического процесса. Интегративные процессы являются

процессами качественного преобразования отдельных элементов системы или всей системы.

### **Общие подходы к созданию комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в условиях поликультурной школы города Москвы**

1. В комплексной системе обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в условиях поликультурной школы города Москвы в единое целое объединены ранее разрозненные, либо не имеющие в настоящее время истинно органичных связей процессы: а) процесс обучения детей мигрантов русскому языку и процесс обучения русской культуре на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости; б) осуществления образовательного процесса, во-первых, на уроках русского языка; во-вторых, во внеурочной деятельности в области русской культуры в рамках факультатива, в рамках системы внеурочных мероприятий; в) обучения русскому языку и русской культуре самих детей мигрантов и процесса вовлечения в обучение их родителей (самих мигрантов); г) осуществления образовательного процесса, во-первых, в групповых формах работы (общешкольные мероприятия, работа в классе, в малой группе, в паре); во-вторых, в форме индивидуальной работы; д) процессы очного обучения и дистанционного обучения.

2. Процесс взаимосвязанного (интегрированного) обучения детей мигрантов русскому языку и обучения русской культуре проходит в рамках двух подсистем: во-первых, в рамках традиционной классно-урочной системы; во-вторых, в рамках системы внеурочной деятельности.

3. Сущность интеграции содержания обучения детей мигрантов русскому языку и обучения русской культуре состоит в качественных преобразованиях содержания внутри каждого элемента, входящего в систему, каждой подси-

стемы: а) в обучении русскому языку максимально реализуется культурологический подход; б) в обучении русской культуре максимально использован лексический минимум, разработанный авторами учебно-методического комплекса по русскому языку.

4. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения детей мигрантов русскому языку, всех элементов комплексной системы, связь между двумя основными подсистемами; он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм, технологий как совокупности используемых в образовательном процессе методов, способов, приемов, позволяющих эффективно решать поставленные задачи.

Представим концептуальные основы разработки каждой из двух подсистем комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы с максимальным эффектом для их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в городское общество.

#### **4.2. Концептуальные основы обучения детей мигрантов русскому языку**

Важнейшей подсистемой комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции является обучение русскому языку.

##### **Основополагающие документы**

Концептуальные основы обучения детей мигрантов русскому языку (Далее – Концептуальные основы) разработаны на основе следующих законодательных актов, нормативных документов:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Федеральный закон от 01.06.2005 № 53 – ФЗ (редакция № 3 от 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации»;
3. Федеральный закон от 12.11.2012 № 185 – ФЗ «О внесении изменений в статью 13.1 Федерального закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (при обращении за получением разрешения на работу иностранный гражданин подтверждает владение русским языком на уровне не ниже базового уровня владения русским языком);
4. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена 134 июня 2012 г.).
5. Постановление от 20 июня 2011 г. N 492 «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2011 - 2015 годы (в ред. Постановления Правительства РФ от 02.04.2012 N 281).

В поименованных основополагающих документах отражены основные направления государственной миграционной политики РФ: обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка Российской Федерации; содействие адаптации, интеграции и реинтеграции мигрантов; формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В документах сделаны важнейшие установки на формирование у мигрантов и принимающего сообщества навыков межкультурного общения, противодействия ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости. В качестве важнейшего условия адаптации и интеграции мигрантов названо обучение русскому языку.

В основе разработки Концептуальных основ лежат также основополагающие образовательные документы: Фе-

деральный государственный образовательный стандарт общего образования, Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Планируемые результаты начального общего образования.

В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации указывается на необходимость разработки и реализации общеобразовательных программ, обеспечивающих общедоступность, адаптивность образования в условиях поликультурной среды и многоязычия.

### **Базовые понятия Концептуальных основ**

Аксиологический подход в обучении русскому языку и русской культуре направлен на выявление, анализ и реализацию педагогического потенциала русского языка, духовно-нравственных ценностей, воплощенных в языке и культуре русского народа (этноса).

Диалог – это форма организации учебной деятельности и специально организованный способ представления содержания языкового образования, способствующий развитию личности. Форма общения, способ бытия человека и познания им мира, эффективное средство обучения. Диалог в подобной трактовке предстаёт как универсальный принцип, регулирующий ход и характер изменений в образовательном пространстве.

Жанровый подход есть совокупность методических приемов, направленных на обучение конкретным жанрам устной и письменной речи с учетом специфики задач и условий общения, что является основой формирования у детей мигрантов коммуникативной компетенции, готовности решать реальные или воображаемые задачи общения.

Задачно-презентативный метод – это совокупность методических приемов, направленных на постановку и решение учащимися личностно-ориентированных учебных

задач, результаты которых должны быть публично представлены ими на учебном занятии.

Игровые педагогические технологии предполагают использование обширной группы методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных дидактических игр.

Интегративный подход – это методологическая система, объединяющая совокупность методических приемов, в основе которых принцип объединения в единое целое каких-либо частей, ступеней, форм и элементов содержания и технологии образования. Интегративный подход к преподаванию русского языка и русской культуры предполагает осуществление образовательного процесса по специально разработанным в рамках данного проекта учебно-методическим комплексам (УМК) по русскому языку и русской культуре. Интеграция содержания данных УМК основана, во-первых, на единой системе духовно-нравственных ценностей, а во-вторых, на едином лексическом минимуме.

Коммуникативная компетенция есть способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих эффективно участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных формах.

Коммуникативный подход в обучении русскому языку находит свое воплощение в отношениях, в способах деятельности и познания, в форме взаимодействия его участников. Новые лексические единицы и грамматические явления вводятся через речевые модели; преобладающими формами обучения являются интенсивное повторение речевого образца, видоизменение образца, составление связного текста на основе изучаемых конструкций и лексических тем.

Культурологический подход позволяет рассматривать процессы этнокультурного образования в русле культурологических концепций этногенеза, выделяя в качестве предметов изучения этническую культуру личности, человеческих общностей (этносов) и в целом человеческой цивилизации (ее этносферы). Данный принцип предполагает формирование у детей мигрантов культурологической компетенции как способности осуществлять межкультурную коммуникацию на базе знания лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и их применять в ситуациях межкультурного общения.

Личностно-ориентированный подход – это методологическая основа педагогической деятельности, способствующей процессам самопознания, самореализации, смыслопоисковой работы и развитию личности учащихся.

Прецедентный феномен – это родовое наименование для таких его разновидностей, как прецедентные ситуации, прецедентные тексты, прецедентные образы, прецедентные имена и прецедентные высказывания.

Принцип личностно-ориентированного обучения предполагает сохранность и поддержку индивидуальности ребенка, создание условий для обязательной успешной деятельности, реализации творческих возможностей школьника.

Принцип текстоцентризма – это принцип признания текста в качестве: важнейшей дидактической единицы в обучении; основного источника интеллектуального, эстетического и культурного развития личности ребенка; средства общения учителя и учащихся.

Риторизация - преобразование образовательного процесса с помощью методов и способов общения субъектов этого процесса, а также осмысление реальных путей и способов речевого взаимодействия.

Самоопределение - это обретение собственного отношения и личного смысла относительно изучаемого объекта в образовательном процессе.

Технология ознакомления с функциональными стилями речи совокупность используемых в образовательном процессе методов, способов, приемов, которая позволяет эффективно формировать стилистически дифференцированную речь учащихся.

Учащиеся-билингвы – это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Родители таких учащихся, их дедушки и бабушки всегда жили на территории Москвы и Московской области. Для учащихся-билингвов русский язык является почти родным. К тому же в школе они еще изучают и иностранный язык. Как правило, такие учащиеся коммуникабельны, по-русски говорят свободно, пишут грамотно, не испытывают затруднений в использовании официально-делового, публицистического, научного стилей речи.

Учащиеся-инофоны – это учащиеся, являющиеся детьми мигрантов. Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь на пороговом уровне, на уровне городской коммуникации, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители общаются со своими детьми на родном языке. В школе же учащиеся-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности. В данном исследовании используется аналогичный по значению термин дети мигрантов.



Учебное сотрудничество - основная форма организации учебной деятельности, которая противопоставляется прямой трансляции знаний от учителя к ученику.

Форма организации учебного процесса - специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен её содержанием, методами, средствами, видами деятельности учащихся; структурно организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на освоение определённого содержания учебного материала.

Ценностно-ориентированный принцип обучения русскому языку (ЦОПОРЯ) предполагает формирование языковой личности ребенка в контексте задачи развития ценностного отношения к русскому языку.

Языковая картина мира — исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности. Каждому естественному языку соответствует уникальная языковая картина мира.

**Принципы обучения русскому языку как неродному**

Коммуникативно-деятельностный принцип предполагает формирование у детей мигрантов коммуникативной компетенции, то есть способности «средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных формах».

Процесс обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода строится по модели коммуникации. В соответствии с этой процесс обучения русскому языку максимально приближен к условиям реального

функционирования языка и ориентирован на личность обучающегося, что позволяет создать положительную мотивацию в освоении русского языка.

Обучение речевому общению осуществляется на основе тематически организованного учебного материала в условиях типичных речевых ситуаций. С целью формирования коммуникативно-речевых умений используются следующие виды коммуникативных упражнений: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), композиционные (устное выступление по предложенной теме), игровые.

Коммуникативно-деятельностный принцип обучения русскому языку предполагает использование коллективных форм обучения, решение проблемных задач, сотрудничество между преподавателем и учащимися.

Параметры коммуникативного общения реализуются в коммуникативном поведении учителя, активном поведении ученика, в предметах обсуждения, ситуации общения, использовании речевых средств. Необходимо, чтобы обучающиеся могли «пропустить ситуацию через себя», придать ей личностный характер. Это повышает эффективность усвоения детьми мигрантами русского языка, так как наряду с их интеллектуальными способностями в этот процесс подключаются и детские эмоции. Личностно-значимой ситуацией делает роль, которую учащиеся получают на время общения. Наиболее адекватным приёмом обучения говорению являются различные формы драматизации, включая импровизации и ролевые игры.

Следует отметить, что обучение русскому языку как неродному на основе коммуникативно-деятельностного принципа способствует развитию интеллектуальных возможностей учащихся, так как в процессе коммуникации, выработки поведенческих моделей активизируется их мыслительная деятельность.

Обучения детей мигрантов русскому языку происходит по субъектно-субъектной схеме общения, то есть обучающийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемой педагогом. Такой подход способствует развитию инициативности школьников, их способности к творческому поиску. Ученик должен ощущать, что вся система работы ориентирована на его непосредственную деятельность, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые учитываются при организации общения на уроке. Таким образом, содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, а не готовых тем или текстов.

Кроме того, коммуникативно-деятельностный принцип позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении русскому языку как неродному, так как в процессе овладения детьми мигрантами коммуникативной функцией русского языка учитываются индивидуальные особенности, интересы учащихся, их способности, наклонности и желания.

При выполнении различного рода заданий учащиеся обмениваются мнениями, личным опытом и знаниями. При этом учащиеся в процессе речевого общения выбирают для выражения мысли необходимые языковые средства. Постепенно дети осознают, что грамматические формы необходимые прежде всего для выполнения коммуникативной задачи.

В процессе коммуникации учащиеся овладевают навыками разговорной речи. Это обеспечивается за счёт усвоения различных видов монологической речи, типовых диалогов и форм языкового моделирования. При этом на первом плане находится конкретная языковая модель. В основе обучения русскому языку как неродному лежит акт говорения.

Системно-деятельностный подход, который является

ведущим в Федеральном государственном стандарте, обеспечивает: формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

Принцип личностно-ориентированного обучения предполагает, что каждый ученик представляет собой индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В условиях личностно-ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление. Учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения.

Модель личностно-ориентированного обучения отвечает принципам природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, а так же реализует принципы гуманитарного образования, которое способствует развитию образного восприятия и творческого мышления, формированию эмоционально-личностного отношения к обучению.

Принцип личностно-ориентированного обучения предполагает сохранность и поддержку индивидуальности ребенка, создание условий для обязательной успешной деятельности, реализации творческих возможностей школьника.

В соответствии с данным принципом объектом обучения является индивидуальная речевая деятельность ученика, в процессе которой происходит овладение речевыми способами формирования и формулирования мысли посредством иноязычных единиц. Основным механизмом речевой деятельности является развитие и формирование

коммуникативно-познавательной потребности через переживания интереса, а также развитие потребности улучшения результатов деятельности (потребности достижения).

Личностно-ориентированное обучение детей мигрантов русскому языку предполагает использование индивидуального и дифференцированного подходов. Они находят отражение в отборе текстов, содержания упражнений, в формулировке заданий, в распределении ролей в ролевой игре; в формировании малых групп; подборе пар для диалога, в организации проектной деятельности (в выборе тем, подборе содержания и распределении функций при организации и проведении проектной работы) и т.д.

При организации процессе обучения русскому языку детей мигрантов необходимо различать понятия «внутренней» и «внешней» дифференциаций. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные способности учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в своём классе. При внешней дифференциации учащиеся разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. Таким образом, при внутренней дифференциации личностно – ориентированное обучение достигается главным образом за счёт разноуровневой технологии, за счёт разнообразия её приёмов и элементов.

Речевому развитию детей мигрантов в значительной степени способствует внутренняя дифференциация, которая предполагает использование современных педагогических технологий, позволяющих реализовать в процессе коммуникации возможности каждого ребенка. Исходя из этого, предлагается система заданий с разным уровнем сложности.

Так, для учеников, имеющих недостаточный уровень речевого развития и плохо владеющих русским языком, предлагаются задания, способствующие повышению актив-

ности в процессе восприятия и осмысления материала. Учащиеся, имеющие высокий уровень речевого развития и владения русским языком, имеют возможность при выполнении заданий проявить самостоятельность.

Принцип личностно-ориентированного обучения предполагает соблюдение ряда условий в процессе обучения русскому языку детей мигрантов.

Таковыми являются: использование субъектного опыта учащихся в процессе обучения речевому общению; развитие познавательно-коммуникативной активности учащихся; формирование положительной внутренней мотивации в изучении русского языка как неродного; создание ситуации, требующей выбора, самостоятельного поиска правильного, логичного и аргументированного ответа на поставленные вопросы; создание атмосферы взаимопомощи, взаимообучения, сотрудничества; осознание личностной значимости предмета; создание комфортности обучения русскому языку; осуществление самоконтролируемости процесса овладения русским языком; отсутствие чувства непреодолимости.

Реализация личностно-ориентированного принципа обеспечивает эффективность обучения русскому языку детей мигрантов с разным уровнем подготовки и общего развития.

Личностно ориентированный подход предполагает особый акцент и на социокультурной составляющей, включающей социолингвистическую, предметно-тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции. Это обеспечивает культуроведческую направленность обучения русскому языку, приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка, осознание культуры собственной страны, умение представить ее средствами неродного языка, включение школьников в диалог культур.

Ценностно-ориентированный принцип предполагает, что процесс формирования языковой личности школьника включает в себя развитие ценностного отношения к языку в различных аспектах: коммуникативно-речевом, культурно-речевом, национально-культурном, этическом и др.

У школьников, овладевающих русским языком как неродным, должны быть выработаны представления о том, что система ценностей, которой они руководствуются в своей жизни, является универсальной и имеет отношение ко всему мировому опыту. Такой подход будет способствовать формированию у детей мигрантов целостной картины мира и повысит эффективность обучения русскому языку как средству общения.

В соответствии с ценностно-ориентированным принципом у учащихся формируется положительное отношение к русскому языку, к культуре русского народа, а также представление о достижениях национальных культур (собственно страны и страны изучаемого языка). Ценностно-ориентированное обучение русскому языку помогает учащимся осознать роль родного языка в зеркале культуры другой страны.

Реализация данного принципа обеспечивается за счет подбора текстов, в которых представлены сведения об истории, культуре, традициях русского народа, о природных явлениях и др., а также за счет материалов об истории слов. Следует отметить наличие в текстах лексических единиц, обладающих ярко выраженной культурной семантикой: названия реалий (обозначения предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой), конотативная лексика (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям), фоновая лексика, обозначающая предметы и явления, которые имеют аналоги в сопоставляемой культуре, но различаются какими-то националь-

ными особенностями формирования, формы, предназначения предметов и т.д.

Культурологический принцип предполагает формирование у детей мигрантов культурологической компетенции, то есть способности осуществлять межкультурную коммуникацию на базе знания лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умения адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения.

В процессе обучения русскому языку как неродному происходит знакомство детей мигрантов с культурой страны изучаемого языка. В процессе сравнения родного языка с русским дети познают особенности своей национальной культуры, что оказывает положительное влияние на воспитание учащихся в контексте «диалога культур». Привлечение культуроведческих компонентов при обучении русскому языку как неродному языку необходимо для достижения практической цели – формирования способности к общению на изучаемом языке.

Реализация культурологического принципа в обучении русскому языку обеспечивает развитие следующих социально значимых свойств личности учащегося, играющих важную роль в процессе познания: психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, внимание, память во всех ее видах, воображение, восприятие и др.); речевых способностей (фонематический слух, чувство языка, способность к догадке, различению, имитации, к логическому изложению и др.); таких черт характера, как трудолюбие, воля, активность; умения учиться.

В процессе ознакомления с культурой русского народа происходит обогащение духовного мира детей мигрантов, развитие их межличностной и межкультурной коммуникации.



На основе культурологического подхода у учащихся формируется способность решать учебно-познавательные задачи: распознавать и классифицировать различные явления и факты культуры; выявлять и сравнивать существенные общие и отличительные признаки социокультурных феноменов; выделять и описывать нравственные и эстетические составляющие в объектах культуры; осуществлять поиск социокультурной информации; строить оценочные суждения и т.д.

Текстоориентированный принцип. Важной особенностью коммуникативно-ориентированного обучения языку является использование текста в качестве дидактического материала. На основе связных текстов учащиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки продуцирования собственных текстов. Текст является основным источником интеллектуального, эстетического и культурного развития личности ребенка. Кроме того, текст может быть использован как средство общения учителя и учащихся, так как текст всегда связан с актом коммуникации.

В соответствии с текстоориентированным принципом отбор текстов осуществляется по следующим критериям: информативность и познавательность текста; соответствие содержания и объема текста возрастным особенностям школьника; положительная ценностная ориентация текста.

Принцип нарастающей сложности. С целью обеспечения доступности и посильности обучения русскому языку детей мигрантов система заданий в каждом разделе курса построена в соответствии с принципом нарастающей сложности, то есть от простого к сложному, от фактов к обобщениям.

Развитие всех видов речевой деятельности учащихся осуществляется с опорой на «зону ближайшего развития».

Принцип диагностики результатов освоения программы. Коммуникативно-деятельностный принцип обучения вызывает необходимость, который рассматривается как основной при обучении русскому языку как неродному, предполагает достижение определенных результатов. Диагностика должна выявлять практический уровень владения языком.

В настоящее время диагностика может осуществляться на основе сформированных умений, а также универсальных учебных действий.

Необходимость предъявления коммуникативных действий в программе по изучению русского языка как неродного обусловлена задачами обучения. Коммуникативные действия могут осуществляться по определенному образцу, по определенной модели коммуникативного поведения. В любой ситуации необходимо выявлять и описывать такие модели с целью дальнейшего обучения и диагностики, а также для постепенного перехода на другой уровень овладения ими, в том числе и с использованием нестандартных средств выражения.

Основные виды коммуникативных действий в силу своего универсального, надпредметного характера распространяются на все учебные предметы и на внеурочную деятельность. Поскольку большинство производимых коммуникантами действий являются речевыми, основными инструментами для обучения совершению данных действий будут определенные приемы и языковые средства. Так как речевое поведение выявляется в тексте, по его характеристикам можно делать выводы о том, какие действия совершает коммуникант и каким правилам подчиняются производимые им действия.

## **Подходы к созданию УМК по русскому языку для детей мигрантов**

Концептуальные основы легли в основу разработки УМК по русскому языку, который ориентирован на формирование у детей мигрантов представлений о русском языке как явлении национальной культуры и основном средстве общения людей, на осознание ими значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, межнационального общения.

В условиях становления единого образовательного пространства возникает необходимость специального языкового образования детей мигрантов, которое предполагает определенный уровень владения языком, характеризующийся совокупностью следующих показателей: готовностью учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т.п.) в учебных ситуациях; готовностью школьников применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения.

Поименованные установки определяют цели обучения русскому языку как неродному: 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 толе-

рантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения.

Для достижения названных целей изучения русского языка как неродного необходимо решение следующих задач: ознакомление учащихся с основами русского произношения; развитие произносительных и интонационных умений; обогащение словаря учащихся тематическими группами слов (знакомство со значением новых слов или с новым значением знакомых слов); формирование представления учащихся о многозначности и синонимических возможностях слов русского языка; формирование умения употреблять в речи многозначные слова, синонимы и антонимы в соответствии с коммуникативной задачей; ознакомление учащихся с русскими пословицами, поговорками, фразеологическими оборотами; формирование умения использовать русские пословицы и фразеологизмы в соответствии с коммуникативной ситуацией; ознакомление учащихся с грамматическими нормами русского языка, формирование умения соблюдать нормы согласования и управления между словами в составе предложения и словосочетания; развитие умения осознанно в соответствии с коммуникативной ситуацией употреблять в устной и письменной речи разнообразные синтаксические конструкции; формирование и развитие текстовых умений младших школьников; развитие мышления, воображения, творческих способностей учащихся.

### **Подходы к определению содержания и организации обучения детей мигрантов русскому языку**

Содержание начального курса обучения детей мигрантов русскому языку имеет концентрическое строение, построено по тематическому принципу, которое предусматривает работу над одними и теми же темами и разделами на каждом уровне речевого развития детей мигрантов. Такая структура программы позволяет учитывать степень

подготовки учащихся к восприятию тех или иных закономерностей русского языка, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала и организует комплексное освоение всех уровней языковой системы, действующей в русском языке.

Для обучения русскому языку как неродному предлагаются следующие темы: «Семья», «Москва», «Россия», «Природа», «Дружба», «Спорт», «Музыка», «История». Система заданий в рамках каждой темы позволяет учителю организовать работу над каждым уровнем речи: произносительным, лексическим, грамматическим, а также уровнем связной речи.

Введение детей в мир русского языка начинается с освоения произносительных норм. В разделе «Мир звуков» представлены задания для обучения младших школьников правильному произношению отдельных звуков, сочетания звуков, интонированию предложений и др.

В разделе «Мир слов» содержатся задания, направленные на обогащение словаря детей мигрантов русской лексикой. Задания из раздела «Мир частей речи» позволяют помочь детям усвоить морфологические нормы. В разделе «Мир предложений» представлены задания, направленные на развитие синтаксического строя речи учащихся.

На основе накопленного детьми лексического материала, освоенных грамматических норм осуществляется формирование умения составлять развернутое устное и письменное монологическое высказывания. Эта задача решается при выполнении заданий из раздела «Мир текстов».

Особое внимание уделяется формированию этикетных умений детей мигрантов. С этой целью предлагаются задания в разделе «Учимся общаться».

Комплексные технологии обучения детей мигрантов русскому языку. В качестве комплексных технологий обучения детей мигрантов русскому языку используются ком-

коммуникативные технологии, направленные на формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в области русского языка, на подготовку детей к осуществлению реальной речевой практики. Среди них:

1) технология риторизации как совокупность методов и приемов обучения, позволяющая преобразовать (усовершенствовать) образовательный процесс в целом, преподавания любой учебной дисциплины средствами риторической деятельности участников процесса, следовательно, обеспечивающая эффективное формирование коммуникативной компетентности учащихся;

2) жанровый подход как совокупность методов и приемов обучения, позволяющая эффективно обучать конкретным видам и жанрам устной и письменной речи с учетом специфики задач и условий общения, что является основой для формирования коммуникативной компетентности, подготовки детей мигрантов к осуществлению реальной речевой практики;

3) технология ознакомления с функциональными стилями речи есть совокупность методов и приемов обучения, позволяющая эффективно формировать стилистически дифференцированную речь как важнейший компонент коммуникативной компетентности детей мигрантов в области русского языка;

4) игровые технологии, предполагающие использование обширной группы методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных дидактических игр;

5) технология учебного сотрудничества совокупность методов и приемов организации учебной деятельности, которая противопоставляется прямой трансляции знаний от учителя к ученику.

Формы обучения детей мигрантов русскому языку в столичных школах определяет фактор совместного обучения русскоязычных детей и инофонов.

Наиболее эффективно задачи языковой, социальной и этнокультурной адаптации младших школьников решаются в том случае, если обучение в поликультурных классах предваряется занятиями в специальных этношколах, сочетается с системой коррективовочных занятий, а также поддерживается участием обучающихся во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности.

Преобладающими упражнениями обучения являются: интенсивное повторение речевого образца (формы слова, словосочетания, монологического или диалогического высказывания), видоизменение образца (самостоятельное употребление слова в составе конструкции, упражнения, требующие подстановки слова в определенной форме), составление связного текста на основе изучаемых конструкций и лексических тем. Одновременно проводится корректура навыков произношения и интонирования.

Для обучения русскому языку используются тексты различных жанров из произведений детской художественной литературы. По мере того как пополняется словарный запас учащихся, возрастает сложность предлагаемых текстов. Работа над текстом предполагает не только его прочтение, но и осмысление содержания прочитанного. Тексты сопровождаются вопросами, которые позволяют младшим школьникам демонстрировать понимание авторского замысла, умение создавать собственное высказывание, обосновывать собственную точку зрения, активно осваивать при ответе на вопросы русскую лексику, а также разнообразные синтаксические конструкции.

Формы работы с УМК по русскому языку могут быть самыми разными: это урочная и/или внеурочная фор-

мы в таких отношениях, которых требует данный класс / отдельный учащийся. Данный УМК предусматривает возможность различного характера работы в соответствии с необходимостью: это может быть фронтальная, групповая, индивидуальная работа, вовлечение в работу семьи ребенка.

### **4.3. Концептуальные основы разработки системы обучения детей мигрантов русской культуре**

Важнейшей подсистемой комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции является обучение русской культуре.

Концептуальные основы необходимы для разработки УМК «Русская культура» для начальной школы. Реализация данного УМК в образовательном процессе позволит осуществлять социальную адаптацию и этнокультурную интеграцию в общество города Москвы не только детей мигрантов, но и взрослых мигрантов в рамках детско-взрослых общностей, через детей, обучающихся в школах русскому языку и русской культуре как компонентам целостной интегрированной образовательной системы.

#### **Основополагающие документы**

Концептуальные основы обучения детей мигрантов русской культуре, их социальной адаптации и этнокультурной интеграция (Далее – Концептуальные основы) разработаны на основе следующих законодательных актов, нормативных документов: программы Департамента образования города Москвы «Столичное образование» 2012-2016 гг.; федеральных законов «Об образовании в РФ» и «О культуре РФ»; Решения Госсовета РФ «О государственной поддержке традиционной народной культуры» (2006 г.); Постановления Правительства РФ от 20 августа 2013 г. «О фе-



деральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 - 2020 годы)».

**Актуальность внедрения курса «Русская культура»** обусловлена, прежде всего, тем, что в современной России русская культура признана духовной скрепой» российского общества. Проблемам повышения ее роли в содержании современного российского образования стало уделяться в последние годы значительно больше внимания. Об этом свидетельствует, в частности, высказывания Президента РФ В.В. Путина на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» (2013 г.), а также на заседании Совета по культуре и искусству при Президенте России (2013 г.).

Выступая на Валдае, В.В. Путин отметил: «Россия - как образно говорил философ Константин Леонтьев, - всегда развивалась как «цветущая сложность», как государство-цивилизация, скрепленная русским народом, русским языком, русской культурой, Русской православной церковью и другими традиционными религиями России». «Роль образования тем важнее, что для воспитания личности, патриота нам нужно восстанавливать роль великой русской культуры и литературы. Они должны быть фундаментом для самоопределения граждан, источником самобытности и основы для понимания национальной идеи».

Эту позицию разделяют многие прогрессивные светские и религиозные российские ученые, деятели культуры. «Настоящую культуру, вкус к ней необходимо прививать в прямом смысле слова, постоянно культивировать и не бояться делать это последовательно и настойчиво, не обращая внимания на призывы к толерантному отношению к духовным сорнякам. Это провокация, на некультивируемой почве сорняки неизбежно заглушат пшеницу. Для нашей страны приобщение к великой русской литературе и к культуре в

целом – это не просто образовательная задача, а важнейший фактор духовного притяжения, благодаря которому объединяются разные народы, люди разных религий и даже убеждений. Здесь особое внимание необходимо уделить программам по отечественной литературе и культуре в национальных республиках наравне с изучением местной национальной культуры» (Из выступления Архимандрита Тихона на Валдайском форуме).

Вместе с тем, до настоящего времени во ФГОС общего образования русской культуре, этнокультурной компетентности учащихся уделено недостаточно внимания. Отдельные компоненты русской культуры мозаично и разрозненно представлены в содержании различных предметных областей, но целостного представления о русской культуре они не дают.

Специальные исследования показывают, что значительная часть московских школьников недостаточно хорошо знакома с «живыми» культурно-историческими и национально-культурными традициями русского народа, русским культурным наследием, с деятельностью учреждений культуры (столичных музеев, театров, художественно-творческих коллективов и др.) по сохранению и развитию русского народного творчества, с культурным наследием Русской Православной церкви, хранящемся в московский православных храмах, другими сокровищами русской культуры, отражающими духовно-нравственные ценности, традиции и менталитет русского народа.

Острая необходимость приобщения к русской культуре детей мигрантов с целью их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в российский социум, в том числе – в общество г. Москвы, обусловлена нарастанием межэтнической напряженности, усилением угрозы межэтнических конфликтов, увеличением в общеобразовательных школах численности детей мигрантов, для которых

русский язык и русская культура не являются родными, что порождает противоречия и трудности совместного обучения детей мигрантов и других школьников.

Этим определяется актуальность разработка комплексной интегрированной системы обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре как фактору их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в общество г. Москвы.

### **Базовые понятия Концептуальных основ**

Социальная адаптация мигрантов, детей мигрантов в городе Москве – это целенаправленный процесс их приспособления к социальной, социокультурной, этнокультурной и образовательной среде города Москвы с целью приведения индивидуального и группового поведения мигрантов в соответствие с современными законами, правилами, требованиями, нравственными нормами жизни в столичном мегаполисе. Эти нормы закреплены в российских законодательных актах, в федеральных концепциях («Концепции духовно-нравственного развития и воспитания граждан РФ» и др.) и других документах. Целенаправленный, педагогически организованный процесс социальной адаптации должен строиться с учетом стихийных самоадаптационных процессов в среде мигрантов.

Одним из компонентов социальной адаптации является этнокультурная адаптация - целенаправленный педагогический процесс, направленный на приспособление мигрантов, детей мигрантов к жизни в иноэтническом для них столичном социуме посредством выхода за пределы тех этнокультурных традиций, норм, ценностей, моделей и стереотипов поведения, носителями которых они являются от рождения. Этнокультурная адаптация невозможна без знакомства мигрантов, детей мигрантов с российскими этнокультурными традициями, нормами, ценностями, моделями и стереотипами поведения, сформированными в про-

цессе многовекового культурно-исторического развития нашей страны «от Руси до России» (Н. Гумилев).

Этнокультурная интеграция детей мигрантов в общество города Москвы – это осознанное принятие ими, перевод на внутренний план личности и следование в поведении, в общественной и частной жизни универсальным этнокультурным нормам и ценностям, воплощенным в русской культуре и культурах других народов России, составляющим основу современного национального российского воспитательного идеала, главным в котором является патриотизм.

Основным фактором социальной адаптации и этнокультурной интеграции мигрантов, детей мигрантов в общество г. Москвы должно стать развитие в общеобразовательных школах *этнокультурного образования*, содержательной доминантой которого является культура русского народа, или русская культура.

Культура – совокупность духовно-нравственных ценностей, воплощенных в памятниках материальной культуры, в нематериальном культурном наследии и в современных явлениях культуры. Известны разные виды культуры, в том числе художественная культура. Ее ядром является искусство – одна из форм общественного сознания и практики, процесс и продукт отражения действительности в художественных образах, с помощью художественно-выразительных средств, через призму личности субъектов художественно-творческой деятельности. Помимо искусства, в структуру художественной культуры входят формы и способы его изучения, сохранения и распространения в социуме, в том числе научные исследования искусства, художественное образование, концертная, театральная, выставочная, музейная, библиотечная деятельность.

Выдающиеся памятники культуры включены в Свод памятников всемирного наследия ЮНЕСКО.

Культурное наследие является одним из ключевых понятий в программах и других документах ЮНЕСКО. Это понятие трактуется многогранно. В наиболее узком смысле оно практически отождествляется с фольклором или традиционной народной культурой. В широком смысле под это понятие попадают все имеющие культурно-историческое и национально-культурное значение явления материальной и духовной культуры человечества. Сохранение культурного наследия включает такие вопросы, как организация, обработка, интерпретация и судьба материального наследия – старинных, прекрасных или замечательных в своем роде вещей в виде строений, объектов и ландшафтов, – и в этом смысле составляет важную часть сферы материальной культуры. Особое внимание в последние годы уделяется сохранению нематериального культурного наследия, находящегося под угрозой исчезновения. Это устное народное творчество, музыка, танцы и другие исполнительские виды народного творчества, а также творчество народных мастеров – носителей традиций, «живого национального достояния». Все традиционные культуры прибегали к тем или иным формам сохранения своего наследия, которые также нуждаются в изучении и охране. Особенно заметен в последних документах ЮНЕСКО акцент на нравственное измерение ценности того или иного явления в культурном наследии.

Современные российские школы обладают большим, но пока слабо реализованным, потенциалом трансляции в современное российское общество знаний о культурном наследии русского и других народов России. Не только дети мигрантов, но и большинство коренных жителей России практически не знают русской культуры, что негативно влияет на многие сферы жизни российского общества и международный статус нашего государства.

Культурное разнообразие всегда было частью человеческой истории. В документах ЮНЕСКО отмечается, что мир состоял и состоит не из простого набора различных культур, а из их потока, который все время меняет русло, образуя новые сливающиеся течения и водовороты. Стремительное развитие новых средств коммуникации за последние десятилетия настолько сблизило разные регионы мира, что все чаще звучат предсказания о вынужденной унификации культуры. С другой стороны, сосуществование и обновление в современном мире множества культур нередко рассматривают как одну из причин, порождающих проблемы международной жизни: проявления расизма, этнические конфликты, появление новых предрассудков и обострение старых обид. Весьма распространенным является мнение о том, что именно этнические различия порождают в мире сегрегацию и дискриминацию, насилие и страдание. Таким образом, культурное разнообразие часто приравнивается к расовым или даже генетическим характеристикам. В действительности же культурное разнообразие проистекает из присущей любому народу потребности в созидании - на базе и с учетом своеобразия его культурного наследия.

Сохранение культурного наследия и культурного разнообразия в условиях глобализации – одна из важнейших задач современного международного сообщества. На ее решение направлены международная деятельность и ряд документов ЮНЕСКО. Эта задача отражена в «Рекомендации по сохранению фольклора» (1989 г.) и в других документах, проектах, программах этой организации (напр., в программе «Живые сокровища человечества», которая обеспечивает поддержку народных мастеров - носителей подлинных народных традиций, в проектах «Атлас языков народов мира», «Всемирная коллекция традиционной музыки» и др.). Среди важных проектов ЮНЕСКО - провоз-

глашение «Шедевров устного и нематериального наследия человечества» (2001г.). Титул «Шедевр устного и нематериального наследия человечества» уже более 10 лет присуждается «уникальным пространствам и формам культурного выражения». Народные, традиционные формы культурного выражения включают языки, устное народное творчество (в частности, мифы, сказки, эпос), музыку, танцы, игры, костюмы, обычаи и ритуалы, народные промыслы и ремесла, архитектуру и другие виды искусств. Пространствами культурного выражения считаются постоянные и временные места, где регулярно, либо эпизодически проходят какого-либо рода культурные манифестации. При отборе шедевров учитываются следующие показатели: уникальный характер, историческая принадлежность к культурной традиции, утверждение культурной самобытности, источник вдохновения, роль в межкультурных обменах, современное культурное и общественное значение, совершенство исполнения, уникальное свидетельство живой культурной традиции, существующий риск исчезновения. Присуждение титула шедевров устного и нематериального наследия проводится каждые два года; провозглашение призвано содействовать сохранению народных культур и традиций. Оно дополняет деятельность ЮНЕСКО, начавшуюся в 1972 г., по составлению Списка всемирного наследия ЮНЕСКО, насчитывающего сегодня уже более 700 названий культурных и природных памятников во всех странах мира.

В работе жюри ЮНЕСКО по выявлению российских шедевров нематериального культурного наследия принимала участие и автор данной Концепции. Шедевром был провозглашен ансамбль старообрядцев Забайкалья «Судьбиноушка».

В октябре 2003 г. ЮНЕСКО была принята «Конвенция по сохранению культурного наследия человечества». В

ней специальное внимание уделено духовно - нравственно-му критерию оценки тех явлений традиционных культур, которые подлежат сохранению.

Знакомство с такими проектами и программами ЮНЕСКО, с культурным наследием русского и других народов России, получившим мировое признание, - важная задача современных российских, и особенно московских школ. Необходимо раскрывать роль шедевров русской и других этнических культуры в современном мировом культурном пространстве.

Этническая культура – культура того или иного этноса (народа).

Этнос в переводе с греч. – народ, группа людей, объединённых общими объективными либо субъективными признаками. Среди таких признаков главными являются язык и культурные традиции. В современном мире принадлежность личности к тому или иному этносу (народу) определяется, главным образом, на основе этнической самоидентификации.

Этнокультурное образование – целенаправленный процесс и результаты обучения, воспитания и развития обучающихся в образовательных учреждениях на основе универсальной системы этнокультурных ценностей, воплощенных в одной или нескольких этнических культурах. Этническая культура, положенная в основу содержания той или иной этнокультурной образовательной системы, включающей изучение нескольких этнических культур, является ее «содержательной доминантой».

Виды этнокультурного образования разнообразны.

1. Монокультурное образование – этнокультурное образование на материале и средствами одной этнической культуры (родной или иной).

2. Межкультурное образование – этнокультурное образование на материале и средствами двух этнических



культур, одна из которых является, как правило, родной. Межкультурное образование раскрывает взаимосвязи между этническими культурами (например, при изучении иностранного языка). Обычно в межкультурном образовании выделяется в качестве содержательной доминанты одна из двух изучаемых этнических культур.

3. Поликультурное образование – этнокультурное образование на материале и средствами более двух этнических культур, с выделением, как правило, содержательной доминанты.

4. Мультикультурное образование - образование на материале и средствами синтеза, смешения, «калейдоскопа» или «сплава» многих этнических культур, без выделения какой-либо этнокультурной содержательной доминанты.

В поликультурном российском государстве модели монокультурного образования должны разрабатываться и реализовываться только во взаимосвязях и в сочетаниях с моделями межкультурного и поликультурного образования. Модели мультикультурного образования, на наш взгляд, для России неприемлемы.

Русская культура как содержательная доминанта этнокультурного образования детей мигрантов. Русская культура – это культура русского народа и, одновременно, культурное достояние всего человечества. Она представляет собой совокупность духовно-нравственных ценностей, воплощенных в памятниках материальной культуры, в материальном культурном наследии и в современных явлениях культуры. Среди этих ценностей важнейшими являются Родина, родная природа, народ, родной дом, семья, мать и материнство, героизм, доброта, дружелюбие, справедливость, милосердие, сострадание, трудолюбие, учение и учитель, красота в природе и в жизни, уважительное отношение к другим народам, их культурам и традициям, открытость во внешний мир, и др. Их можно определить как

универсальные духовно-нравственные ценности этнических культур. Аналогичные русской культуре виды ценностей характерны практически для большинства других традиционных и современных этнических культур, но язык их выражения, некоторые смыслы, а также формы бытования и воплощения в объектах культуры и культурного наследия разные. Русская культура неотделима от русского языка, как любая другая этническая культура от родного языка ее создателей и носителей. Поэтому изучение русского языка необходимо осуществлять в интеграции с изучением русской культуры.

Русская культура является исторически сложившейся содержательной доминантой культуры России, основой традиционного и современного социокультурного пространства г. Москвы. Следовательно, должна рассматриваться как главная, наряду с русским языком, гуманитарная основа содержания всего российского, в том числе - столичного образования, как ядро содержания педагогических процессов по социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов в общество г. Москвы.

Русская культура – сложный, многокомпонентный и многослойный феномен. Основные ее компоненты – это празднично-обрядовая, семейно-бытовая и художественная культуры. Причем в русской художественной культуре отражены в художественных образах как празднично-обрядовая, так и семейно-бытовая русская культура, а различные явления русской художественной культуры издревле сопровождали празднично-обрядовую и семейно-бытовую жизнь русского народа.

Выдающиеся памятники русской культуры вошли в Свод памятников культурного наследия ЮНЕСКО. Среди них – Московский Кремль и Красная площадь, Архитектурный ансамбль Кижского погоста – величайший памятник русского народного деревянного зодчества, историче-

ские памятники Новгорода и его окрестностей, белокаменные храмы Владимира и Суздали, архитектурный ансамбль Троице Сергиевой Лавры, а также церковь Вознесения в Коломенском (Москва). Все они должны найти отражение в содержании деятельности московских школ по приобщению детей мигрантов к русской культуре.

Русская культура в целом, а также русская художественная культура имеют глубинные исторические корни, уходящие в культуру древних славян.

Самый древний слой русской художественной культуры – фольклорный. Он включает устное народное творчество (поговорки, пословицы, потешки, пестушки, заклички, сказки, былины и др.), народные песни (календарные, игровые, шуточные, плясовые, свадебные, трудовые, солдатские и др.), танцы (хоровод, русская пляска и др.), музыкальные инструменты (гусли, берестяной рожок, гудок, балалайка и др.) и традиционные наигрыши на них, фольклорный театр (скоморошины, театр Петрушки, народные драмы, и др.), народное декоративно-прикладное творчество (например, хохломские матрешки, городецкие расписные доски, дымковские народные глиняные игрушки, богородские деревянные народные игрушки, расписные мезенские прялки) и многое другое, способное не только рассказать детям мигрантов и всем жителям современной России о русской старине, о традиционных формах семейно-бытовой и празднично-обрядовой культуры, но и помочь понять русскую душу, русский национальный характер, современный русский мир.

Другой важнейший исторический слой русской художественной культуры был создан Русской православной церковью. Храмовая архитектура, иконопись и фрески, церковно - певческое искусство и колокольные звоны – со всеми этими компонентами русской художественной культуры необходимо знакомить всех обучающихся в России детей, в

том числе – детей мигрантов. При этом необходимо различать понятия «знания» и «вера», не нарушать законодательных основ светского российского образования, не допускающих приобщения школьников в школах к любой религии, их воцерковления, участия в молебнах и т.д.

Третий важнейший исторический слой русской художественной культуры - классическая литература и искусство, творчество великих русских поэтов, писателей, композиторов – классиков, художников, архитекторов, актеров, режиссеров т.д.

И, наконец, четвертый слой – современный, но не оторванный от культурно-исторических и этнокультурных русских корней. Его составляют музыка Г.Свиридова, поэзия Н. Рубцова, живопись И. Глазунова и многие другие шедевры современного искусства, а так же творчество современных русских народных хоров, оркестров, ансамблей, фольклорных коллективов, деятельность школ народной культуры, народных художественных промыслов и ремесел и т.д.

В содержании современного общего образования эти культурно-исторические пласты отражены неравномерно, мозаично. Наиболее слабо отражены фольклор, художественная культура Русской Православной церкви. На компенсацию этого пробела направлен разработанный авторским коллективом УМК «Русская культура» для московских школ. УМК знакомит детей с русскими народными праздниками, а через них – с русским фольклором, художественной культурой Русской православной церкви, с их отражением в русском классическом и современном искусстве, с сохранением и развитием традиций русской празднично-обрядовой культуры в современном социокультурном пространстве города Москвы.

Этнокультурное образование детей мигрантов на основе русской культуры есть важнейший фактор их социали-

зации и этнокультурной интеграции, позволяющих успешно учиться и жить в обществе г. Москвы. Этнокультурное образование детей мигрантов в общеобразовательных школах Москвы не может осуществляться изолированно от учебно-воспитательного процесса в классах, где они обучаются, отдельно от детей, не являющихся мигрантами, а также вне связи с семьями детей мигрантов. Для успешного осуществления этнокультурного образования, а, следовательно, и для социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов, необходимо создание на базе московских школ детско-взрослых общностей (дети мигрантов – все другие обучающиеся – родители детей мигрантов и других обучающихся – педагоги), объединенных разными видами совместной образовательной, самообразовательной и культурно - досуговой деятельности. Содержательной доминантой этнокультурного образования младших школьников, в том числе - детей мигрантов, основой деятельности детско-взрослой общности в школе должна стать русская культура.

Наиболее перспективным для социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов представляется межкультурное образование. Появление и распространение в современном мире идей межкультурного образования обусловлено процессами глобализации, созданием общеевропейского экономического и образовательного пространства, расширением политических и культурных контактов, развитием межкультурных коммуникаций и другими особенностями современного мира. Совет Европы стимулирует межкультурное образование, чтобы помочь молодым людям в распознавании неравенства, несправедливости, расизма, стереотипов и предрассудков, вооружить их знаниями и способностями, которые помогут противостоять им и бороться с ними, если эти явления встретятся им в жизни. Такое образование осуществляют под лозунгом

«Все различны, все равны» неформальные объединения и движения, европейские молодежные центры и Молодежный фонд.

В России, судя по имеющимся источникам информации, проблемы межкультурного образования начали разрабатываться лишь с конца 90-х годов прошлого века и в несколько ином ракурсе - в рамках лингводидактики. Соответственно, содержанием такого образования стала культура страны изучаемого языка и ее «диалог» с российской культурой. Данный подход внедрен в ряде учебных программ и учебников иностранного языка, в содержании высшего профессионального образования по направлению «Лингвистика», включающему изучение межкультурных коммуникаций. В последние годы возник и более широкий подход к межкультурному образованию, согласно которому все процессы воспитания и образования в современных условиях должны быть ориентированы на особенности развития человечества, состоящие в расширении взаимосвязей разных стран, народов и их культур. Этот подход реализован, например, в Санкт-Петербургском государственном университете, в образовательной магистерской программе «Межкультурное образование», включающей курс «Культура в глобальном мире».

Таким образом, в России не сложилось пока общепринятого представления о сущности межкультурного образования, а идеи такого образования реализуются лишь частично, в отдельных сферах образовательной практики.

В публикациях различных авторов не просматривается общность взглядов по следующим вопросам: что такое межкультурное образование, должно ли оно быть общим или только профессиональным, каково его содержание, в рамках каких новых или традиционных учебных дисциплин, направлений образования оно может реализовываться, какие виды образовательных учреждений и на каких

уровнях могут осуществлять межкультурное образование, каким образом могут содействовать развитию межкультурного образования семья, СМИ, социально-культурные организации, другие социальные институты.

При этом достаточно четко просматривается общая цель такого образования – формирование межкультурной компетентности личности. Межкультурная компетентность определяется как социокультурное качество личности, необходимое для ее адаптации к инокультурным условиям, для успешного и эффективного межкультурного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур. Межкультурная компетентность представляет собой один из видов этнокультурной компетентности, одну их форм воспроизводства, сохранения, развития и трансляции культуры каждого этноса в сознании и поведении его отдельных представителей, а также в едином фонде общечеловеческих ценностей мировой культуры.

Неотъемлемой частью межкультурного образования в России должно стать изучение русской традиционной культуры во взаимосвязи с культурами других народов России. Размышляя о русской культуре, Д.С. Лихачев подчеркивал: «Ноша культурных ценностей - ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеваем, тем более изощренным и острым становится наше восприятие иных культур – культур, удаленных от нас во времени и пространстве древних и других стран. Каждая из культур прошлого и иной страны становится для интеллигентного человека своей культурой, своей глубоко личной в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого».

Таким образом, в межкультурном образовании необходимо опираться на знание учащимися культурно-исторических и национально-культурных традиций нашей страны, понимание ими исторически обусловленной объ-

единяющей роли русского народа по отношению к другим народам России.

Этнокультурная компетентность детей мигрантов - это совокупность этнокультурных знаний, умений и навыков личности, определяющих готовность к их применению в межкультурных коммуникациях и других видах практической деятельности.

Содержательной доминантой этнокультурной компетентности всех обучающихся в школах России должна стать русская культура во всем многообразии и взаимосвязях ее компонентов и исторических слоев. Таковыми являются: русский язык и русская речь; русские традиционная празднично-обрядовая культура (традиции празднования Рождества, Масленицы, Пасхи, Троицы, Ивана Купалы и других народных праздников); русская традиционная семейно-бытовая культура (традиции русского быта и семейно-бытовых отношений); русская традиционная художественная культура (фольклор, церковное искусство, русское классическое и современное искусство).

Целенаправленный процесс обучения детей мигрантов русской культуре в московских школах необходимо осуществлять в контекстах культурного разнообразия России как части современного мира.

Русское этнокультурное образование в поликультурной московской школе не может осуществляться только для детей мигрантов, отдельно от других обучающихся. В его содержании необходимо касаться взаимосвязей русской культуры с культурами тех зарубежных стран, из которых приехали мигранты. Таким образом, предпочтительными в классах, где обучаются дети мигрантов из одной зарубежной страны, является, наш взгляд, межкультурное образование (с русской содержательной доминантой), а из нескольких зарубежных стран – поликультурное образование, но также с русской этнокультурной доминантой. При этом



в процессе межкультурного или поликультурного образования следует обращать внимание на этнокультурное разнообразие России и приводить примеры такого разнообразия, обращаясь преимущественно к культурам тех российских этносов, представители которых обучаются в данном классе.

Рассмотрим **методологические подходы к построению системы этнокультурного образования** (как подсистемы комплексной системы обучения русскому языку, социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов в общество города Москвы).

Аксиологический подход направлен на выявление, анализ и реализацию педагогического потенциала духовно – нравственных ценностей, воплощенных в культуре того или иного народа (этноса). Разработан в исследованиях Т.И. Баклановой, Л.С. Майковской, А.В. Нестеренко и др.

Культурологический подход позволяет рассматривать процессы этнокультурного образования в русле культурологических концепций этногенеза (Г. Гачев, Л.Н.Гумилев и др.), выделяя в качестве предметов изучения этническую культуру личности, человеческих общностей (этносов), человеческой цивилизации (ее этносферы).

Художественно-эстетический подход позволяет соединить процесс этнохудожественного образования с воспитанием эстетической культуры личности на основе освоения специфики художественно-образных систем разных пластов искусства того или иного народа (этноса). Разработан в исследованиях Л.В. Ершовой, Е.И. Григорьевой, Э.И. Медведь, М.Г. Катанджан, Н.А. Опариной, и др.

Этнорегиональный подход обуславливает возможность органичного включения регионального компонента в этнокультурного образования. Разработан в исследованиях М.И. Долженковой, М.С. Жирова, О.Я. Жировой, Г.М. Королевой, И.В. Коршуновой и др.

Концептуальные основы этнокультурного образования разработаны с **учетом опыта педагогического проектирования** и внедрения в г. Москве вариативных аксиологических моделей этнокультурного образования на основе русской культуры.

Прошли апробацию комплексы интегрированных образовательных программ для начальной школы: «Русский дом» (УВК № 1664 г. Москвы), «От Руси до России» (УВК №1667 г. Москвы, Зеленоградского района), «Светоч» (школа № 668 г. Москвы), а также проект развития школы № 167 г. Москвы с русским этнокультурным компонентом.

Модель и комплекс интегрированных программ «От Руси до России» (УВК 1667 г. Москвы, в настоящее время - прогимназия) обеспечивали последовательное знакомство детей с различными пластами отечественной традиционной культуры, со своеобразием семейно-бытовой и празднично-обрядовой народной культуры, с произведениями народного, классического и церковного искусства, отражающими национальный характер и национальные образы мира русского народа. Содержание образования в каждом классе было интегрировано на основе сквозных тем: 1 класс – «Как прекрасен этот мир»; 2 класс – «Русь изначальная»; 3 класс – « На Святой Руси»; 4 класс – «Россия в зеркале мировой культуры». Поскольку разрабатываемая в прогимназии № 1667 модель образования имела художественно-экологическую направленность, программное содержание для каждой четверти начальной школы условно было структурировано на основе традиционных для культур многих народов мира представлений о четырех природных стихиях. В них был сделан акцент на неразрывную связь народной культуры и художественного творчества с природой, на стремление народа жить в гармонии с природой, на древние традиции почитания природы, отраженные в мифах, сказках, народных песнях и других жанрах фольклора.

С четвертого класса было предусмотрено постепенное вхождение детей в мировой культурное пространство. В конце каждого учебного года каждый класс защищал свой этнокультурный проект по теме, выбранной в начале учебного года. В рамках этих проектов изучение русской традиционной культуры было дополнено знакомством детей с отдельными элементами культур тех народов, представители которых обучались в данном образовательном учреждении. Работа осуществлялась в различных формах организации внеурочной деятельности и дополнительного образования: в рамках школьного «Музея культуры земли московской», школьного фольклорного ансамбля, студии декоративно-прикладного творчества и другими, а также в связи с посещением московских музеев, театров, концертов, библиотек, фольклорных фестивалей.

Таким образом, разработка УМК «Русская культура» для детей мигрантов, обучающихся в московских школах, впитала опыт приобщения учащихся поликультурной школы к русской культуре.

### **Педагогическое проектирование и реализация системы этнокультурного образования**

Основы педагогического проектирования и реализации систем этнокультурного образования на основе русской культуры (далее ЭКО) в московских школах разработаны в контексте задач социальной адаптации и интеграции обучающихся в них детей мигрантов в общество г. Москвы.

В современных условиях педагогическое проектирование и реализацию систем ЭКО необходимо осуществлять в каждой московской школе, для всех московских школьников, независимо от их этнической принадлежности и гражданства, но дифференцированно, с учетом актуальных задач социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов в общество г. Москвы.

Проектирование и реализация школьных систем ЭКО предлагается осуществлять с учетом следующих положений:

1. ЭКО должно проектироваться и реализовываться на основе системного подхода, с учетом специфики макро- и микросреды каждой школы, как один из компонентов ООП школы, как подсистема целостной системы учебно-воспитательной деятельности школы.

2. Проектирование системы ЭКО в школе должно включать разработку ее цели, задач, содержания и форм, соотнесенных с условиями реализации данной системы (особенностями этнического состава учащихся, проблемами социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов и их семей, спецификой локальной социокультурной среды, кадрового потенциала).

3. Школьные системы ЭКО должны быть двухуровневыми. Первый уровень – основной, предназначенный для всех школьников данного образовательного учреждения (или всех учащихся классов, выбранных школой для осуществления в них ЭКО). Второй уровень – дополнительный, предназначенный только для детей мигрантов, обучающихся в данном образовательном учреждении (классе).

4. Школьные системы ЭКО должны быть вариативными, способными «подстраиваться» под изменения макро- и микросреды данной школы, своевременно реагировать на новые явления, процессы, проблемы в миграционной сфере, в образовательной и культурной среде г. Москвы.

Цель ЭКО – обучение московских школьников основам русской культуры как фактору их духовно-нравственного воспитания в соответствии с современным российским воспитательным идеалом, в контексте культурного разнообразия России и всего современного мира.

### Задачи ЭКО:

1. Знакомство школьников, в том числе - детей мигрантов, с русской празднично-обрядовой, семейно-бытовой и художественной культурой.

2. Формирование этнокультурной компетентности школьников, в том числе детей мигрантов, проявляющейся: а) в готовности применять знания о русской культуре в повседневной жизни, в общении с учителями, членами семей, с одноклассниками и другими детьми, с представителями разных этносов, конфессий, стран мира, в изучении современного социокультурного пространства и культурного наследия г. Москвы; в) в способности к участию в культуротворческой (в том числе - проектной) деятельности детско-взрослой общности по изучению, сохранению и распространению в поликультурной столичном социуме различных компонентов русской культуры во взаимосвязи с другими культурами.

3. Обучение школьников, в том числе - детей мигрантов, способам и формам межкультурных коммуникаций в процессе освоения русской культуры в условиях столичного мегаполиса.

4. Создание в московских школах детско-взрослых поликультурных общностей, объединенных идеями совместного творческого освоения представителями разных этносов духовно-нравственных ценностей русской культуры, развития межкультурного диалога, изучения памятников русской культуры, знакомства с современной культурой г. Москвы, с «живыми» традициями и памятниками московской старины.

### Содержательные компоненты ЭКО:

1) инвариантный федеральный компонент содержания ЭКО - общий для всех российских школ, отраженный в ФГОС, в обязательных учебных предметах федерального компонента базового учебного плана. Для реализации Кон-

цептуальных основ следует из Федерального перечня учебников выбирать те учебники, в содержании которых широко и последовательно представлена культура России как «государства-цивилизации, скрепленной русским народом, русским языком, русской культурой, православной церковью и другими традиционными религиями» (В.В. Путин);

2) инвариантный региональный компонент содержания ЭКО - общий для всех московских школ, представленный в учебных предметах регионального (московского) компонента учебных планов. В качестве региональных учебных предметов рекомендуется во всех московских школах ввести предмет «Русская культура» (4 кл.) на основе УМК, разработанного авторским коллективом МГПУ. Особенность данного УМК состоит в том, что в нем широко отражены реалии современной Москвы, связанные с сохранением и развитием традиций русских народных праздников в их взаимосвязях со всеми другими компонентами русской культуры.

3) вариативный (школьный) компонент содержания ЭКО – особенный в каждой московской школе, разрабатывается учителями как часть ООП, на основе регионального (московского) УМК «Русская культура», с учетом этнокультурного состава обучающихся, их семей и других факторов.

### **Структура и содержание вариативного (школьного) компонента ЭКО**

Первая часть вариативного (школьного) компонента содержания ЭКО включает учебно-методические материалы для основного (общего) уровня ЭКО. В том числе:

А) этнокультурные компоненты УМК всех учебных предметов федерального и регионального компонентов учебных планов, в том числе возможной учебной дисциплины «Русская культура», которая, по нашему мнению, должна быть региональной;

Б) авторские УМК для школьных компонентов учебных планов с русской содержательной доминантой (например, «Народные игры и игрушки» (1 кл.), «Устное народное творчество» (2 кл.), «Народный театр» (3 кл.), «Народные праздники» (4 класс) и т.д.;

В) программы и учебно-методическое обеспечение внеурочной деятельности школы на основе русской культуры, в контексте московских традиций русской культуры, а также современной культуры и поликультурного пространства г. Москвы;

Вторая часть включает учебно-методические материалы для дополнительного уровня ЭКО, в том числе:

А) программы и учебно-методическое обеспечение факультативных предметов, направленных на обучение детей мигрантов русской культуре как неродной, в интеграции с обучением русскому языку как неродному, во взаимосвязи с их родными этническими культурами;

Б) методические рекомендации родителям детей мигрантов по семейной этнокультурной образовательной и творческой деятельности на основе русской культуры;

В) индивидуальные образовательные маршруты.

Содержание русской доминанты системы ЭКО в московской школе:

- русская традиционная празднично-обрядовая культура (традиции празднования Рождества, Масленицы, Пасхи, Троицы, Ивана Купалы и других народных праздников), ее сохранение и развитие в г. Москве;

- русская традиционная семейно-бытовая культура (традиции быта и семейно-бытовых отношений, празднования свадьбы, именин и других семейных праздников), ее сохранение и развитие в г. Москве;

- русская традиционная художественная культура, включая фольклор, церковное искусство, русское классическое и современное искусство, шедевры нематери-

ального культурного наследия и памятники культуры в Москве, в том числе - получившие мировое признание, вошедшие в Свод Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО;

- локальные (семейные, школьные, микрорайонные и др.) явления русской культуры в г. Москве.

Формы ЭКО. Содержание этнокультурного, в том числе – этнохудожественного, образования может транслироваться через следующие формы:

- во-первых, через уроки (например, в начальной школе – уроки русского языка, литературного чтения, музыки, изобразительного искусства, окружающего мира, основ духовно-нравственной культуры народов России и др.);

- во-вторых, через факультативы (например, факультатив «Русская культура» в 4 классе, на основе УМК, разработанного в МГПУ, в соответствии с данной концепцией);

- в-третьих, через систему групповых форм дополнительного образования, социально-культурной и культурно-досуговой деятельности (школьные фольклорные ансамбли, этнографические театры, студии народного декоративно-прикладного творчества, ансамбли русских народных инструментов, школьные этнографические музеи);

- в-четвертых, через систему массовых школьных мероприятий (праздников народного календаря, музыкально - литературных вечеров, концертов, фольклорных фестивалей, ярмарок, выставок народного декоративно-прикладного творчества и др.);

- в-пятых, в процессе внешкольных мероприятия (экскурсий, театров, библиотек, концертов русской музыки (народной, церковной, классической), народных праздничных гуляний и т.д.);



- в-шестых, посредством семейных, домашних форм этнокультурного воспитания, творческой деятельности и самообразования.

Проектная деятельность школьников (в том числе – при участии взрослых) может рассматриваться как основа, и, одновременно, результат реализации всех названных выше форм ЭКО.

### **Условия реализации Концептуальных основ**

Внедрение системы ЭКО предполагает комплекс организационно-управленческих, материально-технических и кадровых условий, основными из которых являются:

- разработка и утверждение Московской муниципальной программы обучения мигрантов, детей мигрантов русской культуре в интеграции с обучением русскому языку;

- введение в учебные планы всех московских школ учебного дисциплины регионального компонента учебных планов «Русская культура» и соответствующего факультативного курса для детей мигрантов;

- издание учебно-методических комплектов по русской культуре для региональной и факультативной учебных дисциплин;

- создание на базе МГПУ научно-образовательного центра этнокультурных проектов и технологий, одной из функций которого станет повышение квалификации работников образования в области проектирование систем ЭКО в московских школах, в том числе, для детей мигрантов;

- открытие в МГПУ наборов в магистратуру по направлению ВПО «Народная художественная культура», профилю «Русская художественная культура»), а также по направлению «Социально-культурная деятельность», профилю «Социальная адаптация и этнокультурная интеграция мигрантов».

### **Профессиональная подготовка кадров для осуществления этнокультурного образования**

В настоящее время профессиональную подготовку кадров по направлению «Народная художественная культура» ведут около ста вузов РФ и практически все колледжи культуры и искусств РФ. Так же в России имеется опыт этнокультурной подготовки студентов в рамках другого направления ВПО – «Социально-культурная деятельность». Так, в Социальном институте Московского городского педагогического университета студенты, обучающиеся в магистратуре по данному направлению, изучают теорию и историю народной художественной культуры, знакомятся с современными моделями этнокультурного образования. Соответствующие учебные дисциплины введены в вариативную часть учебного плана. Этнокультурные процессы в современных социокультурных условиях нашли отражение в тематике магистерских и кандидатских диссертаций студентов и аспирантов МГПУ.

Полноценное решение проблемы кадрового обеспечения этнокультурного образования в общеобразовательных школах требует повышения внимания к формированию этнокультурной компетенции студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

В рамках бакалавриата в Федеральном государственном стандарте ВПО по направлению «Педагогическое образование» предусмотрено формирование у будущих бакалавров ряда этнокультурных компетенций. Их перечень: «способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному

отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14)». Однако приходится констатировать: среди базовых дисциплин, предусмотренных данным ФГОС ВПО, нет ни одной этнокультурной дисциплины.

Мы предлагаем следующие меры по формированию этнокультурной компетентности студентов-педагогов: во-первых, следует ввести этнокультурный компонент в некоторые базовые дисциплины (история, философия, психология, педагогика, методика обучения и воспитания). Во-вторых, формированию этнокультурной компетентности будущих педагогов будет способствовать введение этнокультурных дисциплин в вариативную часть учебных планов. Проблемы этнокультурного образования должны также найти отражение в тематике выпускных квалификационных работ.

Содержание подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» также может быть дополнено этнокультурными компонентами базовых дисциплин (таких, как «Современные проблемы науки и образования» и «Инновационные процессы в образовании»). Кроме того, необходимо ввести этнокультурные дисциплины вариативного цикла, например: «Современные модели этнокультурного образования», «Этнокультурное проектирование», «Этнокультурные традиции народов России», «Межкультурное образование» и др. Особое значение имеет отражение этнокультурных проблем в тематике магистерских диссертаций.

Формирование этнокультурной компетентности педагогических кадров – актуальная научно-практическая задача. Она требует внесения корректив в действующие программы и учебные планы, издания соответствующих учебников и учебных пособий, разработку современных технологий этнокультурной подготовки педагогических кадров, повышения их квалификации.

### **Выводы:**

1. В рамках данного исследования понятие «комплексная система обучения» трактуется как способ построения содержания образования и организации процесса обучения детей мигрантов на основе единого связующего стержня. Таким связующим стержнем построения содержания образования и организации процесса обучения детей мигрантов русскому языку в поликультурной школе является коммуникативная компетентность учащихся-инофонов в области владения русским языком.

2. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации построена на основе принципа интеграции.

3. Процесс взаимосвязанного обучения детей мигрантов русскому языку и обучения русской культуре проходит в рамках двух основных подсистем: во-первых, в рамках традиционной классно-урочной системы; во-вторых, в рамках системы внеурочной деятельности.

4. Концептуальные основы обучения детей мигрантов русскому языку и Концептуальные основы обучения русской культуре лежат в основе разработки учебно-методического сопровождения целостного образовательного процесса поликультурной начальной школы.

#### **4.4. Общие подходы к разработке учебно-методических комплексов**

В рамках решения задачи создания учебно-методического сопровождения обучения русскому языку как неродному детей мигрантов, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы разработаны учебно-методические комплексы для начальной школы: «В мире русского языка» и «Русская культура».

При разработке названных УМК, как учебно-методического сопровождения обучения детей мигрантов русскому языку как неродному, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы, были реализованы следующие идеи.

Совокупность названных **УМК обеспечивает реализацию комплексной системы обучения** детей мигрантов русскому языку как неродному, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы.

Понятие «комплексная система обучения» коллектив авторов УМК, вслед за известными педагогами (М.В. Богуславским, С.В. Ивановым, И.С. Симоновым, К.Н. Соколовым, М.М. Рубинштейном и др.), трактует как способ построения содержания образования и организации процесса обучения на основе единого связующего стержня.

В качестве связующего стержня построения содержания образования и организации процесса обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной этнокультурной адаптации в условиях поликультурной школы авторы УМК рассматривают **цель обучения** – формирование коммуникативной компетентности учащихся-инофонов.

Достижение цели обеспечено выполнением **задач обучения** (общих, специальных, приоритетных). Поскольку подавляющее большинство детей мигрантов обучаются совместно с носителями русского языка как родного по программе для русской школы, поэтому предусмотрено, прежде всего, достижение общих задач освоения образовательной области «Филология», определяемых ФГОС НОО. Присутствие в классе детей мигрантов (в среднем около 15% от общего количества учеников) потребовало постановки специальных задач. Среди них: формирование навыков чтения и письма; снижение уровня межъязыковой интерференции

(предупреждение грамматических ошибок и коррекция речи в данном аспекте, сведение к минимальной степени выраженности акцента); формирование словарного запаса не ниже уровня 500 слов; обогащение активного словарного запаса бытовой лексикой и этикетными фразами; развитие грамматического строя речи детей (обогащение речи основными грамматическими конструкциями); формирование умений читать и понимать учебный (научный) текст, строить высказывание на его основе (передавать своими словами, отвечать на вопросы); формирование умений понимать художественный текст. В качестве приоритетной задачи в контексте коммуникативного подхода авторы УМК выдвигают задачу развития речи, что позволяет решать задачи формирования коммуникативной компетенции школьников.

В основе построения учебно-методического сопровождения обучения детей мигрантов русскому языку как неродному, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы лежит **идея интеграции**. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения детей мигрантов русскому языку, всех элементов комплексной системы, связь между двумя основными подсистемами; он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм, технологий как совокупности используемых в образовательном процессе методов, способов, приемов, позволяющих эффективно решать поставленные задачи.

Реализация в реальном образовательном процессе московской школы данного учебно-методического сопровождения обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и культурной интеграции в условиях поликультурной школы обеспечивает объединение в единое целое ранее разрозненных, либо не имеющих в настоящее время истинно органичных связей ряда важных процессов.

Во-первых, внедрение УМК по русскому языку и русской культуре объединяет процесс обучения детей мигрантов русскому языку и процесс обучения русской культуре на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Во-вторых, достижение цели формирования коммуникативной компетентности учащихся-инофонов в области русского языка предполагает осуществление образовательного процесса и на традиционных уроках русского языка, и во внеурочной деятельности в области русской культуры в рамках факультатива, в рамках системы внеурочных школьных, классных мероприятий. В-третьих, УМК позволяет гармонично объединить процесс обучения русскому языку и русской культуре детей мигрантов и процесс вовлечения в обучение их родителей (самих мигрантов). В-четвертых, использование УМК по русскому языку и русской культуре позволяет интегрировать различные формы работы: групповые (общешкольные мероприятия, работа в классе, в малой группе, в паре); индивидуальных. Наконец, УМК предусматривает взаимосвязанное протекание образовательного процесса в очной (преимущественно) и дистанционной (эпизодически) формах обучения.

УМК предназначены для обеспечения процесса интегрированного обучения детей мигрантов русскому языку и обучения русской культуре. Эти процессы проходят в рамках двух основных подсистем: во-первых, в рамках традиционной классно-урочной системы; во-вторых, в рамках системы внеурочной деятельности.

Авторы УМК предусмотрели **опору на особенности традиционной классно-урочно-предметной системы**: 1) все ученики поликультурного класса в одно и то же время изучают одну и ту же тему; 2) содержание обучения детей мигрантов русскому языку осваивается учениками поликультурного класса в рамках учебного предмета «Русский язык» и факультатива «Русская культура»; 3) учащиеся по-

ликультурного класса составляют учебную группу, постоянную по составу, однако в смысле изучения программы не являющуюся одноуровневой; 4) для всех членов поликультурного класса определяется преимущественно одна и та же последовательность изучения тем и разделов, во-первых, учебного предмета «Русский язык», во-вторых, факультатива по русской культуре; 5) по характеру деятельности в образовательном процессе остаются элементы традиционного выделения групп участников учебного процесса (учителя и ученики), однако имеет место активное внедрение технологии сотрудничества, которая противопоставляется прямой трансляции знаний от учителя к ученику; 6) изучение учебного предмета «Русский язык» организуется на одном языке для всех учеников поликультурного класса; 7) для всех учеников поликультурного класса определяются, как правило, общие начало и конец занятий, количество, длительность и время перерывов на отдых.

Авторами УМК по русскому языку и русской культуре предусмотрены **пути преодоления основных недостатков классно-урочно-предметной системы обучения**, выявленных специалистами в области теории обучения (М.В. Богуславский, С.В. Иванов, И.С. Симонов, К.Н. Соколов, М.М. Рубинштейн и др.). Во-первых, авторы УМК предусмотрели учёт множества воздействующих на конкретного ребёнка факторов развития: физиологических, психологических, социальных, лингвистических, культурологических, педагогических. Во-вторых, авторы УМК стремились изыскать возможности для реализации в процессе обучения образовательных инноваций (например, проектная, исследовательская деятельность учащихся), направленных на всемерное развитие личности ребенка. В-третьих, в УМК предусмотрены меры по преодолению затрудненности обеспечения творческого саморазвития ребёнка: введены специальные творческие задания («Придумай», «Сочини»,



«Составь» и др.). В-четвертых, заданиями УМК предусмотрено внедрение комплексных авторских технологий обучения, инновационных форм работы, которые направлены на формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в области русского языка, на подготовку детей к речевой практике в поликультурной среде мегаполиса.

Авторы УМК учли **условия** решения задач языкового образования детей мигрантов, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции: 1) обучение по УМК предвзается занятиями в этношколах; 2) сочетается с системой индивидуальных, групповых занятий, посвященных выравниванию уровня владения языком; 3) поддерживается участием обучающихся во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности.

Изучение состояния проблемы в практике современной начальной школы (см.: гл. I) показало, что первое условие реализовано редко, повлиять на это обстоятельство конкретный учитель не может. Именно поэтому авторами УМК усилены возможности для соблюдения второго и третьего условий: обучение детей мигрантов русскому языку сочетается с системой коррективовочных (индивидуальных, групповых) занятий, поддерживается активным участием обучающихся во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности.

**Возможности для использования комплексных педагогических технологий** и при обучении русскому языку, и при обучении русской культуре достаточно широки. Так, технология риторизации представляет собой совокупность методов и приемов обучения, которая позволяет преобразовать (усовершенствовать) образовательный процесс в целом, преподавания и русского языка, и русской культуры средствами риторической деятельности участников процесса, следовательно, обеспечивающая эффективное формирование коммуникативной компетентности учащихся-

инофонов в области русского языка. Жанровый подход в обучении представляет собой совокупность методов и приемов обучения, позволяющая эффективно обучать конкретным видам и жанрам устной и письменной речи с учетом специфики задач и условий общения, что является основой для формирования коммуникативной компетентности, подготовки детей мигрантов к осуществлению реальной речевой практики в поликультурной среде школы, города Москвы. Технология ознакомления с функциональными стилями речи являет собой совокупность методов и приемов обучения, которая позволяет эффективно формировать стилистически дифференцированную речь как важнейший компонент коммуникативной компетентности детей мигрантов в области русского языка. Игровые технологии, предполагающие использование обширной группы методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных дидактических игр, максимально гармонизируют процессы обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре, процессы их социальной адаптации, этнокультурной интеграции. Технология учебного сотрудничества как совокупность методов и приемов организации учебной деятельности, которая противопоставляется прямой трансляции знаний от учителя к ученику, использована достаточно широко и в курсе русского языка, в курсе русской культуры.

**Выбор форм обучения** осуществляется авторами УМК на основе учета фактора совместного обучения русскоязычных детей и учащихся-инофонов. Выбор форм организации образовательного процесса обусловлен следующими обстоятельствами: насколько они (формы) позволяют решить общие задачи, поставленные ФГОС НОО в аспекте обучения русскому языку; насколько они позволяют решить специальные задачи обучения русскому языку ребенка-мигранта; насколько полно они позволяют использовать естественную речевую среду, ее аналоги.

Авторы УМК по русскому языку, по русской культуре исходят из того, что особенности формы организации образовательного процесса, способствующие усвоению русского языка детьми мигрантов, определяются: 1) условиями поликультурной среды начальной школы города Москвы; 2) возрастом ребенка; 3) уровнем владения русским языком; 4) степенью интегрированности семьи ребенка в российскую социальную среду.

По замыслу авторов УМК, сущность интеграции содержания обучения русскому языку и русской культуре состоит в качественных преобразованиях содержания внутри каждой подсистемы: а) в обучении русскому языку реализуется культурологический подход; б) в обучении русской культуре использован лексический минимум, специально разработанный авторами УМК по русскому языку.

УМК построены таким образом, что могут быть эффективно использованы для проведения традиционного урока русского языка по программе для русской школы, поскольку в них: заложена основная дидактическая цель (как определяющая характеристика урока); отражены основные этапы учебного процесса; предусмотрен способ (метод) проведения ведущего этапа урока.

УМК предполагают интеграцию общих, специальных задач и приоритетной задачи развития речи в процессе обучения русскому языку посредством введения в структуру традиционного урока русского языка факультативных (по ситуации) специальных компонентов: словарных или фонетических разминок, выразительного чтения выученных стихотворений, культурно-исторических экскурсов. Появление в традиционном уроке данного структурного компонента позволяет детям мигрантов найти в пространстве урока особую нишу, в которой они получают удовлетворение от учебной деятельности.

В УМК реализован принцип ориентации на идеал,

поэтому преобладающим видом работы становится работа с речевыми образцами, в чем проявляется коммуникативный подход к обучению русскому языку. Новая лексика, тексты и новые грамматические явления вводятся на разных этапах урока через речевые модели; преобладающими формами обучения являются интенсивное повторение речевого образца, видоизменение образца, составление связного текста на основе изучаемых конструкций и лексических тем.

Авторами УМК для обучения и русскому языку, и русской культуре в качестве дидактического материала максимально используются тексты различных жанров из устного народного творчества, из произведений детской художественной литературы. По мере того, как пополняется словарный запас учащихся, возрастает сложность предлагаемых текстов. Работа над текстом предполагает не только его прочтение, но и осмысление содержания прочитанного. Тексты УМК сопровождаются вопросами, которые позволяют младшим школьникам демонстрировать понимание авторского замысла, умение создавать собственное высказывание, обосновывать собственную точку зрения, активно осваивать при ответе на вопросы русскую лексику, синтаксические конструкции.

Авторы УМК по русскому языку и по русской культуре при помощи специальных заданий стремятся реализовать идею максимального приближения учебного процесса к условиям естественного общения, к естественной речевой практике. Для этого авторы обращаются к личностно ориентированным технологиям, к формам учебного сотрудничества, игровым технологиям, что позволяет детям приобрести коммуникативный опыт общения в жизненно важных ситуациях. Цикличность игровых действий позволяет повторять, закреплять их вербальное сопровождение; работа в группе активизирует коммуникативное сотрудничество. Взаимодействуя с

товарищами, ребенок учится планировать в речи свои действия, контролировать их, приобретает опыт речевой рефлексии, получает эмоциональную поддержку, которой ему недостает во время фронтальной работы на уроке, получает возможность повысить свою самооценку.

В УМК есть возможности для проведения нетрадиционного урока русского языка, который основывается на инновационных технологиях (например, на технологиях концентрированного обучения, проектного обучения). Каждая из данных технологий требует особой структуры урока русского языка, различной степени активности учащихся. Так, авторами УМК предусмотрены специальные задания на выполнение учебного проекта и последующего подведения итогов на уроке-«сообщении». Технология проектного обучения в современной образовательной среде является наиболее востребованной, так как она обладает значительным развивающим потенциалом и позволяет обеспечить вовлечение в учебный процесс каждого ребенка. Авторами УМК предложены информационные и социальные проекты, поскольку они обладают наибольшими обучающими возможностями. При выполнении групповой работы в рамках проекта речевая деятельность детей мигрантов невелика, но ей должно уделяться особое внимание, поскольку задачи развития самостоятельной речи детей являются приоритетными при изучении любой темы (лексической, грамматической, собственно речевой). В УМК по русской культуре есть задания, предусматривающие совместную проектную деятельность детей и родителей по изучению, сохранению и развитию русской культуры, развитию культуротворческой активности и межкультурных коммуникаций. Например, предусмотрены проекты по подготовке и проведению школьных праздников народного календаря (Рождества, Масленицы, Троицы, и др.), театрализованных русских

ярмарок и посиделок. Технология концентрированного обучения предполагает «тематическое погружение в предмет» в рамках взаимосвязанных уроков русского языка и факультативных занятий по русской культуре, например, при изучении темы «Музыка» по УМК «В мире русского языка» и по УМК «Русская культура».

Возможности УМК для организации работы по повышению языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов достаточно велики. В УМК «В мире русского языка» эта работа построена с учетом языковых единиц в рамках рубрик «В мире звуков», «В мире слов», «В мире частей речи», «В мире предложений» и др.

Так, функционально-коммуникативное направление коррекционной работы предусматривает развитие речи детей при выполнении корректирующих упражнений на основе дифференцированного подхода к учащимся (в зависимости от степени владения ими русским языком), привлечением школьников к участию во внеклассных мероприятиях разной направленности для дополнения обучения общением в естественных условиях.

Для проведения работы в рамках особого направления – формирования социокультурной компетенции как условия эффективной коммуникации в любой среде – авторы УМК предоставляют такие возможности: выполнение детьми мигрантов проектов в области лингвокультурологии; участие в интегрированных уроках-тренингах, на которых предлагаются в качестве игровых те или иные частотные в этом возрасте этикетные ситуации. Авторы УМК традиционные для уроков русской школы темы речевого этикета предлагают изучать, обращаясь к фактам родной культуры учащихся-инофонов. Работу по направлению «Лингвокраеведение» авторы УМК строят по тематическому принципу, например, в рамках темы «Москва». Работа в направлении формирования

орфографической и пунктуационной грамотности авторами УМК предусмотрена как на традиционных уроках, так и в процессе корректирующих занятий с использованием орфографических алгоритмов, их запоминания и неоднократного проговаривания непосредственно на уроке, что объясняется трудностями русского правописания. Работа в направлении овладения детьми мигрантов учебно-научным подстилем научного стиля речи авторами УМК рассматривается как постоянный аспект корректировочных занятий с инофонами. Предусмотрена словарная работа с терминами, тренировка в создании высказываний и др.

Авторами УМК предусмотрено внедрение элементов обучения на основе электронных образовательных ресурсов как педагогической инновации, которая затрагивает содержание и методы обучения, позволяет интегрировать традиционные и инновационные формы семейного обучения. Отдельные задания УМК обращают учеников к специально созданному для носителей русского языка как неродного электронным образовательным ресурсам (например, с ресурсом «Школа русского рассказа», в котором представлены рассказы русских писателей, сопровождаемые словарями, культурологическими комментариями, занимательными вопросами и заданиями), которые используются как средство организации взаимодействия ребенка-инофона и его родителей в учебном процессе. В условиях семейного обучения подобное обращение становится формой совместной учебной деятельности родителей-мигрантов и их детей, этапом выполнения учебного проекта, индивидуального задания, формой дистанционной работы и др.

УМК располагает возможностями для проведения дополнительных занятий, поскольку наблюдения показывают, что дети мигрантов неизменно испытывают следующие трудности: в овладении терминологией учебных

предметов, в продуцировании монологической речи, в понимании текста, в подборе синонимов для выражения своей мысли, в произношении. На преодоление этих трудностей направлены специальные задания и упражнения, которые выполняются на дополнительных занятиях, могут проходить как в индивидуальной форме (выполнение проектов для освоения терминологии учебного предмета, индивидуальная работа над произношением), так и в групповой форме (занятия в кружках). Несмотря на высокую эффективность подобных занятий, их доля в общей совокупности форм организации обучения русскому языку детей мигрантов невелика, так как они охватывают лишь тех учащихся, которые владеют русским языком на уровнях среднем, выше среднего, обладают высокой устойчивой мотивацией к социальной и языковой адаптации.

Авторами УМК предусмотрены задания для участия во внеурочной деятельности (в тематических праздниках, фестивалях, конкурсах, КВНах и др.). Обучающий потенциал данных форм организации учебной деятельности учащихся достаточно высок, так как содержание этих мероприятий обращено не только к русской культуре, но и культуре других народов; например, «Фестиваль имен», «День национальной сказки», «Особенности национальной кухни». Подобный подход реализует принцип диалога культур, обладающий большим просветительским потенциалом, мотивирует детей к активному участию в естественной коммуникации.

Интерес представляют задания УМК по русской культуре, предназначенные для участия в уроках-путешествиях по миру русской культуры в контексте познания культурного разнообразия России и всего современного мира. Особый интерес представляют такие формы: народные игры, праздники народного календаря, театрали-



зованные русские ярмарки, вечера народной музыки, фольклорные фестивали, этнографические спектакли, выставки народного декоративно-прикладного творчества, литературные и музыкальные гостиные и др. В УМК есть разные задания, помогающие подготовиться к названным мероприятиям: чтение, запоминание и грамотное воспроизведение текстов детского фольклора (закличек, пословиц, поговорок, русских народных сказок, игровых народных песен, скоморошин, фрагментов народного кукольного театра и др.); разучивание ролей и репетиции театрализованных праздников; участие в художественном оформлении мероприятий, в изготовлении народных костюмов, приготовлении блюд русской традиционной кухни и др.

УМК по русской культуре содержит задания, ориентирующие детей мигрантов на участие в групповых формах дополнительного художественного образования в школе. В том числе, в кружках народного декоративно-прикладного творчества, в школьном фольклорном ансамбле, школьном этнографическом театре, в студии русского народного танца и др. Не менее интересны задания, предполагающие участие в создании школьного музея русской культуры.

УМК по русской культуре содержит задания, ориентирующие детей мигрантов на участие во внешкольных мероприятиях: посещение московских музеев (по специально разработанной для каждого класса экскурсионной программе), посещение концертов народной, церковной, классической и современной русской музыки, посещение детских спектаклей; участие в народных праздничных гуляниях в Дни города и других народных праздников.

Большинство перечисленных форм организации образовательного процесса необходимо реализовывать с участием взрослых, родителей детей мигрантов, в процессе деятельности детско-взрослой общности.

## ГЛАВА V. КОМПЛЕКСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА МОСКВЫ

**Цель** – разработка комплексных технологий обучения русскому языку как неродному детей мигрантов, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды начальной школы города Москвы.

### **Технологии обучения детей мигрантов русскому языку**

Термин «технология» (с греч. – *tehne* «искусство, мастерство» + *logos* – «знание») в словаре иностранных слов И.А. Васюковой трактуется как совокупность методов изготовления, обработки, изменения свойств, состояния, формы сырья, полуфабриката, материала, осуществляемых в процессе производства продукции.

Этимология слова «технология» позволяет рассматривать это производственное понятие применительно к обучению, дидактике, воспитанию и ставит это «механизированное» понятие в один ряд с искусством, мастерством. Последнее в современном русском языке понимается как искусно выполненная работа, творчество, проявленное в определённом виде деятельности. Таким образом, с греческого языка понятие технологии можно перевести как знание об искусном, мастерском выполнении какой-либо деятельности.

В настоящее время все активнее ставится вопрос о том, что школьные учителя должны овладеть такими технологиями, способами, приемами обучения мигрантов русскому языку, которые обеспечивают развитие интеллекту-

альных, коммуникативных способностей детей, способствуют развитию толерантности и сотрудничества.

Считаем, что для данной категории учащихся следует использовать сочетание следующих современных образовательных технологий: технологии учебного сотрудничества, игровой технологии, технологии риторизации, а также применения жанрового подхода к обучению русскому языку, технологии ознакомления с функциональными стилями речи. Названные технологии являются по сути комплексными, поскольку имеют единый содержательный и организационный стержень: формирование коммуникативной компетентности учащихся-инофонов в области владения русским языком.

### **5.1. Комплексная технология риторизации**

Различные аспекты технологии риторизации описаны в трудах многих методистов предметных областей «риторика», «филология»: Е.В. Архиповой, Л.В. Ассуировой, Л.В. Голубцовой, Е.П. Звягинцевой, Л.Д. Мали, О.С. Арямовой, С.А. Климовой, Н.С. Песковой, С.А. Минеевой, А.К. Михальской, Н.А. Ипполитовой, М.Р. Илакавичус, З.С. Смелковой, Т.В. Яковлева, В.В. Демичева, О.И. Еременко.

**Термин «риторизация»** впервые был употреблен в 1992 году научным руководителем Западно-Уральского учебно-научного центра (ЗУУНЦ) С.А. Минеевой в рамках работы XX Школы риторики (2000, г. Пермь).

**Понятие «риторизация»** С.А. Минеева определяет как механизм переосмысления предмета и способов его преподавания, организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики. Автор отмечает, что организация культуросообразного диалогового общения и есть риторизация, предполагающая преобразование учебного процесса с помощью методов об-

щения субъектов этого процесса, а также осмысление реальных путей и способов речевого взаимодействия.

По нашему мнению, риторизация – осуществление образовательного и воспитательного процесса по законам риторики, использование риторических приёмов, направленных на речевое развитие учащихся. Данная технология позволяет сформировать способность к речевому действию, необходимую в процессе коммуникации. Риторизация – интегративная технология.

**Цель технологии риторизации** – формирование речевых и коммуникативных способностей учащихся в процессе преподавания разных учебных предметов.

**Задачи технологии риторизации:**

1. Технология риторизации обеспечивает обучение созданию текста: важно учитывать спонтанность высказывания. Спонтанность необходима, поскольку позволяет учащемуся мгновенно реагировать на взволновавшую проблему, на тему, которая ему близка, на осваиваемый учебный материал.

2. Технология риторизации реализует коммуникативно-деятельностный подход в обучении. При этом современная школьная урочная система и система вузовского преподавания не предполагают создания условий для общения учащихся на занятиях. По наблюдениям психологов, ребенок в школе говорит монологической речью 5-7 минут в неделю, причем это высказывание связано с темой урока, следовательно, создано в учебно-научном стиле. Заметим, что урок русского языка меньше других уроков способствует созданию условий для поощрения речевой деятельности.

3. Технология риторизации обеспечивает развитие мышления и интеллекта обучающихся.

Система риторических категорий включает в себя структурно-смысловые модели, основанные на мыслительных операциях отнесения вида к роду, нисхождения рода к

виду, деления целого на части, определения, сравнения, поиска обстоятельств, выделения свойств предмета речи и т.д. Подобные модели изучаются логикой, но в системе школьных и зачастую вузовских предметов данная наука не изучается, поэтому ориентация на обучение мыслительно-речевой деятельности по размножению идеи речи и созданию высказываний на основе данных моделей – одна из составных частей технологии риторизации.

Кроме того, система проблемно-поисковых приемов, включенная в данную технологию, также позволяет мотивировать учащихся на мыслительную деятельность и поиск форм выражения осмысленного решения.

4. Технология риторизации содействует приобщению к культуре и искусству понимания текстов. Отбор текстов, значимых для культурного развития человека – одна из важных задач любого предмета. Технология риторизации предполагает, что в основе становления речевого мастерства должно лежать не вырванное из контекста предложение, а высказывание, обладающее культурным, духовным, познавательным, выразительным потенциалом, адекватное пониманию и интересам обучающегося. Есть те вечные ценности, на которые должен ориентироваться преподаватель и приобщать к ним ребенка. И есть тот современный культурно-исторический период, в котором живет и развивается ребенок, также порождающий тексты. Поэтому развитие у детей способности ориентироваться в огромном количестве текстов, отбирать наиболее ценные из них – задача педагога.

5. Интегративная технология риторизации позволяет усваивать знания.

Интегративность данной технологии предполагает перевод полученных знаний в практическое русло – применение нового теоретического материала в деятельности по созданию собственных индивидуальных высказываний.

Задача педагога – показать, как тот или иной предметный материал может быть использован при создании текста. Например, при изучении односоставных предложений учащимся могут быть продемонстрированы тексты, созданные с использованием односоставных предложений, несущие большую смысловую нагрузку, отличающиеся оригинальностью и выразительностью изложения. После чего обязательным компонентом достижения речевого мастерства должно стать побуждение учащихся к созданию собственных текстов на определенную тему с использованием изученных односоставных предложений.

6. Технология риторизации помогает ликвидировать тематический отрыв: к сожалению, многие темы разных гуманитарных дисциплин изучаются изолировано друг от друга. Риторизация может служить средством тематического единения: жанры изучаются на русском и на иностранных языках, грамматическая категория с родного языка проецируется на иностранный язык и т.д..

7. Технология риторизации организует воспитательную деятельность и формирует мировоззрение. Как известно, «лобовая атака» на нравственность никогда не дает положительных результатов. При этом формирование духовно-нравственных ценностей, идентичности – задача образовательного учреждения. А значит задача тех новых технологий работы с учащимися, которые позволят исподволь, в игре, при решении определенных проблемных ситуаций осознать ту бесспорную, непротиворечивую систему ценностей, в соответствии с которой каждая личность сможет оценивать свои поступки и поступки окружающих.

Разрабатывая программы внешкольных мероприятий, осваивая с учащимися проектно-исследовательскую деятельность, необходимо учитывать законы риторики. Это и адресность выступления, и законы создания текста (замысливание, исполнение, рефлексия), и разнообразие жанров.

8. Технология риторизации организует единое образовательное пространство учреждения. Объединение коллектива учителей единой технологией риторизации формирует новый тип учителя, обладающего объединяющим культурно-деятельностным контекстом. Именно единый контекст предполагает взаимную ответственность педагогов за обучение учащихся, их развитие, воспитание и формирование идентичности.

**Принципы построения технологии риторизации:**

1) интеграция (русский язык – средство интеграции); 2) обучение на основе культурно-ценностных образцов; 3) формирование языковых способностей на всех предметах; 4) компетентностный и личностно-ориентированный подходы, перспективность обучения; 5) спиральность (диалектичность) подачи необходимого, чётко ранжированного по степени сложности, дифференцированного по разделам, строго дозированного теоретического материала. Это означает поэтапное, целенаправленное, коммуникативно обусловленное программным содержанием приращение знаний о русском языке и русской речи, речевой (текстовой) деятельности; формирование и развитие необходимых навыков и умений в использовании языковых средств в разных сферах и ситуациях общения, постепенное усложнение речевой/ коммуникативной деятельности; б) комплексность, т.е. модульное усвоение необходимого и достаточного теоретического материала по русскому языку с опорой на взаимосвязанное развитие форм активного владения речью (понятия одного уровня представляются в динамике: знания обучаемых расширяются и углубляются, коммуникативные навыки и умения развиваются, корректируются и совершенствуются на текстах из актуальных сфер общения); 7) прочность и гибкость формируемых навыков и умений текстовой деятельности, способность и готовность к использованию их на занятиях по другим изучаемым дисциплинам, что

предполагает систематичность и непрерывность обучения (повторение, углубление и расширение знаний, навыков и умений обучаемых от модуля к модулю (от раздела к разделу), учёт определённой последовательности речемыслительных операций, раскрытие коммуникативно-речевого и творческого потенциала).

Технология риторизации имеет инновационный характер. В распоряжении учителя есть единый арсенал инновационных приёмов технологии риторизации, направленных на развитие речи учащихся, на формирование у них коммуникативной компетенции. Использование инновационных приёмов технологии риторизации позволяет учителю, не меняя содержания образовательных стандартов по разным дисциплинам, предоставлять возможность детям из урока в урок проявлять себя с позиций мыслителя, аналитика, интерпретатора и творца речевого произведения.

**Особенности приёмов технологии риторизации:** 1) способствуют решению образовательных следующих задач (разрушение шаблонов в речи школьников, преодоление боязни создания высказывания, бездресность создаваемого текста); 2) как правило, носят конструктивный и творческий характер, следовательно, позволяют решать и воспитательные цели урока; 3) позволяют учащимся овладевать действиями последовательно, продвигаясь от простейших к более сложным, устанавливая связи между ними, поскольку характерной чертой процесса риторизации является сопряжение мыслительной и речевой деятельности; 4) предусматривают создание текстов не только в учебно-научном стиле (преобладающем в традиционных заданиях по развитию речи учащихся), но и в художественном и публицистическом стилях, которые являются индивидуализированными, оценочными, публично значимыми и востребованными во многих общественных сферах деятельности.



## Методы и приемы риторизации

1. Метод пропедевтики речевого искусства.

А. Прием – игра «Подбираем словечко!»

Какие из приведённых слов можно использовать со словом «Москва», а какие нет? Поставь слова в нужном роде.

Поскольку дети-билингвы могут не знать многих слов русского языка, им предлагаются слова для справок.

Слова для справок: *славный, гордый, чудный, главный, древний, старинный, длинный, тенистый, рыбный, водный, богатый, удобный, сильный, маленький, пламенный, нежный, священный, безмятежный, огромный, крошечный, колоссальный, грандиозный, разнообразный, шумный, пешеходный, белокаменный.*

Б. Риторические задачи позволяют проявить детям не только речевые способности, но и мыслительные. Например: «Прочитай. Как ты думаешь, в чем заключается основная мысль текста? Перескажи текст по плану: Что увидел первый сосед перед домом другого соседа, когда вышел разгрести первый снег? Что он увидел на следующее утро? Что он заметил на третий день? Какой разговор состоялся между соседями на следующий день?»

В. Риторический анализ можно предложить ученикам, если они хорошо владеют русским языком, если текст имеет воспитательное или эстетическое значение. Например, анализ стихотворения Э. Мошковской «Трудный путь».

2. Метод речетворческого процесса реализуется посредством приемов:

А. Прием – создание мини-текстов (например, на тему: «Я люблю, когда...»).

Б. Анализ речевой ситуации предполагает знание того, что?, кому?, кто?, где? когда? говорит. Это задания типа: «Мама пришла домой с работы. У нее плохое настроение, а ты должен сообщить ей о своей плохой отметке. Какое вы-

сказывание ты создашь, чтобы не расстроить маму окончательно и сказать ей правду?»

В. Прием – воссоздание стихотворения – это упражнение с чистоговорками, когда учащиеся придумывают ритмичное и рифмованное продолжение; со стихотворными текстами для детей (вставить слово, придумать строчку и другие). Например:

Москва – это Красная площадь.

Москва – это башни Кремля.

.....

..... (В. Степанов)

3. Метод овладения основами ораторского искусства, его приемы:

А. Спонтанное высказывание создается без предварительной подготовки. Такой термин, безусловно, не применяется при работе с детьми, но задания на создание неподготовленного высказывания они могут выполнить. Например: «Рассуждай на тему: «Для меня Москва – это...»».

Б. Подготовке ораторской речи, риторическому произнесению способствует отработка словесного и логического ударения. Поэтому можно предлагать им пословицы и скороговорки для произнесения, чтобы сформировать правильную дикцию и способность выразительно произносить тексты.

4. Метод создания индивидуального высказывания в определенном стиле и жанре с опорой на структурно-смысловые модели, создание речевого жанра.

Таблица 3

Ступени, цели	Задачи	Формируемые компетенции
I ступень. Предметное знание – (русский язык, речь, окру-	Пропедевтика речевого мастерства	Владение речью на лексическом, грамматическом, синтак-

<p>жающий мир)</p>		<p>сическом уровне и уровне текста, речевое действие</p>
<p>II ступень. Предметное знание (русский язык, литература, история, обществознание, музыка, физика и др.)</p>	<p>Увеличение речевой активности; Изменение качества речи – переход от учебно-научного к другим стилям речи; Разрушение шаблонов в речи детей и формирование индивидуального стиля речи; Использование творческой активности детей для формирования их творческих способностей</p>	<p>Формирование способности создания адресного высказывания, овладение разными стилями речи, помимо учебно-научного</p>
<p>III ступень. Предметное знание (русский язык, литература, история, обществознание, физика, ЕГЭ и др.) – создание индивидуального речевого высказывания</p>	<p>Обращенность к различным речевым жанрам; Обращенность к знаниям и перевод их в речевую деятельность</p>	<p>Способность к анализу, интерпретации, пониманию и созданию собственного индивидуального произведения</p>

Кроме того, эффективны приемы риторизации образовательного процесса в начальной школе: речевая игра; речевая задача; стихотворчество; смехотворчество; речевой анализ текста; мини-исследования; спонтанная речь, речетворчество.

**Риторизированный урок** – урок, разработанный в русле риторического замысла, соединяет в себе и личностно ориентированное, и проблемное, и контекстное обучение. На таком уроке реально формируются основы критического мышления, органический, естественный синтез, возможность которого обеспечена синтетической природой риторической категории «инвенция» и её денотата – феномена «изобретения», «нахождения» замысла высказывания.

Необходимо учесть фазы риторической деятельности: замысливание - исполнение - рефлексия. Желательно, чтобы каждое учебное занятие или учебная ситуация с применением риторических приёмов была построена по данной схеме.

Риторизированный урок есть результат внедрения в образовательный процесс технологии риторизации. В основе риторизированного урока лежит структура речевой деятельности, используются риторические приёмы, позволяющие педагогу не выходить за рамки своего предмета, и работать с заданиями типа: «продолжи фразу...»; «построй определение, используя структурно-смысловую модель...»; опробуются приёмы эффективного слушания; являются востребованными разные стратегии чтения и т.д.

В основу сценирования риторизированного урока целесообразно положить схему процесса понимания. Компоненты схемы: 1) воспроизведение того уровня знаний о предмете понимания, какими дети обладают на момент занятия; 2) выдвижение первичных версий ответа на задание учителя на предметном материале (в качестве материала

выступает текст); 3) знаковая фиксация данных версий на рисунках или схемах; 4) организация обсуждения данных версий с опорой на возникшие зарисовки; 5) вторичное выдвижение версии по исходной теме и обозначение приращения знаний об исходном предмете.

**Таблица 4**

**Структура технологической карты  
риторизированного урока**

<b>Этапы речевой деятельности</b>	<b>Этапы занятия</b>	<b>Речевое поведение учащегося</b>	<b>Речевое поведение учителя</b>
Ориентировочный этап	Погружение (ориентировка в речевой ситуации)	Активен	Активен
	Рефлексия (определение границ понимания)	Активен	Пассивен
Этап планирования и исполнения	Постановка проблемы (встречное понимание)	Активное	Пассивное
	Поиск путей решения (переработка текстов)	Активное	Активно-пассивное
Рефлексия (этап оценки)	Решение проблемы	Активное	Пассивное

Поскольку технология риторизации является комплексной, интегративной, соединяющейся с любой другой предметной областью, деятельность учителя в ней создает возможности для самостоятельного действия по отбору того

приема, того дидактического материала, который станет неотъемлемой частью программного занятия и позволит решать те цели, которые заложены в технологии.

## **5.2. Технология жанрового подхода в обучении русскому языку детей мигрантов**

Вопросы применения жанрового подхода в обучении русскому языку детей мигрантов получили освещение в трудах многих методистов: Т.В. Анисимовой, Л.Г. Антоновой, В.В. Дементьева, Н.А. Ипполитовой, В.И. Карасик, Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской, Л.В. Хаймович, Т.В. Шмелева и др.

В настоящее время **понятие «речевой жанр»** принадлежит к числу важнейших инструментов обучения коммуникации. Владение набором основных речевых жанров на практике считается важным аспектом речевой компетенции, одной из статусных характеристик личности (В.И. Карасик, Т.А. Ладыженская).

Впервые жанр как категорию речевого общения более полувека назад рассмотрел М.М. Бахтин, который определял понятие как устойчивое высказывание, выработанное определенной сферой использования языка, отмечал, что каждая сфера общения обладает своей совокупностью жанров, в которые воплощается речь в типичных ситуациях. Определяя речевые жанры как «относительно устойчивые типы высказываний», М.М. Бахтин считал, что они «даны нам так же, как нам дан родной язык» и «научиться говорить – значит научиться строить высказывание определенного жанра».

**Сущность жанрового подхода** в обучении детей мигрантов русскому языку состоит в обеспечении овладения учащимися конкретными жанрами устной и письменной речи с учетом задач и условий общения, что является осно-

вой для формирования коммуникативных действий. Использование различных жанровых форм обеспечивает деятельностный характер обучения, учащиеся стремятся решать реальные или воображаемые задачи коммуникации, общения.

Практика внедрения жанрового подхода в обучение русской речи описана в трудах таких ученых, как Т.В. Анисимова, Л.Г. Антонова, А. Вежбицкая, Т.А. Ладыженская, Н.В. Мещеряков, О.Б. Сиротинина, М.Ю. Федосюк и др.

**Цель реализации жанрового подхода в обучении** – обогащение жанрового репертуара языковой личности (способности воспринимать и создавать разнообразные тексты). Конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению посредством речевых жанров.

**Принципы реализации жанрового подхода:** принцип совместной деятельности; принцип творческой активности; принцип познавательной мотивации.

Исходные положения реализации жанрового подхода.

1. Опора на жанр в языковом образовании школьников обеспечивает: обучение ориентировке в ситуации общения; учит анализировать и оценивать характер общения и созданные в процессе коммуникации тексты; учит выбору модели поведения с учетом обстоятельств общения, т.е. формирует способность осознавать свою социальную роль в ситуации общения.

2. Знание стереотипной модели позволяет ориентироваться в речевом событии; формулировать и реализовывать коммуникативное намерение; реализовать созданное высказывание в речевой практике, то есть компетентно решать различного рода коммуникативные задачи в конкретной ситуации общения.

3. Изучение речевых жанров направлено также на решение задачи обучения правильному оформлению текстов в композиционном и речевом отношении.

4. Знание правил построения типичных коммуникативных ситуаций, использования в них нужных речевых жанров позволяет адекватно оценивать свои коммуникативные успехи, неудачи. Подобная рефлексия является одной из задач применения жанрового подхода в обучении.

5. Для обучения детей мигрантов важно обеспечить изучение жанров речи как компонента культуры. Общность стереотипов речевого поведения, следование канонам, нормам, правилам его реализации отражают систему ценностей личности, которая сознательно, целенаправленно строит свою речь в соответствии с установками и нравственными позициями, исторически сложившимися в культуре определенного народа, определенного социума.

6. Жанровый подход предъявляет определенные требования к учебному процессу: к поведению преподавателя на уроке; использованию заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих работу в рамках таких ситуаций; параллельному обучению нормативному аспекту языка и коммуникативному; к учету индивидуальных особенностей учащихся.

7. Требованиями к методическому содержанию жанрового подхода являются такие способы организации учебной деятельности, которые связаны в первую очередь с созданием коммуникативных ситуаций, с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися, с использованием потенциала информатизации образовательного заведения.

8. Теоретико-методическая основа применения жанрового подхода в обучении детей мигрантов сводится к тому, что речевые жанры позволяют придать текстам соответ-



ствующую задачам и ситуации общения форму, которая принята в данном социуме, в данной культуре, которая воспринимается как обязательная типическая форма высказывания. В процессе социализации ребенок овладевает этими формами как моделью речевого поведения в той или иной коммуникативной ситуации.

В качестве основы описания жанровых особенностей текста удобна **схема анализа речевых жанров**, предложенная Т.В. Шмелевой: 1) коммуникативная цель; 2) образ автора; 3) образ адресата; 4) образ (фактор) прошлого; 5) образ (фактор) будущего; 6) тип диктумного (событийного) содержания и 7) языковое воплощение (формальная организация). Каждый из этих параметров при неизменных остальных может быть жанрообразующим: изменение любого из этих параметров может привести к смене одного речевого жанра другим.

**Типология речевых жанров** определена на основе признания коммуникативной цели основополагающим признаком описания. Выделяет четыре класса жанров: информативные, императивные, оценочные и этикетные жанры. Эффективность общения находится в зависимости от деятельности, которая включает как различные действия с информацией, так и установку на речевой контакт, обеспечивает поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование (Т.В. Шмелева).

Многие жанры сочетают в себе несколько коммуникативных целей при сохранении одной основной цели. Учитель на первых этапах обучения может предлагать для отработки данного признака задание следующего характера:

**Задание 1.** Твоему вниманию предлагаются слова, которыми пользуются в ситуации извинения: *Извини... за...; Прости... за...* Используя эти слова, приведи примеры, как и в каких ситуациях тебе приходилось извиняться.

Признаки «фактор прошлого» и «фактор будущего» выявляют инициативные и реактивные жанры. В этом отношении важно обеспечить обучение, во-первых, действиям, инициирующим общение, во-вторых, совершению нужного реактивного действия в ответ на текст определенного жанра. Т.В. Шмелева устанавливает, что речевые жанры-реакции есть среди всех типов жанров: среди информативных – это ответы на вопрос, согласия и возражения с мнением, подтверждение/опровержение ранее сделанного сообщения; среди императивных – это разрешение и запрет; среди этикетных – благодарность за поздравление, прощение и т.д.

При обучении русскому языку как неродному на этапе знакомства с речевыми жанрами необходимо обратить внимание на реактивные этикетные жанры, которые сориентированы на другие жанры, способствуют созданию доброжелательного общения в ситуациях обучения, общения с друзьями, в контексте диалога.

**Задание 2.** К тебе обращаются с просьбой, которую выполнить невозможно. Вежливо откажи в просьбе, объясни причину. Используй слова: *извини(те)*, *прости(те)*, *к сожалению*.

Образец: – *Оля, дай мне, пожалуйста, карту. – Извини, но у меня нет карты.*

Следующий параметр анализа речевого жанра – диктум. Под диктумом (термин Ш. Балли) понимается событийная основа высказывания, пропозитивная его часть, предметно-смысловая исчерпанность (по М. М. Бахтину). Учет условий и обстоятельств высказывания необходим при совершении любого речевого действия.

Под давлением передаваемой информации в соответствии с намерением говорящего выбираются языковые средства для оформления текста определённого жанра. Адекватность выбранного языкового материала важна для

опознавания, понимания и конструирования произведения определённого жанра, поэтому необходимо обеспечить соответствующее обучение. Например:

**Задание 3.** Прочитай. В каких ситуациях нужно употреблять эти фразы.

1. *Я виноват в том, что...Прошу прощения.*

2. *С удовольствием бы, но....*

Разыграйте в классе диалоги с каждой фразой.

Реализация жанрового подхода к обучению речевой деятельности детей мигрантов предполагает овладение коммуникативными действиями в процессе выполнения работы, направленной как на анализ и интерпретацию готового текста в разных ситуациях общения, так и на создание высказываний различных жанров.

Жанровый подход имеет психолого-педагогический аспект. Для отработки отдельных действий речетворческого характера эффективно использование активных приемов, различных форм стимулирования, мотивации речевой деятельности учеников (специально заданных ситуаций, коммуникативных задач). Ученики осознают не только речевые особенности реализации жанра, но и те психологические трудности, которые возникают у людей в общении и требуют преодоления. Приведем примеры:

**Задание 4.** Представь, что ты член жюри, что пианистка Лена только что закончила своё выступление на конкурсе. Что скажут члены жюри?

1-ый член жюри. Поблагодари Лену.

2-ой член жюри. Похвали Лену.

3-ий член жюри. Сделай замечание.

Как правило, обучение речевым жанрам в школе начинается с этикетных жанров. Установить контакт с собеседником, выслушать и понять его, проявить внимательность, сочувствие, найти способ уйти от ссоры во время

спора в общении со своими сверстниками, старшими школьниками и взрослыми – речевые действия, отсутствие которых вызывает трудности в общении. Навыки бесконфликтного поведения ребенок может получить только в ходе активного общения, в ходе специального обучения такому поведению в специально организованной обстановке, приближенной к естественным речевым ситуациям.

**Задание 5.** В любом возрасте у каждого из нас бывают огорчения. Важно, чтобы в этот момент рядом оказался человек, который смог бы тебя утешить. Подбодри, ребят, улучши их настроение в предложенной ситуации.

Ситуация: команда твоего класса в упорной борьбе проиграла в «Весёлых стартах». Цель: утешить расстроившихся спортсменов.

Речевые рекомендации:

1. Постарайся представить, что может чувствовать сейчас твой друг. Дай понять, что ты понимаешь его чувства: *я понимаю, что тебе сейчас плохо, это очень обидно – оказаться в проигрыше, мне очень жаль.*

2. Успокоить друга можно, предложив ему свою помощь со словами: *успокойся, не огорчайся, не тревожься, не волнуйся, я помогу тебе подготовиться к игре в следующий раз.*

3. Расскажи другу о своей неудаче и том, как ты пережил её.

4. Бывают случаи, когда утешение словами неуместно. Близкого друга можно просто обнять.

В ситуации обучения иноязычному общению важно не просто обеспечить знакомство с правилами поведения, с устойчивыми формулами речевого общения. Необходимо обеспечить «стереоскопическое» изучение: с учетом коммуникативной цели, условий, ситуации общения, что и предписывают коммуникативные УУД.

Именно так строится работа по программе «Детская риторика» Т.А. Ладыженской; методические находки автора могут быть использованы при обучении русской речи детей мигрантов. Знакомство школьников с различными жанрами осуществляется целенаправленно, на материале специально созданных речевых ситуаций, доступных ученикам начальной школы.

Работа с опорой на жанровый подход предполагает «выход» на основную трудность усвоения языка инофонами, которая преодолевается только в процессе освоения языка, это косвенные высказывания. Понятие косвенности основывается на противопоставлении буквального и фактического значения языковой формы, между которыми существует определенная связь, проявляемая в процессе коммуникации, например: «Ты почти вовремя!» – форма – похвала, значение – косвенное осуждение, порицание. Необходимо акцентировать внимание на том, что в одной и той же фразе могут совпадать разные по цели высказывания, которые выбираются в повседневной жизни в зависимости от контекста общения. При анализе подобных явлений целесообразна работа над интонаций. Приведем пример.

**Задание 6.** Слово «здравствуйте» людям приятно слышать. Однако важно и то, с какой интонацией ты его произносишь. Произноси разным голосом: «Здравствуйте!» (Радостно, доброжелательно, равнодушно).

Таким образом, в языке существует множество способов для выражения значений. Учитель не должен обходить стороной эти богатые возможности, иначе он сам будет способствовать обедненному восприятию языка. При этом педагог должен не только уметь использовать разные способы косвенного выражения смысла, анализировать собственные высказывания, но и организовать работу, объясняющую адресату выбор определенного средства из множества возможных средств.

### **Выводы:**

1. Жанровый подход следует использовать как один из основных для решения задач формирования коммуникативных способностей детей мигрантов, так как: а) в процессе общения мы создаем именно речевой жанр, соответствующий данной ситуации общения; б) каждый речевой жанр имеет четко выраженную коммуникативную цель (а именно целеполагание помогает создать эффективный текст); в) речевой жанр обращен к определенному адресату, а значит, ребенок, создающий жанр, четко определяет для себя, кому он адресует речь. Именно замысел определяет предмет речи, а затем – стиль и композицию. При этом, несмотря на заданность структуры и использование текста в повторяющихся ситуациях, автор может выразить собственные чувства и оценку.

2. Сознательная ориентация на жанр (овладение речью во всей совокупности факторов ее порождения: автор, адресат, как, каким образом, с какой целью) должна стать отправной точкой в овладении детьми мигрантов иноязычной речью, так как чем богаче жанровый репертуар языковой личности, тем она более развита и, следовательно, более эффективна в коммуникации.

### **5.3. Комплексные игровые технологии**

Для решения задачи «мягкого» включения детей мигрантов детей в процесс обучения русскому языку необходимо использовать игровые технологии.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина раскрыты **развивающие и образовательные возможности игровой деятельности**: 1) формируются умственные действия; 2) мобилизуются коммуникативные способности ребенка, активизируется его учебно-познавательная деятельность; 3) осуществляется поэтапное

формирование психических процессов (сенсорных процессов, абстракции и обобщения, произвольного запоминания, припоминания и т.д.); 4) увеличивается объем умственной работы; 5) реализуются такие компоненты активности освоения знаний, как готовность ученика выполнять учебные задания; 6) повышается стремление к самостоятельной деятельности; 7) происходит осознание выполняемых действий; 8) укрепляется устойчивость внимания к предмету; 9) обнаруживается стремление повысить личный уровень знаний и умений.

**Определение понятия «игра».** Игра представляет собой вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Игра выполняет следующие функции: 1) развлекательную, основную, поскольку назначение игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес к чему-либо; 2) коммуникативную, которая способствует освоению диалектики общения; 3) функцию самореализации в игре как полигоне человеческой практики; 4) игротерапевтическую, поскольку в игре происходит преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности; 5) диагностическую, так как в процессе игры осуществляется выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание; 6) функцию коррекции, поскольку игра позволяет вносить позитивные изменения в структуру личностных показателей; 7) функцию межнациональной коммуникации, так как в игровой деятельности происходит усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей; 8) функция социализации, которая предполагает включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

**В структуру игры** как деятельности органично входят целеполагание, планирование, реализация цели, а также

анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается её добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самореализации.

Организация успешной совместной игровой учебно-познавательной деятельности школьников в составе группы обеспечивается соблюдением **условий**: 1) распределение начальных действий и операций в соответствии с предметным условием совместной работы; 2) обмен способами действия на основе включения различных для участников моделей действия в качестве средства получения продукта совместной работы; 3) взаимопонимание, определяющее для участников игры характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность); 4) коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания; 5) планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы); 6) рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы).

Приведем пример организации игровой деятельности в группе.

#### **<Работаем в группе> Игра «Слово-магнит».**

Любое слово в русском языке, как магнит, притягивает к себе другие слова. Назови выразительные, образные



слова, которые притягивает к себе слово *зима*. Помогли ли тебе эти слова ярче представить это удивительное время года? Составь словосочетания или предложения о зиме.

Каждый ученик в группе должен назвать по 3 слова (имя существительное, имя прилагательное, глагол) которые притягивает к себе слово *зима*. После этого каждая группа составляет предложение о маме.

Обсудите, как вы будете работать в группе, выберите способ действия в составе группы: 1) учащиеся в процессе коллективного обсуждения составляют одно предложение; 2) каждый ученик составляет предложение о маме. Учащиеся обсуждают варианты предложений и выбирают одно из них составленных предложений; 3) учащиеся в процессе коллективного обсуждения составляют несколько предложений и выбирают одно из них.

Организация игры строится с учетом ее структурных компонентов: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила дидактической игры, результат (подведение итогов).

Рассмотрим каждый компонент на примере **игры «Солнышко»**.

Дидактическая задача определяется целью обучающего воздействия, формулируется педагогом и отражает его обучающую деятельность.

Дидактическая задача данной игры – активизация словаря детей мигрантов, формирование умения употреблять в речи слова-признаки. Игровая задача осуществляется детьми, определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Например:

*Мама словно солнышко согревает тебя своим теплом. Подбери для мамы добрые и ласковые слова.*

Игровые действия — основа игры; чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее сама игра, тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. Дидактиче-

ская игра «Солнышко» предполагает выполнение следующих игровых действий: каждая пара учеников получает лист бумаги, на котором нарисовано солнышко. Дети должны подобрать и записать на лучах солнца слова-признаки.

Регулируют дидактическую игру правила, выполнение которых способствует разворачиванию содержания игры, осуществлению дидактических задач. Правила указывают путь решения задачи, определяют приемы предстоящей умственной деятельности, регулируют взаимоотношения играющих.

Правила дидактической игры «Солнышко» таковы:

1. Выполняя задание в ходе игры, ученики работают в паре.

2. Работая в паре, дети должны обсудить друг с другом, какие добрые и ласковые слова каждый из них говорит своей маме.

3. Подобранные слова ученики записывают на лучиках солнышка по очереди.

4. После выполнения задания каждая пара должна показать свое солнышко другим ученикам и назвать добрые слова, которые они говорят своим мамам.

По окончании игры осуществляется подведение итогов деятельности детей: подсчет очков, поощрение детей, которые лучше выполнили игровое задание, определение команды-победителя и т.д. При этом важно отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

**Направления реализации игровых приемов при урочной форме занятий:** постановка дидактической цели в форме игровой задачи; подчинение учебной деятельности правилам игры; использование учебного материала в качестве ее средства; введение в учебную деятельность элемента соревнования; связь успешного выполнения дидактического задания с игровым результатом.

Для того чтобы методически верно определить место игровой технологии в учебном процессе, установить правильное сочетание элементов игры и ученья, учитель должен иметь представление о **классификации педагогических игр**. В настоящее время сфера игровой деятельности очень обширна. Вследствие этого существует множество классификаций игр на основе различных признаков.

В исследованиях О.С. Газмана по виду деятельности учащихся выделяются следующие типы дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры предположения, игры-загадки, игры-диалоги (игры-беседы).

Так, игры-путешествия имеют сходство со сказкой, чудесами; они отражают реальные факты, события, содержание которых ученик открывает для себя через что-то загадочное, преодолимое и интересное. Цель такого рода игры – придать познавательному содержанию сказочную необычность.

**Игра-путешествие «Слова-признаки».** Детям предлагается отправиться в страну Речь, в которой живут разные слова. Путешествуя по этой стране, учащиеся посещают город, в котором живут слова-признаки. Чтобы познакомиться с жителями этого города, учащиеся должны выполнить следующее задание:

Прочитай. О каком времени года идёт речь в этом стихотворении?

*Белые шапки  
На белых берёзах,  
Белый зайчишка  
На белом снегу,  
Белый узор  
На ветвях от мороза,  
По белому лесу  
На лыжах бегу. (Л. Яхнин)*

Назови символы, которые связаны с этим временем года.

Подбери слова-признаки к данным словам.

*Зима (какая?) ... , ... , ... , ... .*

*Снег (какой?) ... , ... , ... , ... .*

*Мороз (какой?) ... , ... , ... , ... .*

*Ветер (какой?) ... , ... , ... , ... .*

*Деревья (какие?) ... , ... , ... , ... .*

*Дни (какие?) ... , ... , ... , ... .*

Слова для справок: *суровая, снежная, белый, пушистый, мягкий, трескучий, студёный, резкий, порывистый, холодный, таинственные, морозные,*

Выполнив данное задание, дети отправляются в город, где живут слова-действия. Эти слова помогут ответить на вопрос «Что делает мороз?»

Подбери слова-действия к слову *мороз*.

*Мороз (что делает?) ... , ... , ... , ... , ... , ... , ... .*

Слова для справок: *крепчать, ударить, пробираться, щипать, сковывать, усиливаться, разрисовать, обжигать, трещать, разукрасить, продолжаться.*

Составь с данными словами 3-4 предложения о морозе.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия. Но они проще по содержанию и короче по продолжительности. В их основе лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать.

Приведем пример игры-поручения.

**Игра-поручение «Кто больше?».** Назовите как можно больше слов-существительных на определенную спортивную тему. Например, о футболе.

Игровые действия выполняются учащимися в составе команды. Каждая команда учеников по очереди называет

слово. Время на обдумывание – 5-7 секунд. Выигрывает та команда, которая последней назовет слово на данную тему.

В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель принимает роль близкого детям персонажа, тем самым сохраняет игровое общение, усиливает радость его, желание повторить игру. Воспитательно-обучающее значение заключено в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит «на поверхности»: его нужно найти, добыть-сделать открытие и в результате что-то узнать.

Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми.

### **Игра-беседа «Загадка слова»**

Прочитай предложения.

*Земля вращается вокруг Солнца.*

*Земля покрыта осенней желтой листвой.*

*Русская земля богата талантами.*

Какое слово повторяется в каждом предложении?

Что ты можешь сказать о значении этого слова в каждом предложении?

Как ты думаешь, сколько значений имеет слово *земля*?

В каком значении это слово употребляется в каждом предложении?

На основе знаний, приобретенных в процессе игровой деятельности, у учащихся формируются умения создавать собственные высказывания на лингвистические темы, составлять сказочные сюжеты, образы, которые в содержательном отношении должны соответствовать тем или иным языковым явлениям и действующим в науке о языке законам. В процессе такого обучения постепенно повышается уровень речевого развития детей.

По мнению ученых (А.И. Максакова, Г.А. Тумакова) в дидактической игре ребенок должен самостоятельно решать разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, группировать по различным свойствам и признакам, отгадывать предметы и действия по описанию, придумывать рассказы. Дети должны уметь найти ответ, догадаться, сравнить, сравнить, сделать правильный вывод, используя имеющиеся знания и опыт. При этом проявляют сообразительность, умение самостоятельно решать задачи, способность к волевому усилию при достижении поставленной цели.

**Вывод:** использование игровых технологий способствует формированию интереса учащихся к познанию особенностей того или иного лингвистического понятия и в значительной степени облегчает осознание и усвоение детьми, плохо владеющими русским языком, достаточно сложного лингвистического материала.

#### **5.4. Комплексная технология учебного сотрудничества**

В современной школе имеет место интенсивный переход от обучения, состоящего в передаче знаний от учите-

ля ученикам, к активной работе учащихся, направленной на получение этих знаний. Вследствие этого изменяется характер взаимодействия ученика с учителем, с одноклассниками: учебно-познавательная деятельность учащихся осуществляется в процессе учебного сотрудничества.

**Понятие «учебное сотрудничество»** трактуется как совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Сотрудничество младших школьников с учителем и друг с другом способствует становлению ученика как субъекта учебной деятельности, формированию таких психических процессов, как самоконтроль, самооценка, внутренний план действий и др.

Представители «педагогике сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.) рассматривают учебное сотрудничество как путь к созданию духовной общности, доверительному общению учителя и учащихся, учащихся между собой. Авторами концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и др.) учебное сотрудничество определяется как основная форма организации учебной деятельности, которая противопоставляется прямой трансляции знаний от учителя к ученику.

Следует отметить важность теоретических положений, которые представлены в работах Г.А. Цукерман. По мнению ученого, учебное сотрудничество обеспечивает каждому ребенку ту эмоциональную поддержку, которая необходима младшему школьнику, а особенно первокласснику для того, чтобы взяться за рискованное дело: попробовать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном. Она справедливо замечает, что сотрудничество со сверстниками является тем источником мотивации, которая необходима значительному количеству первоклассников для того, чтобы включиться в учебный процесс и не выпасть из него, а также мощным ресурсом обучения.

Г.А. Цукерман следующим образом рассматривает динамику развития учебного сотрудничества: от сотрудничества со сверстниками, к сотрудничеству с учителем и далее – к сотрудничеству с самим собой. Ученый считает, что одной из основных задач учителя является стимулирование и направление процесса самостоятельного поиска информации учащимися: создание познавательных проблемных ситуаций, направление работы учеников в определенное русло, столкновение различных точек зрения, создание условий, побуждающих к принятию самостоятельных решений и выводов. Определяя специфику сотрудничества ребенка с самим собой, Г.А. Цукерман указывает на необходимость обучения детей фиксировать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний; развивать у учащихся способность к определению границ собственных знаний, умений и возможностей.

Рассматривая учебное сотрудничество как путь к учебной самостоятельности (формирование умения учиться), Г.А. Цукерман выделяет две основные составляющие учебной самостоятельности в ее развитой форме. Это, во-первых, рефлексивные действия и операции, необходимые для опознания задачи, для решения которой не хватает знаний и умений; во-вторых, продуктивные действия и операции, которые необходимы для приобретения недостающих знаний и умений.

По мнению ученого, осваивать рефлексивные компоненты учебной работы (целеполагание, контроль, оценка) ребенок учится во взаимодействии со сверстниками, когда исключена возможность имитации взрослого, когда несовершенство партнера и самого себя становится развивающим фактором. При этом большое значение приобретает складывание учебного сообщества – группы детей, которая способна организоваться для совместного учебного труда,



непосильного для каждого отдельного участника общей работы.

Г.А. Цукерман определяет **задачи построения учебного сообщества**.

1. Выстроить понятный содержание урока таким образом, чтобы дети увидели противоречие между известным способом действия и новой ситуацией.

2. Инициировать и поддержать детские догадки о том, как надо действовать в новой ситуации независимо от того, правильны ли эти догадки.

3. Создать для каждого ребенка возможность включиться в общий поиск: заметить интеллектуальную трудность и преодолеть ее.

Интерес представляют сформулированные Г.А. Цукерман **правила организации учебного сотрудничества**:

1. При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать отсутствие в опыте детей такой формы общения. В связи с этим детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой учебный навык. Нельзя игнорировать мелочи, переходить к сложному до проработки простейшего. Ученый указывает на необходимость обращать внимание на следующие моменты: как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на партнера; как положить учебник, чтобы по нему удобней было работать вдвоем; как соглашаться, как возражать, когда споры необходимы, когда они недопустимы; как помогать, как просить о помощи. Г.А. Цукерман считает, что без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия невозможно организовывать более сложные творческие формы совместной работы учащихся.

2. При введении каждой новой формы учебного сотрудничества необходимо давать ее образец. Учитель должен вместе с кем-то из детей у доски показать на одном примере весь ход работы, в том числе и форму обращения

друг к другу. Например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?».

3. Для освоения учащимися образца совместной работы нужно провести разбор допускаемых учащимися в процессе взаимодействия ошибок. Г.А. Цукерман следующим образом определяет главный принцип разбора ошибок совместной работы: анализировать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия, приведший к ошибке.

4. Соединять детей в группы необходимо с учетом их личных склонностей. При этом нужно учитывать и другие критерии.

Рекомендации по обеспечению успеха в деле организации сотрудничества: самому слабому ученику нужен не столько сильный, сколько терпеливый и доброжелательный партнер; упряму полезно помериться силами с упрямцем; самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к слабым, так как им нужен партнер равной силы; по возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекающихся, со слишком разным темпом работы. Но и в таких «группах риска» можно решить трудно решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справиться.

5. Для срабатывания групп рекомендуется 3 - 5 занятий. В связи с этим нецелесообразно часто пересаживать детей. Однако не следует закреплять единый состав групп на длительный срок (например, на полугодие), так как дети должны получить опыт учебного сотрудничества с разными партнерами. При этом указывается на возможность индивидуального подхода к срокам работы группы в определенном составе.

6. При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие достоинства;

терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость...

Оценивается лишь общая работа группы. Не рекомендуется давать детям, работавшим вместе, разные оценки их деятельности.

7. При работе в парах не требуется перестановка парт. Для работы групп из трех-четырёх человек парты надо ставить таким образом, чтобы детям было удобно общаться друг с другом, смотреть друг на друга.

8. Для организации учебного сотрудничества недопустима работа в парах из двух слабых учеников, так как им нечем обмениваться, кроме собственной беспомощности.

9. Нельзя принуждать к общей работе детей, которые детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе. Вместе с тем в следующий раз им стоит предложить совместную работу. Чтобы не отвлекать класс во время урока на разбор личных неурядиц рекомендуется постепенно ввести общее правило: «Если ты хочешь сменить соседа, сам договорись об этом с ним и со своим новым соседом. Все вместе до звонка на урок предупредите об этом учителя».

9. Можно разрешить ребенку работать в одиночку. При этом учитель не должен показывать свое неудовольствие ни при индивидуальной, ни тем более при публичной оценке деятельности этого ребенка. Однако в процессе индивидуальной работы с учеником надо понять причины его «индивидуализма» и в дальнейшем поощрять его любое побуждение кому-то помочь или получить чью-то помощь.

10. Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы, так как дети должны обмениваться мнениями, например, о работе товарища. Ученый считает, что бороться нужно лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. Но бороться мягко, помня, что

младшие школьники, увлекшись задачей, не способны к полному самоконтролю. В связи с этим Г.А. Цукерман рекомендует использовать в классе «шумомер» — звуковой сигнал, говорящий о превышении уровня шума.

11. Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера работать с ним. Но обидчик имеет право найти себе нового товарища для работы на этом уроке, договорившись с ним на перемене и сообщив об этом учителю до звонка.

**Умения, формируемые в процессе учебного сотрудничества:** умение находить в задаче систему преобразований; умение соотносить преобразования с особенностями изучаемых явлений; умение строить обобщенные модели совместной деятельности.

Рассматривая влияние учебного сотрудничества на формирование личности школьника, В.В. Рубцов отмечает, что в процессе совместной деятельности учащихся происходит развитие рефлексии, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию, обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности.

**Основные направления работы по организации сотрудничества:**

1. Личностный подход к учащимся, который предполагает реализацию следующих воспитательных идей и принципов: идею развития личности или личностной направленности воспитания и образования; принцип гуманизма; идею демократизации педагогических отношений как основы формирования личности; принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей; принцип природосообразности обучения и воспитания; идею активизации и использования внутренних саморегулирующих механизмов развития личности.

2. Коллективное воспитание, способствующее формированию гражданской, общественно ориентированной демократической личности.

3. Использование дидактического активизирующего комплекса—совокупности многочисленных и богатейших психологических, методических, организационных находок и изобретений учителей, направленных на повышение эффективности процесса общения, развивающих все качества, все способности личности.

4. Объединение воспитательных влияний и сил, окружающих ребенка, в единую систему – сотрудничество школы с окружающей социально-педагогической средой.

#### **Общие подходы к организации коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся:**

1. Класс делится на группы для решения конкретных задач, каждая группа получает и совместно выполняет определенное задание, например, каждой группе предлагается одно и то же задание:

**Задание 1.** Прочитайте. О каком времени года говорится в этом тексте.

*Тихо-тихо сказку напевая,  
Проплывает в сумерках зима.  
Теплым одеялом укрывая  
Землю и деревья, и дома.  
Над полями легкий снег кружится  
Словно звезды падают с небес.  
Опустив мохнатые ресницы,  
Дремлет в тишине дремучий лес. (А. Усачев)*

Какие слова использует автор для описания зимы. Составьте словарик «зимних» слов. Каждый ученик в группе при составлении словарика должен подобрать по 6 слов.

2. Учащимся предлагается такой способ выполнения задания, который позволит учителю выявить, оценить учебную деятельность каждого учащегося в составе группы.

Например: а) учащиеся в группе по цепочке подбирают сначала по 2 имени существительных, затем по 2 имени прилагательных и затем по 2 глагола. В процессе подбора слов составляется словарь «зимних слов»; б) каждый ученик в группе самостоятельно подбирает 6 слов о зиме. В процессе обсуждения составляется словарь «зимних слов»; в) один из учеников подбирает имена существительные, другой подбирает имена прилагательные, другой – глаголы. В процессе подбора слов составляется словарь «зимних слов». В ходе коллективного обсуждения учащиеся каждой группы представляют словарики «зимних» слов, выделяют наиболее образные и выразительные слова, которые передают особенности этого времени года.

3. Состав группы подбирается по принципу объединения школьников с разными учебными возможностями, разной информированности по данному предмету, а также по принципу совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять, обогащать друг друга.

**И.Б. Первин выделяет структурные компоненты учебного сотрудничества:**

1. Подготовка к выполнению задания: а) постановка познавательной задачи; б) инструктаж о последовательности работы; в) раздача дидактического материала.

2. Работа в группе (в паре): а) знакомство с материалом; б) распределение заданий внутри группы (пары); в) индивидуальное выполнение заданий; г) обсуждение индивидуальных результатов в группе; д) обсуждение общего результата группы; е) подведение итогов группового задания.

3. Заключительная часть: а) сообщение о результатах работы в группе (в паре); б) анализ познавательной задачи, рефлексия; в) общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

Приведем пример реализации данных структурных компонентов в процессе обучения самостоятельному составлению познавательной задачи:

**Задание 2.** Прочитай.

*«Мяу» – мякнула мама-кошка, и к ней сразу же примчался рыжий (котик, котёнок). За ним прибежали остальные (котёнки, котята).*

*За уткой шагают маленькие (утятки, утята).*

*У лисьей норы весело играют рыжие (лисята, лисёнки).*

*Мама-медведица заботится о своих (межвежонках, медвежатах).*

Как ты думаешь, какое задание нужно выполнить, чтобы правильно прочитать этот текст. Что ты узнаешь при выполнении этого задания.

После этого каждой группе учеников предлагается задание следующего характера: подберите название одного детеныша и нескольких детенышей данных животных.

*Волк – ..., ... .*

*Лошадь – ..., ... .*

*Корова – ..., ... .*

*Заяц – ..., ... .*

*Овца – ..., ... .*

*Собака – ..., ... .*

Обсудите, как вы будете работать в паре. Выберите способ действия для каждого ученика.

1. Один из учеников подбирает название одного детеныша и нескольких детенышей к первому слову, другой ученик – ко второму слову и т.д.

2. Один ученик подбирает название одного детеныша данных животных, другой – нескольких детенышей данных животных.

3. Ученики по очереди подбирают название одного детеныша и нескольких детенышей данных животных. Например: первый ученик подбирает название одного детеныша, другой – нескольких детенышей к первому слову. Затем второй ученик подбирает название одного детеныша, а первый ученик – нескольких детенышей ко второму слову и т.д.

После этого обсуждаются результаты работы учащихся в каждой паре. Учащиеся анализируют допущенные ошибки при подборе названий детенышей животных, сообщают о том, что нового они узнали при выполнении этого задания.

Данная структура служит основанием организации учебного сотрудничества в процессе обучения детей мигрантов русскому языку.

В исследованиях В.Я. Ляудис обучение на основе учебного сотрудничества рассматривается как совокупность трех основных аспектов:

1. Совместная деятельность ученика с учителем и другими учениками. В процессе такого рода учебной деятельности возникают и развиваются не только познавательные действия, но и система взаимодействий учителя с учеником, которая обуславливает как характер мотивации учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся.

2. Деятельность, направленная не только на усвоение знаний, но и на построение системы отношений, форм учебного сотрудничества и общения. По мнению В.Я. Ляудис, наиболее существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося в целом играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная деятельность учащихся.



3. Учебное сотрудничество и общение как ведущий побуждающий фактор учения на всех этапах обучения русскому языку. В.Я. Ляудис считает, что совместные действия и возникающие на их основе межличностные отношения в системе «учитель-ученик» и «ученик-ученик» выступают средством достижения полноценного результата даже в том случае, когда ученик еще не владеет системой познавательных действий, адекватных структуре формирующейся деятельности.

Ученый определяет **существенные особенности учебного сотрудничества:**

1. Каждый ученик включен в решение продуктивных задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания на основе специально организованного взаимодействия с учителем и другими учениками.

2. Ситуация продуктивного взаимодействия и учебного сотрудничества, являясь специфическим средством решения продуктивных задач и условий овладения учащимися способами познавательной деятельности, претерпевает изменения в процессе обучения, обеспечивая тем самым становление механизмов самореализации поведения и личности учащихся.

3. В процессе решения продуктивных (творческих) задач учащиеся осваивают механизм смыслообразования и целеобразования, чем обеспечивается более эффективное мотивационное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности.

Изучение результатов современных исследований в области организации образовательного процесса позволяет сделать выводы:

1) в свете требований и установок ФГОС эффективным способом обучения русскому языку детей мигрантов выступает специально организованное обучение в форме учебного сотрудничества;

2) учебное сотрудничество позволяет детям-инофонам: лучше усваивать новый материал; повысить уровень развития коммуникативных умений и степень рефлексии речевых действий;

3) форма учебного сотрудничества позволяет эффективно решать задачи социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов.

### **5.5. Технология ознакомления с функциональными стилями речи**

В обучении русскому языку детей мигрантов особую актуальность приобретают следующие цели: владение русским языком как средством межнационального общения; использование его для коммуникаций в различных сферах жизни и деятельности человека (коммуникативная функция); владение русским языком как средством познания; единство образовательных, воспитательных, коммуникативных и культурологических аспектов в преподавании русского языка как неродного; учёт межпредметных связей как фактора, способствующего формированию стилистически дифференцированной речи.

Достижению указанных целей во многом способствует стилистическая работа, которая рассматривается как необходимый аспект и компонент обучения русскому языку как неродному. Русский язык необходимо изучать как функционирующую систему, а языковые средства рассматривать в стилистическом аспекте, с точки зрения их употребления в том или ином виде речи.

Основными **задачами стилистической работы в полиэтнической школе** являются следующие: тесная взаимосвязь всех сторон обучения со стилистическим аспектом; систематическое проведение стилистической работы на каждом уроке русского языка в связи с изучаемой темой (функционально-деятельностный подход) в процессе разви-

тия речи; поэтапное формирование стилистических знаний, умений и навыков на основе стандарта и учебной программы; знакомство обучающихся сначала в практическом, а в старших классах и в теоретическом плане со стилистической системой русского языка, с такими основными её понятиями как стилистическое значение, стилистическая окраска, стилистическая синонимия и др.; овладение стилистическими средствами на фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях русского языка, умение правильно употреблять стилистические ресурсы в различных стилях, типах и жанрах речи; системное усвоение стилей речи, знакомство с их основными признаками и моделями; правильная ориентация обучающихся во внеязыковых (экстралингвистических) условиях общения, к которым относятся цель и тема коммуникации, речевая ситуация, мотивированность речи и др.; продуцирование речи с учётом различных стилевых её свойств и сфер общения: строгость, документальность в деловой сфере, точность и логичность в научной, эмоциональность и экспрессивность в разговорной, выразительность и информативность в публицистической; самостоятельное конструирование текстов, относящихся к различным стилям, типам и жанрам речи; обучение стилистическому разбору текста, приёмам редактирования; владение обучающимися разговорной речью (в диалогической и монологической форме) и разными видами книжной речи (научной, деловой, публицистической); формирование умения варьировать речь в зависимости от цели высказывания, условий общения и речевой ситуации; трансформация (преобразование) текста, замена слов и конструкций синонимичными, изменение стилистической окраски текста и др.; обогащение речи за счёт стилистически окрашенных и разнообразно-выразительных средств.

Нормативное знание языка предполагает владение нормами устного и письменного литературного языка, умение использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи.

Речь обучающихся должна быть не только грамотной и правильной в лексическом, грамматическом, орфоэпическом и орфографическом отношениях, но и стилистически дифференцированной.

Важным компонентом является работа по усвоению стилистических синонимов на различных уровнях языка (лексическом, грамматическом). При работе над функциональными стилями речи нужно учитывать совокупность экстралингвистических и внутрилингвистических факторов. Для этого на уроках русского языка целесообразно использовать **учебную модель стилей речи**, которая состоит из четырёх компонентов: сфера применения высказывания, задача речи (цель высказывания), стилевые черты (свойства), языковые средства (ресурсы).

**Учебная модель разговорного стиля речи.** Сфера применения – непринуждённая, неофициальная бытовая обстановка. Задача речи – общение с собеседником, которое происходит обычно в устной форме (диалогической или монологической). Силевые черты – неподготовленность речи (спонтанность), непринуждённость и живость, эмоциональность, образность, экспрессивность. Языковые средства – употребление (наряду с нейтральными) разговорных, эмоционально-оценочных слов и фразеологизмов; слов с суффиксами субъективной оценки; использование неполных предложений, обращений, междометий, частиц, вводных слов и конструкций; свободный порядок слов; интонация; речевой этикет.

**Учебная модель научного стиля речи.** Сфера применения – научные исследования, научно-популярные книги, журналы, учебники, учебные пособия и др. Задача речи

– передача, сообщение, пропаганда научных знаний, обмен информацией, который может осуществляться в устной и письменной форме (доклад, отчёт, научная беседа или сообщение, реферат и др.). Стилиевые черты – последовательность, стройность, логичность речи, её убедительность, возникающая в результате использования обобщений, доказательств (аргументов) и выводов. Языковые средства – широкое использование (наряду с нейтральными) слов с конкретным, обобщённым и отвлечённым (абстрактным) значением; высокая продуктивность терминов, принадлежащих к различным отраслям знаний: история, языковедение, физика, химия, математика, биология и т.д. Грамматические особенности – преимущественное употребление именных частей речи, вводных слов и конструкций, причастных и деепричастных оборотов, простых и сложных предложений разных типов.

**Учебная модель делового стиля речи.** Сфера применения – используется в законодательных документах, инструкциях, рекомендациях, при оформлении деловых бумаг (автобиография, заявление, доверенность, протокол, анкета, справка, отчёт и т.д.). Задача речи – официальное, деловое общение, необходимость оформления законодательных документов, различного рода инструкций, регламентирующих те или иные положения и действия. Стилиевые черты – точность словоупотребления; логичность, конкретность содержания, высокая информативность речи; отсутствие эмоциональности, экспрессивной окраски и субъективной оценки. Языковые средства – употребление деловой (специальной) лексики, устойчивых оборотов речи, глагольно-именных словосочетаний, отымённых предлогов и сложных союзов, предложений с перечислением, преимущественное использование прямого порядка слов.

**Учебная модель публицистического стиля речи.** Сфера применения – используется в газетах, общественно-

политических и литературно-художественных журналах, средствах массовой коммуникации. Задача речи – воздействующая, агитационно-пропагандистская и информационная. Стилиевые черты – совмещение разговорности и книжности; совокупность стандарта и экспрессии; полемичность, ясность и образность речи; выражение отношения к высказываемому, оценочность суждений. Языковые средства – употребляются слова и словосочетания с общественно-политическим значением; образно-выразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнения и др.); речевые штампы, устоявшиеся отрезки речи. В синтаксическом строе используются как разговорные, так и книжные конструкции, приметным является употребление бессоюзных предложений, обобщающих слов, причастных оборотов, сложных конструкций разных типов.

Одним из основных компонентов содержания стилистической работы является **ориентация во внеязыковых (экстралингвистических) условиях общения**, к которым относятся цель и тема коммуникации.

На уроках русского языка целесообразно использовать значимые и близкие для обучающихся темы бесед, диалогов, типовые речевые ситуации, а во внеклассных и внешкольных мероприятиях естественные условия общения между говорящими. Так, для развития разговорной речи предлагаются темы, которые вызывают у детей интерес и служат стимулом для их речевой деятельности. В условиях учебной речевой ситуации ученики смогут целенаправленно построить свои высказывания на предложенные темы, применяя языковые средства с учётом цели и задачи общения.

Большое значение для овладения моделями разговорного и книжных стилей речи имеет работа по усвоению их стилиевых свойств. Проводить её целесообразно на основе текстов различной стилистической направленности: научных, научно-популярных, публицистических, официально-

деловых, разговорных и художественных. Нужно сопоставлять тексты, определять основные черты, которые в совокупности характеризуют их с функциональной стороны.

Стилистический анализ поможет учащимся на основе готовых моделей овладеть стилеобразующими свойствами, характерными как для разговорной, так и для книжной речи (научной, публицистической, деловой).

Изучение русского языка начинается с усвоения единиц основного словарного фонда. Словарные минимумы содержат в основном стилистически немаркированную лексику. Руководство в процессе обучения только этими списками слов приводит к тому, что словарный запас учеников долгое время остаётся стилистически ограниченным. Поэтому во всех ситуациях общения (в том числе и стилистически отмеченных) преимущественно употребляются нейтральные слова и выражения. Аналогичное явление происходит и при изучении грамматики русского языка: в первую очередь усваиваются нейтральные по своему характеру грамматические формы, типовые фразы и конструкции. Однако владение только нейтральными языковыми средствами не обеспечивает формирование стилистически дифференцированной речи (разговорной и книжной). Наряду с ними необходимо знание окрашенных средств языка (лексических и грамматических), умение правильно употреблять их в устной и письменной речи, строить на их основе самостоятельные высказывания с различной стилистической направленностью.

Имеющийся у учащихся запас нейтральных языковых средств можно использовать как фон для успешного усвоения ими стилистически отмеченных (маркированных) языковых средств. Это целесообразно как с лингвистической, так и с методической точки зрения.

Учеников следует знакомить в практическом плане (без использования терминов) со стилистическими проти-

вопоставлениями — стилистической парадигмой, которая включает в себя немаркированный член (нейтральные языковые средства) и маркированный член (стилистически окрашенные языковые средства).

Основой стилистических противопоставлений (по А.А. Реформатскому) является немаркированный член, так как он не содержит никакой окраски. Это своего рода «стилистический нуль», который тоже значим — в противопоставлении «стилистическим плюсам» (высокому и книжному) и «стилистическим минусам» (фамильярному, разговорному и разговорно-просторечному).

В стилистическом плане маркированный — это положительно или отрицательно окрашенный член парадигмы, противопоставленный нейтральному (неоформленному) члену. Системные отношения «нейтральное — окрашенное» проявляются на всех уровнях языка (лексическом, морфологическом, синтаксическом).

Стилистическая парадигма может быть полной и неполной. Полная стилистическая парадигма состоит из трех членов. Схематически это можно представить так: разговорный — нейтральный — книжный. Данный тип парадигмы чаще всего встречается в лексике (*гляделки — глаза — очи*), реже в морфологии и синтаксисе.

Характерной для языка является двучленная парадигма, в состав которой входит немаркированный (нейтральный) член и противопоставленный ему стилистически окрашенный (разговорный или книжный).

В учебных целях достаточным является использование двучленной (бинарной) парадигмы: нейтральный — разговорный, нейтральный — книжный.

Нейтральный член парадигмы обладает способностью употребляться во всех ситуациях и сферах общения, т.е. не ограничен в своем применении.



Стилистически окрашенный член парадигмы встречается только в определённом стиле речи (разговорном или книжном), т.е. ограничен в применении.

Стилистические средства русского языка не только противопоставлены друг другу (парадигматические отношения), но и линейно соотнесены (синтагматические отношения).

Для стилистики важен характер стилистической окраски сочетающихся в тексте единиц (нейтральной и разговорной, высокой и просторечной и т.п.). Именно это сочетание и создает «облик» того или иного стиля речи.

На основе синтагматических связей формируются стилистически дифференцированные тексты, единицы которых характеризуются «постоянным соседством в речевых отрезках со словами той же стилистической окрашенности» (М.В. Панов). Так, книжные слова и конструкции требуют соседства с однородными элементами. Эта закономерность свойственна и для разговорных языковых средств.

Таким образом, синтагматический план в стилистике имеет двоякий характер: с одной стороны, это сочетание нейтральных единиц с книжными словами и конструкциями, с другой — сочетание с разговорно-окрашенными.

При отборе содержания языкового образования большую значимость приобретает учёт стилистической парадигмы, которая наиболее ярко отражена в системе синонимических отношений. Обозначая одни и те же явления внеязыковой действительности, синонимические единицы языка отличаются друг от друга сферой применения (функциональный план).

**Стилистические синонимы** находятся между собой в системных отношениях. В основе их противопоставления лежат парадигмы вышеописанных типов (нейтральное — окрашенное, нейтральное — экспрессивно окрашенное).

Нейтральный компонент синонимического ряда не ограничивается сферой употребления. Он как бы проявляет окраску компонентов, образующих синонимический ряд.

Почти ко всем окрашенным языковым средствам можно подобрать соответствующий им нейтральный эквивалент.

Эту закономерность можно использовать в методических целях. Сопоставление стилистических синонимов с нейтральными единицами, с одной стороны, подчёркивает их выразительные возможности, с другой, чётко очерчивает сферу их употребления.

Знакомство с синонимами целесообразно начинать с немаркированного, неокрашенного члена (так называемой доминанты), так как на этом фоне проявляется функционально-стилистическая или экспрессивная значимость морфем, слов, грамматических форм и конструкций, находящихся в синонимических отношениях.

Стилистические синонимы, по определению Д.Н. Шмелёва, это «слова, отличающиеся в основном «стилистической окраской», «сферой применения», «к стилистическим синонимам обычно относят также слова, в значениях которых содержатся оценочные элементы».

Русский язык обладает богатейшим запасом стилистических синонимов, отличающихся друг от друга тонкими семантико-стилистическими или экспрессивно-выразительными оттенками. Системное их усвоение возможно только на функционально-стилистической основе, т.е. в процессе речевой практики. При отборе языкового содержания для обучения стилистике нужно обратить серьёзное внимание на лексические и грамматические синонимы, а также на их роль в развитии связной речи учащихся-билингвов.

**Текст как учебная единица.** Большое значение в формировании стилистических знаний, умений и навыков имеют готовые тексты как конечный продукт речевой деятельности человека.

Стилистическая организация текста диктуется целью, задачей и темой общения. В этом смысле трудно переоценить работу над связным текстом, его содержанием, структурными и стилистическими особенностями, так как на базе текста как учебной единицы отрабатываются речевые механизмы.

При работе над готовым текстом нужно обращать внимание обучающихся на мотивированный выбор автором языковых средств, на соответствие формы и содержания, на реализацию в нём исходной коммуникативной и стилистической задачи.

**Стилистический анализ текста.** В процессе стилистической работы эффективным является применение стилистического анализа текста как средства формирования языковой, коммуникативной и культурологической компетенций у нерусских учащихся. Умение определять стиль текста — это первый уровень усвоения стилистики, начальный этап овладения понятием стиля. Функциональные стили опознаются людьми, практически владеющими родным языком, на интуитивном уровне восприятия речи. У нерусских учащихся стилистическое чутьё вырабатывается путём длительных речевых тренировок. Большую роль играет в этом и стилистический анализ готового текста.

Наблюдения над стилистическими особенностями текстов следует вести на уроках русского языка регулярно. Для этого можно использовать тексты, включённые в учебные пособия по русскому языку, тексты художественных произведений из хрестоматий по русской литературе, произведения, предусмотренные для программного внеклассного чтения, материалы газет и журналов.

При работе над научным стилем речи целесообразно использовать тексты из учебников истории, географии, природоведения, биологии, химии и физики, а также научно-популярные тексты по различным отраслям знаний.

С помощью стилистического анализа текста от класса к классу формируются необходимые стилистические знания, умения и навыки, стилистическое чутье.

Стилистический анализ помогает ученикам осознать, усвоить стилистическое значение (окраску) единиц различных уровней (слов, фразеологизмов, синтаксических конструкций). В предлагаемых текстах (учебных и художественных) следует обращать внимание на стилистические значения и окраску слов, частей речи, словосочетаний и предложений различных типов.

Стилистический анализ проводится с учётом накопленных знаний учащихся и этапа обучения. На продвинутых этапах обучения анализ становится более глубоким и всесторонним, так как ученики в достаточной степени усвоили все стороны языка: лексику и фразеологию, словообразование и морфологию, словосочетания разных типов, простое и сложное предложения. При анализе они могут уже более свободно оперировать языковыми средствами, глубоко понимать их стилистическую значимость и особенности функционирования в тексте.

Стилеобразующие средства русского языка должны усваиваться с учётом коммуникативной направленности текста. Поэтому необходимо обращать внимание учеников на то, с какой целью и зачем использованы в тексте те или иные стилистические ресурсы, чем объясняется их выбор.

В результате стилистического разбора обучающиеся осознают необходимость выбора языковых единиц с учётом цели и задачи высказывания, его идейно-тематического содержания и коммуникативной направленности. При стилистическом анализе необходимо обращать внимание уча-

щихся также и на однородность отбора языковых единиц (синтагматический уровень), так как совокупность близких по окраске средств характеризует стиль речи как целостную систему. Стилистический разбор целесообразно проводить на основе сопоставления текстов. Например, при изучении темы «Суффиксы со значением оценки» учащимся для анализа можно предложить тексты, относящиеся к различным жанрам и стилям речи.

**Текст 1.** Старик оглянулся и присел. В десяти саженьях от него под кустом стоял этот самый желтый телёнок, за которым он бродил целых три дня. Это был прехорошенький оленёнок, всего несколько недель, с жёлтым пушком и тоненькими ножками. Красивая головка была откинута назад, а он вытягивал тонкую шею вперёд, когда старался захватить веточку повыше. (Д.Н. Мамин-Сибиряк).

**Текст 2.** Олень - домашнее животное. На севере он заменяет и лошадь, и корову. На олене ездят. Он дает жирное молоко. Мясо оленя очень вкусное. Оленя кормить не нужно. Он сам находит себе корм под снегом. Олень помогает человеку жить на Крайнем Севере. (Из журнала)

Сравнение тематически однородных текстов способствует осознанию таких важных понятий как стилистическое значение и окраска, помогает определить и жанровую принадлежность текстов: первый — художественное описание, второй — рассказ о северном олене. Сопоставительный стилистический анализ дифференцирует различные формы, типы и жанры речи, а также формирует лингвистическую, коммуникативную и культурологическую компетенции нерусских учащихся.

**Трансформация как приём стилистической работы.** Текст рассматривается как основа для осуществления различных трансформаций: изменение адресата речи; передача прямой речи косвенной; преобразование диалогической речи в монологическую и, наоборот, монологической в

диалогическую; изменение стилистической окраски функционирующих в тексте языковых средств; конструирование текста из составляющих частей (ССЦ).

Под трансформацией понимается закономерное изменение основной языковой модели (ядерной структуры), приводящее к созданию вторичной языковой структуры. Трансформационные задания способствуют выработке у учащихся стилистического чутья и стилистической грамотности, формируют навык сознательного выбора стилистических средств, развивают речевую свободу.

**Стилистические упражнения.** Стилистические упражнения подразделяются, как известно, на предречевые и речевые. На основе первых в основном развиваются репродуктивные навыки: воспроизводство готовых отрезков речи, вставка в текст стилистически значимых компонентов, выбор из числа синонимов подходящего к типу и жанру высказывания и др.

На основе речевых упражнений развиваются продуктивные умения и навыки, которые называются творческими. Они направлены на самостоятельное построение высказываний, относящихся к различным типам, жанрам и стилям речи. К числу творческих работ можно отнести упражнения, связанные с изменением окраски текста, его структурного преобразования (например, превращение диалогической речи в монологическую, изменение адресата речи).

К **отбору учебного текста** предъявляются определённые требования: они должны иметь научно-познавательную ценность; быть интересными по содержанию; завершёнными в смысловом и структурном отношении; обладать ярко выраженными стилевыми признаками.

Наблюдения над текстами различных типов, жанров и стилей речи развивают у учеников мышление, языковую наблюдательность, эстетический вкус.

**Стилистические умения и навыки.** Для усвоения функциональных стилей речи необходим ряд стилистических умений и навыков, которые формируются на уроках русского языка в процессе стилистической работы. Под стилистическим умением понимается способность учащихся употреблять полученные знания на практике в различных сферах общения.

Стилистические умения и навыки тесно связаны с общеречевыми умениями и навыками, круг которых устанавливается стандартом, программой и учебниками русского языка. К стилистическим относятся умения школьников воспринимать и воспроизводить готовые тексты различных жанров и стилей речи, умение строить свою речь по образцам (учебным моделям), дифференцировать различные стили и жанры речи: разговорный от книжного, книжный от разговорного, научное описание от художественного, официальное сообщение от бытового и т.д. Основным является умение правильно строить свою речь, варьировать её в зависимости от цели высказывания, использовать для этого синонимию языковых средств.

#### **Выводы:**

1. Эффективное решение задачи обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в условиях поликультурной среды школы города Москвы для обеспечения их социальной адаптации и этнокультурной интеграции связано с использованием эффективных образовательных технологий.

2. Учет цели обучения детей мигрантов русскому языку позволил выявить, что в обучении русскому языку целесообразно использовать сочетание современных комплексных образовательных технологий, имеющих единый стержень: формирование коммуникативной компетентности учащихся-инофонов в области владения русским языком. Такими технологиями являются: а) технология учебного

сотрудничества; 2) игровые технологии; 3) технология риторизации; 4) технология жанрового подхода в обучении русскому языку; 5) технология ознакомления с функциональными стилями речи.

3. Наиболее эффективно задачи обучения детей мигрантов русскому языку, социальной адаптации и этнокультурной интеграции решаются в том случае, если комплексные технологии используются взаимосвязанно, на основе интеграции.

4. Необходимо обеспечить модернизацию комплексных технологий обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования в условиях поликультурной школы города Москвы. Модернизация представляет собой всестороннее обновление всех компонентов технологий в соответствии с требованиями современной социально-культурной образовательной среды и современной языковой ситуации города Москвы на основе гармоничного сочетания традиций отечественного языкового образования и основных тенденций внедрения инновационных форм в процесс обучения детей мигрантов русскому языку.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии представлены результаты выполнения научно-исследовательской работы, посвященной разработке комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации, этнокультурной интеграции в общество средствами образования.

В монографии представлено **описание экспериментального исследования**, посвященного анализу поликультурного состава современной начальной школы. Основные результаты данного эксперимента таковы:

1. Количество школ, где учатся дети мигрантов, составило 98% от общего числа обследованных школ.

2. Количество школ, в которых дети мигрантов составляют 25% (и более) от общего количества учеников класса, весьма значительно – 33%.

3. Количество детей мигрантов в школах города Москвы составляет 15 %. Составлен перечень родных языков детей мигрантов (азербайджанский, киргизский, таджикский, армянский, узбекский, грузинский и др., всего 29 наименований), который позволяет заключить, что среда московской школы имеет «мозаичный» характер, «составлена» языками и культурами разных этносов.

4. Анализ мнения учителей-практиков показал, что более чем у 50% детей мигрантов есть трудности в освоении русского языка, в социокультурной адаптации.

Анализ количественных данных позволил нам выявить некоторые тенденции, устойчивые свойства современной образовательной системы города Москвы. Так, первая тенденция – территориальное концентрирование школ с большим количеством детей мигрантов в Южном, Юго-Восточном, Восточном, Северо-Восточном, Северном, Северо-Западном (его северной части) административных округах. Оказалось, что таких школ практически нет в Центральном, Юго-Западном, Западном административных округах. Вторая тен-

денция – концентрирование в одном классе детей мигрантов, имеющих трудности и в освоении языка, и в социокультурной адаптации, и рассредоточенность по разным классам детей мигрантов, не имеющих трудностей ни в освоении языка, ни в социокультурной адаптации. Иначе говоря, «слабые» учащиеся-дети мигрантов, как правило, присутствуют в списке класса группой, тогда как «сильный» ученик-инофон неизменно является в классе единичным представителем своей нации (культуры, языка). Третья тенденция – концентрирование детей мигрантов в общеобразовательных школах и почти полное их отсутствие в специализированных школах (лицеях, гимназиях и др.).

Выявленные тенденции были учтены при разработке системы обучения детей мигрантов русскому языку.

В монографии представлено описание **результатов теоретического исследования.**

1. Определены концептуальные основы комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов, определяющих субъективную и объективную успешность их развития, их социальную адаптацию и этнокультурную интеграцию в общество города Москвы.

2. Выявлены факторы, определяющие успешность речевого развития, языкового образования, социальной и этнокультурной адаптации детей мигрантов в условиях поликультурной школы города Москвы.

3. Проанализированы возможности традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса, ориентированных на успешное усвоение русского языка детьми мигрантов, их социальную адаптацию и этнокультурную интеграцию в общество средствами образования.

4. Разработаны комплексные технологии обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации в условиях поликультурной школы города Москвы.

5. Разработано учебно-методическое сопровождение процесса обучения детей мигрантов русскому языку, их этнокультурной интеграции в общество средствами образования для последующего внедрения в поликультурную начальную школу города Москвы.

**Комплексная система обучения русскому языку детей мигрантов** в условиях поликультурной начальной школы города Москвы: учитывает поликультурный характер образовательной среды современной начальной и средней школы города Москвы; способствует решению проблемы формирования у детей мигрантов (инофонов) коммуникативной компетентности в области русского языка; обеспечивает успешное усвоение русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальную адаптацию и этнокультурную интеграцию в условиях поликультурной среды школ города Москвы; включает следующие компоненты: обучение детей мигрантов русскому языку и обучение русской культуре по специально созданным учебно-методическим комплексам.

**Определены перспективы исследования:**

1. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку требует доработки и апробации в следующих направлениях: а) следует усилить теоретический и практический компонент системы, обеспечивающий гармоничное влияние семьи на обучение детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции.

2. Необходимо разработать и апробировать содержание и технологии подготовки педагогических кадров в области обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в рамках магистратуры по направлению «Педагогическое образование», программа «Русский язык в поликультурной начальной школе».

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Акишина А.А.* Страна русской грамматики. Выпуск 2. М.: Русский язык. Курсы. 2004, 224 с.
2. *Акишина, А.А., Каган, О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного: 3-е издание, испр. и доп. - М.: Рус. яз. Курсы. – 2004. – 256 с.
3. *Алефиренко, Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
4. *Алиев Р., Каже Н.* Билингвальное образование. Учебное пособие. Рига: Retorika, 2005, 384с.
5. *Антонова, Е.С.* Преподавание русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. – М.: КноРус. – 2007.– 464 с.
6. *Ашурова, С.Д.* Значение стилистических синонимов для речевого развития нерусских учащихся // Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя // Материалы международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (16.02.2012). –М.: МГПУ, 2012. – С. 45-48.
7. *Ашурова, С.Д.* Стилистический анализ текста как средство формирования языковой и коммуникативной компетенций у нерусских учащихся / Материалы IV научно-практической конференции. – М.: МГПИ, 2012. – С. 58-46.
8. *Ашурова, С.Д.* Стилистический компонент содержания образования по русскому языку в школе с полиэтническим составом учащихся / Культурно-развивающий и воспитательный потенциал современного образования // Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (01.12.2011). - М.: МГПУ, 2012. – С. 57-64.

9. *Ашурова, С.Д.* Стилистический компонент языкового образования в современной многонациональной школе // *Этнодиалоги: научно-информационный альманах*. – М.: 2013. – №1 (42). – С. 38-56.

10. *Бабенко, Н. Г.* «Школа русского рассказа»: интегративные формы обучения русскому языку // *Слово.ру: Балтийский акцент*. – 2012. – № 4. – С. 28- 30.

11. *Базанов, В.А.* Институционально-демографические факторы формирования коммуникативного поведения мигрантов дошкольного и школьного возраста // *Изв. Пензенского ГПУ им. В. Г. Белинского: общественные науки*. – 2012.– № 28. – С. 29-34.

12. *Бакланова, Т.И. и др.* Народная художественная культура: Учебник для вузов. - М.: МГУКИ, 2002. – 373 с.

13. *Бакланова, Т.И.* Концептуальные основы развития современного этнокультурного образования// *Культурное наследие народов мира в содержании современного образования: Сборник научных статей*. - М.: МГУКИ, 2009, С. 8-21.

14. *Бакланова, Т.И.* Московские школы с русским этнокультурным компонентом// *Русская национальная школа*. - 2008. - № 1.- С. 37-50.

15. *Бальхина, Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного. – М., 2010. – 200 с.

16. *Бальхина, Т.М.* Научные теории и практика коммуникативной адаптации в новой языковой среде и образовательном пространстве//*Вестник Российского университета дружбы народов*. - 2010. - № 4. - С. 9-17.

17. *Бахтикиреева, У.М.* Речемыслительная деятельность билингвальной личности (динамический аспект лингвистических исследований) // *Русскоязычие и би(полилингвизм) в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты: Материалы*

Международной научно-методической конференции. г. Пятигорск, 14-17 мая 2008 г. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2008. – С. 25-30.

18. *Бахтин, М.М.* Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 237-280.

19. *Белоусова, И.Э.* Этнопсихология: учебное пособие /под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 96 с.

20. *Берсенева М.С.* Читаем тексты - изучаем язык. Тексты для чтения и методический аппарат для работы со школьниками-инофонами на занятиях по русскому языку. М.: МГПИ, 2010. – 48 с.

21. *Быстрова, Е. А., Александрова, О.М.* Учебно-методические комплексы по русскому языку для школ с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения. – М.: Дрофа, 2012.

22. Вариативные электронные образовательные ресурсы для основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие личностно-ориентированное обучение (русский язык), разработанные в рамках мероприятия 6 «Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания образования, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий задачи «Совершенствование содержания и технологий образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы: [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://fcior.edu.ru/catalog/meta/3/mc/disciplin%2000/mi/1/hps/40/hp/1/p/page.html> e

23. *Вендина, О.И.* Мигранты в Москве. Грозит ли российской столице этническая сегрегация? – М.: Центр

миграционных исследований. – 2005. – 90 с.

24. *Волкова, Т. В., Кудрявцева, Е.Л.* Пути создания искусственной лингвосоциокультурной среды при изучении иностранного и поддержании другого родного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте//Материалы Научно-педагогического собрания преподавателей русского языка государств-участников СНГ и стран Балтии «Русский язык – общечеловеческий код культурного содружества и исторической взаимосвязи» (4–5 октября 2013 г.). /Отв. редактор С.В. Лапшин. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 192 с.- С.131-136.

25. Вопросы комплексного обучения в школе /под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского, И. С. Симонова. – Л., 1924. – 45 с.

26. Вопросы преподавания русского языка в образовательных учреждениях для детей-мигрантов. - Тюмень: ТОГИРРО, 2009. - 14 с. : [ Электронный ресурс] /Режим доступа: tob-scoole- 17. ucoz.ru.

27. *Выготский, Л. С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. – Л., 1935.

28. *Газман, О.С.* О понятии детской игры // Игра в педагогическом процессе. – Новосибирск, 1989. – С. 3-10.

29. *Гальцова, Н.Д., Гез, Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

30. *Ганиев, Ж.В.* Русский язык для узбека today: нужен или нет (kerakmi yoki pokerakmi)? // Восьмые межд-ые Виноградовские чтения. Русский язык: уровни и аспекты изучения: сб. науч. тр. - М.: МГПУ, 2005. – С.301-316.

31. *Горлова, Н.А.* Раннее языковое образование / Н.А. Горлова // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: Сборник научных статей. – Орел: ОГУ. 2002. – С. 40-42.

32. *Гренарова, Р.* Применение игр на уроках русского языка // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. – МПГУ, ч. 1, 2007. – С. 57-63.

33. *Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов /под общ. ред. А.П. Садохина. – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

34. *Гудков, Д.П.* Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: Гнозис, 2003. – 288 с.

35. *Гумбольдт, В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию / пер.с нем. – М.: Прогресс, 1984. – С. 156-180.

36. *Дейкина, А.Д.* Культурно-исторический подход к обучению русскому языку в школьной поликультурной среде // Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Москва, 16 февраля 2012 г.) / Сост. и отв.ред.: Т.И. Зиновьева – М.: Экон-Информ, 2012. – 334 с. – С. 15-18.

37. *Дьяченко, В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989. – 159 с.

38. *Егорова, А.А., Трошева, К.А.* Зависимость освоения иностранного языка от уровня когнитивного развития и уровня развития речи на родном языке // Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития: Материалы Всероссийской конференции молодых ученых 15-17 мая 2000 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 37-40.

39. *Еремеева, В.Д.* Зависимость успешности овладения ребенком чтением и письмом от индивидуальных особенностей функциональной асимметрии его мозга // Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конференции. – СПб.: Образование, 1994. – 80 с. – С. 31-32.



40. *Железнякова, Е.А.* Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации//Известия пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Пенза. 2011. - Вып. № 28 / 2011. - С.774-778.

41. *Загорулько, Л.П.* Языковое образование в современных условиях (социально-философский анализ). – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 118 с.

42. *Зимняя, И.А.* Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. - 219 с.

43. *Зиновьева, Т.И.* Готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в современной поликультурной школе //Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Москва, 16 февраля 2012 г.) /Сост. и отв.ред.: Т.И. Зиновьева – М.: Экон-Информ, 2012. 334 с. С. 221-225.

44. *Зиновьева, Т.И.* Коммуникативная компетентность педагога как фактор гармонизации умений устного общения учащихся в условиях поликультурной начальной школы // Ребенок в современной образовательной среде: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Москва, 9 декабря 2010 г.) / Сост. и отв. ред.: С.Н. Вачкова. – М.: Экон-Информ, 2011. – 545 с. – С. 378-382.

45. *Иванов, С. В.* Комплексная система обучения. – Курск, 1964. – 164 с.

46. *Ипполитова, Н.А.* Методический аспект учения о речевых жанрах // Начальная школа: плюс До и После. – 2012 . – № 8 . – С. 72-76.

47. *Какорина Е.В., Костылева Л.В., Савченко Т.В.* Русский язык: от ступени к ступени. Учебное пособие для детей 8-12 лет. М.: Издательский дом «Этносфера», ОАО

«Московский учебник», 2007. – 230 с.

48. *Каленкова, О. Н.* Московская этношкола // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 40–42.

49. *Каленкова, О. Н., Шатилова, И. Е.* Уроки русской речи: учебно-методический комплект для детей дошкольного и младшего школьного возраста (в 2 ч.). Часть 1. – М.: Этносфера, 2007. – 160 с.

50. *Каленкова, О. Н., Шатилова, И. Е.* Уроки русской речи: учебно-методический комплект для детей дошкольного и младшего школьного возраста (в 2 ч.). Часть 2. – М.: Этносфера, 2007. – 203 с.

51. *Кибирева, Л. В., Клейнфельд О. А.* «В мире русского языка». Учебники для ОУ с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения. – М., 2010. – 203 с.

52. *Кобякова, Т.И.* Концепты духовности в русской языковой картине мира / Под ред. Л.Г. Саяховой. – Уфа, 2004. – 158 с.

53. *Козырев, В.А., Черняк, В.Д.* Современная языковая ситуация (языковое образование и речевая культура). – М.: Флинта: Наука, 2012. – 184 с.

54. *Колесникова, И.А., Горчакова-Сибирская, М.П.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высших учеб. заведений /Под ред. И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

55. Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.businessuchet.ru/pravo/DocumShow\\_DocumID\\_21649.html](http://www.businessuchet.ru/pravo/DocumShow_DocumID_21649.html) (дата обращения: 24.11.10).

56. *Крючкова, Л. С., Моцинская, Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011 – 480 с.

57. *Лаврентьева, А.И.* Вопросы овладения родным и неродным языком в онтогенезе в

профессиональной подготовке учителя // Вестник МГПУ. – Серия «Педагогика и психология». - № 1 (23). – М., 2013. – С. 27-34.

58. *Лаврентьева, А.И.* Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе): Учебное пособие для студентов педагогических университетов. – М.: МГПУ, 2003. – 154 с.

59. *Лаврентьева, А.И.* Краткий словарь-справочник лингвистических терминов (введение в науку о языке). – М.: МГПУ, 2002. – 236 с.

60. *Лебединцев, В.Б.* О необходимости и неизбежности перехода к нефронтальным системам обучения//Известия Российской академии образования. 2012. №2. С. 1280—1293. CD-ROM.

61. Лексикон интеграции: [Электронный ресурс]/ Режим доступа: [http://www.integrationindeutschland.de/decln\\_117/nn\\_691128/Sub Sites/Integration/RU](http://www.integrationindeutschland.de/decln_117/nn_691128/SubSites/Integration/RU)

62. *Леонтьев, А.А.* Путешествие по карте языков мира. – М.: Издательский Дом Мещерякова, 2008. – 352 с.

63. *Лепская, Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 152 с.

64. Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы / Тезисы международной конференции. – М.: Филология, 1995. – 256 с.

65. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.

66. *Лотман, Ю.М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начала XIX века). – СПб.: «Искусство-СПБ», 2008. – 413 с.

67. *Лукиянова, Е.В.* Социокультурные аспекты языковой адаптации детей из семей мигрантов //Материалы

Научно-педагогического собрания преподавателей русского языка государств-участников СНГ и стран Балтии «Русский язык—общечеловеческий код культурного содружества и исторической взаимосвязи» (4–5 октября 2013 г.). Отв. редактор С. В. Лапшин. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 192 с.- С.14-39.

68. *Лысакова И.П., Уша Т.Ю., Сандрикова Е.А., Васильева Г.М.* и др. Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов. Мы говорим по-русски. Учебное пособие. СПб, 2008, 155с.

69. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Академия, 1997. –383 с.

70. *Львова, А.С.* Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в области диалогического общения // Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография/ Под ред. Т.И. Зиновьевой.- М.: Экон-Информ, 2014.- С.222-230.

71. *Ляудис, В. Я., Нигуре, И. П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 151 с.

72. *Максакова, А.И., Тумакова, Г.А.* Учите играя. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

73. *Мартынова, И. В.* Учебное взаимодействие младших школьников как средство формирования письменной речи: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.02. – М., 2002. –16 с.

74. *Мартынова, М.Ю.* Мир традиций и межкультурное общение: В помощь школьному учителю. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 348 с.

75. *Маслов, Ю.С.* Введение в языкознание / Ю.С. Маслов. - М.: Высш.шк. 1998. – 272 с.

76. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология: учебное

пособие для студ. высш. учеб. заведений – 4-е издание, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

77. *Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие/под ред. Ж.А Зайончковской, И.Н Молодиковой, В.И. Мукомеля; Центр миграционных исследований. Институт Открытое Общество (HESP OSI) и Бюро ЮНЕСКО. – М., 2007. –370 с.*

78. *Миграционная ситуация и миграционная политика в Центральной России. Администрация Смоленской области. Российский гуманитарный научный фонд. Независимый исследовательский Совет по миграции стран СНГ и Балтии. Смоленский гуманитарный университет. - Смоленск, 2001. - 204 с.*

79. *Миграционные процессы в странах Центральной и Восточной Европы: проблемы и методы регулирования / под ред. Зайончковской Ж.А., Белозерова В. С., Молодикова И. Н. Ставрополь, 2005. – 200 с.*

80. *Минеева, С.А. Проблемы и трудности риторики // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания» Материалы XI научно-практической конференции. 10-11 ноября 2002 года. /Под ред. Минеевой С.А. Пермь: ЗУУНЦ, 2002. – С. 47-53.*

81. *Митюшина, Л. Д., Хамраева, Е. А. Учебно-методические комплексы. «Русский язык» для школ с полиэтническим составом учащихся для 1–4 классов. – М.: Дрофа, 2011.*

82. *Михеева Т.Б. Теория и практика совершенствования профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы. – Ростов-на-Дону: Антей, 2010, 207 с.*

83. *Михеева, Т. Б. Некоторые формы и приемы работы на уроке русского языка в классе с*

многонациональным контингентом учащихся // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сборник материалов круглого стола. – М.: 2010. – С 11-23.

84. *Михеева, Т.Б.* Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. – М.: Русское слово, 2008. –176 с.

85. *Михеева, Т.Б.* Применение технологии совместной деятельности на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся //Уч. зап. ЗабГПУ Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. –2010. – № 6. – С. 104-110.

86. *Михеева, Т.Б.* Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов: методическое пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2008. – 52 с.

87. *Михеева, Т.Б.* Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка российской полиэтнической школы // Вестник РУДН, Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания» – 2008. – № 3. – С. 32- 36.

88. *Монахов, В. М.* Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии //Педагогика. – 1997. – № 6. С. 26–31.

89. *Мотрич, Н.И.* О необходимости обучения школьников речевому этикету: [Электронный ресурс]/ Н. И. Мотрич – СПб., 2012. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/o-neobkhodimosti-obucheniya-shkolnikov-rechevomu-etiketu>

90. Обучение работе с текстом на русском языке детей мигрантов и вынужденных переселенцев, осваивающих программы начального общего образования в российской школе. Методические разработки. М.: ИСИО РАО, 2013.- 95 с.

91. *Пассов, Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
92. *Плунгян, В.А.* Почему языки такие разные? – М.: «Азбуковник», «Русские словари». – 2001. – 304 с.
93. *Попова, Э. Ю.* Коммуникативный подход в обучении русскому языку. - Лингвокультурология. - 2008. - № 3.- С. 178-183.
94. *Постнова Н.В., Цыренова М.Ц.* Картинно-тематический словарь русского языка. Серия: Мой первый словарь русского языка. - М.: «Дрофа», 2008. – 176 с.
95. Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26-28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 538 с.
96. Программа Департамента образования по социокультурной адаптации и интеграции детей зарубежных мигрантов// Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А., Савченко Т.В. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. – М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. – С.54-57.
97. *Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. – СПб: Златоуст, 2005. – 276 с.
98. *Протасова, Е.Ю.* Методика развития речи двуязычных дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 253 с.
99. *Прохоров, Ю.Е.* Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.
100. *Раченкова, Л.С.* Формирование риторической деятельности старшеклассников в процессе имитационного моделирования: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Кемерово, 2006. – 16 с.
101. *Рогозная, Н.Н.* Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: на материале

разноструктурных языков: Дисс. ... доктора филол. наук. – М., 2003. – 381 с.

102. *Рубинштейн М. М.* Жизненные комплексы в трудовой школе, М., 1925. – 56 с.

103. *Рубцов, В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987. 160 с.

104. *Руденко-Моргун, О.И.* Вариативные электронные учебные модули как средство реализации дифференцированного обучения русскому языку // Проблемы современного филологического образования. – Вып. VIII-IX/Отв. ред. В.А. Коханова. – М.:МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2011. – С. 123-130.

105. *Руденко-Моргун, О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: монография. – М., 2009. – 332 с.

106. *Руденко-Моргун, О.И., Архангельская, А. Л.* Современные методики и учебные средства обучения русскому языку детей мигрантов в русской школе. Аналитический отчет: [Электронный ресурс]. - М., 2011. Режим доступа: [www.rudn.ru/file.php?id=2746](http://www.rudn.ru/file.php?id=2746)

107. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1997. – 383 с.

108. Русский язык в полиэтнических классах: методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2010. – 56 с.

109. Русский язык в современной школе. Ежегодный сборник научно-методических материалов. – М.: МИОО, 2010. – 224 с.

110. Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сборник материалов круглого стола: [Электронный ресурс]/ М., 2009. – Режим доступа: [www.filobraz.ru/science/izd\\_polietnos2009](http://www.filobraz.ru/science/izd_polietnos2009).

111. Русский язык и литература в полиэтнических



классах: учебно-методическое пособие / под ред. В.А. Кохановой. - М.:МГПУ, Ярославль: Ремдер. – 2012. –140 с.

112. Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: Коллективная монография / под ред. Т.И. Зиновьевой.- М.: Экон-Информ, 2014. – 255 с.

113. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб.пособие для высш. учеб. заведений/[Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 140 с.

114. Русский язык как неродной: методика и ресурсы. Портал для учителей и преподавателей русского языка по преподаванию русского языка как неродного: [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://inofon.spb.ru/>

115. 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.). Части 1, 2, 3. – М.: Этносфера, 2007.

116. *Савченко, Т. В., Кокорина, Е. В.* Программа по русскому языку как иностранному для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком. – М.: МИПКРО, 2001. – 26 с.

117. *Садохин, А.П.* Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2010. – 192 с.

118. *Сахипова, З.Г.* О детском словотворчестве в условиях общения многоязычной семьи // Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника. – М.: Институт языкознания РАН. – 1993. – С.89-91.

119. *Седов, К.Ф.* Нейропсихолингвистика. – М.: Лабиринт, 2009. – 250 с.

120. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.

121. *Семячко, Л.С.* История возникновения и варианты толкования термина «Риторизация» // Риторика и развивающее обучение в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания. – Пермь, 2001. – С. 22-30.

122. *Сергеева, А.В.* Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. – 6-е издание. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 320 с.

123. *Серебрянникова, Ю.А.* Развитие речи детей мигрантов во внеурочной театральной деятельности/ Ю.А. Серебрянникова// Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография/ Под ред. Т.И. Зиновьевой.- М.: Экон-Информ, 2014.- С.245-251.

124. *Синева, О.В.* Формы и методы обучения русскому языку детей мигрантов в московской школе (статья) – <http://ru.convdocs.org/docs/index-116884.html> (дата обращения 28.01.2014).

125. *Ситникова, Е.В.* Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов // Вестник Московского городского университета. Серия «Филологическое образование». – 2010 - №1(4). – С.79-86.

126. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов /под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

127. *Соколов, К. Н.* Методы комплексного преподавания. М., 1925. – 76 с.

128. *Степанов, Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.

129. *Сысоев, П.В.* Языковое поликультурное образование: теория и практика. – М.: Глосса-Пресс, 2008. – 389 с.

130. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 352 с.

131. Толерантность и культурная традиция: Сб. статей / Под ред. М.Ю. Мартыновой. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 447 с.

132. *Трегубова, Л.С.* Использование игровых технологий в процессе обучения детей мигрантов русскому языку // Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография/ Под ред. Т.И. Зиновьевой.- М.: Экон-Информ, 2014.- С.178-184.

133. *Тхорик, В.И., Фанян, Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Второе издание. – М.: ГИС, 2006. – 260 с.

134. *Уильямс, Л., Актопрак, С.* Миграция между Россией и Европейским Союзом: [Электронный ресурс]/Режим доступа: [http://www.iomrussia.ru/russian/publications/Snapshot\\_Study\\_ru.pdf](http://www.iomrussia.ru/russian/publications/Snapshot_Study_ru.pdf)

135. *Уракова, Ф. К.* Традиционные и инновационные формы организации обучения русской речи учащихся // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена – СПб., 2008 . – Вып. – 2. – № 63. – С. 196-200

136. *Уракова, Ф.К.* Методические средства и формы организации обучения связной русской речи учащихся национальной школы //Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп. – 2010. – Вып. 1. – С. 167-174.

137. Учимся в русской школе. Учебно-методический комплект в 2-х частях Ч. 1 /О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик – М., 2007 – 127 с.

138. Учимся в русской школе. Учебно-

методический комплект в 2-х частях Ч. 2. – М., 2009 -144 с.

139. *Федосюк, Ю.А.* Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. – 10-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 264 с.

140. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие. – М., 2004. – 240 с.

141. *Хамраева Е.А.* Лингводидактические основы создания учебных пособий для детей-мигрантов // Сайт НФПК (<http://www.ntf.ru/>), 2-я Интернет-конференция, 2010.

142. *Хамраева, Е. А, Иванова, Э. И.* «Давайте познакомимся». Русский язык как иностранный. – М.: Дрофа. 2009. – 128 с.

143. *Хамраева, Е. А.* Русский язык для школ с полиэтническим составом учащихся для 1–4 классов. Рабочая программа. 1–4 классы. – М.: Дрофа, 2012. – 368 с.

144. *Хамраева, Е.А.* Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сборник материалов круглого стола. – М.: 2010.– С. 4-10.

145. *Харенкова, А.В.* Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. - 2013. - № 2 . С. – 160-167.

146. *Хризман, Т.П.* Нейропедагогика и развитие механизмов речи // Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конференции. – СПб.: Образование, 1994. – 80 с. – С. 67-68.

147. *Цейтлин, С.Н.* Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго // Вопросы психолингвистики. – Пермь. Пермский университет, 2009. – № 9. – С. 43-53.

148. *Цейтлин, С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

149. Центр миграционных исследований [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://migrocenter.ru/publ/publ.php>
150. *Цукерман, Г.А.* Зачем детям учиться вместе? – М., 1985. – 80 с.
151. *Цукерман, Г.А.* Как младшие школьники учатся учиться? – Москва-Рига, Эксперимент, 2000. – 212 с.
152. *Цукерман, Г.А.* Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии. – 1993. – №3. С. 45-56.
153. *Чанаева, Л.Г.* Социокультурный комментарий в преподавании русского языка как неродного // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». – 2011. – №1. – С.105–111.
154. *Чиршева, Г.Н.* Проблематика исследований детского билингвизма на современном этапе // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: Сборник научных статей. – Орел: ОГУ. 2002. – С. 183-185.
155. *Шахнарович, А.М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.
156. *Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М.* Онтогенез речевого общения: от ситуативной речи к контекстной // Речевое общение в условиях языковой неоднородности (ред. Л.П. Крысин). – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 224 с. – С.92-118.
157. *Шмелева, Т.В.* Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. - С. 88-98.
158. *Шханацева, М.Х.* Реализация взаимосвязи между уровнями языка в учебном процессе как лингводидактический принцип // Лингвистика и лингводидактика. Майкоп, 2005. – 319 с.
159. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

160. *Якушина, Ю.С.* Обучение младших школьников речевому этикету как условие гармонизации поликультурной среды современной школы: Статья: [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://levinajs.ucoz.ru/publ/obuchenie\\_mladshikh\\_shkolnikov\\_r\\_echevomu\\_ehtiketu\\_kak\\_uslovie\\_garmonizacii\\_polikulturnoj\\_sredy\\_sovremennoj\\_shkoly/1-1-0-4](http://levinajs.ucoz.ru/publ/obuchenie_mladshikh_shkolnikov_r_echevomu_ehtiketu_kak_uslovie_garmonizacii_polikulturnoj_sredy_sovremennoj_shkoly/1-1-0-4)

161. *Яцуга, Т.Е.* Подготовка педагогических кадров для обучения русскому языку как неродному: опыт решения проблемы в кемеровской области //Филологические науки. – 2013. – № 4 . – С. 95-100.

### Сведения об авторах

***Зиновьева Татьяна Ивановна*** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Ассуирова Лариса Владимировна*** – доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Афанасьева Жанна Викторовна*** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Ашурова Светлана Даниловна*** – кандидат филологических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Бакланова Татьяна Ивановна*** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-культурной деятельности Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Богданова Антонина Владимировна*** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Вачкова Светлана Николаевна*** – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии обра-

зования, директор Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

*Десяева Наталья Дмитриевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

*Лаврентьева Анна Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

*Львова Анна Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

*Трегубова Лидия Семеновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

*Хаймович Людмила Вениаминовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».



## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение №1

### Фрагмент учебного пособия «В мире русского языка»

#### МОСКВА

#### Мир звуков

##### Задание 1. Читаем чистоговорки!

Прочитай чистоговорки. Помни, что их следует произносить громко, чётко и чисто.

ДА-ДА-ДА-ДА! Что за чудо-города!  
ОЙ-ОЙ-ОЙ-ОЙ! Это город твой и мой!  
ВА-ВА-ВА-ВА! Называется Москва!

**Задание 2. Произносим правильно!** Произнеси в словах, где надо, мягкий звук или твердый звук.

Колокол-колокольчик, тетрадь-тетрабочка, царь-царский, были-на-в былине, болото-в болоте, работа-в работе.

<Тайна слова> *Былина* - это рассказ, песня о богатырях.

**Задание 3.** Произнеси пословицы с разной интонацией: вопросительной, восклицательной, повествовательной, проговаривая четко каждое слово.

Москва всем городам мать.

Москвой-столицей весь народ гордится.

Говорят в Москве, а слушают по всей стране.

#### Мир слов

**Задание 4.** Знаешь ли ты, почему Москву называют столицей? Прочитай текст.

Давным-давно Российским государством правили князья, потом царь. Княжить, царствовать - значит «сидеть на столе». (троне). Отсюда и появилось слово «столица».

А город, в котором жил глава княжества и государства, всегда был главным городом. Так и пошло, что города, в которых были царские и княжеские престолы назывались сначала стольными градами, а позже уже стали именоваться столицами.

С течением времени столицей начали называть главный город страны (стольный град).

Назови главный город (столицу) своей страны. Расскажи, чем он известен, интересен.

**Задание 5.** Назови столицы названных стран. Обрати внимание, с какой буквы пишутся названия стран и города.

Россия - Москва

Франция-

Италия-

Германия-

Индия-

Япония-

Китай-

Узбекистан-

Можете продолжить выполнять задание в виде соревнования с одноклассниками (Кто знает больше столиц мира!)

< **Вместе с родителями** > **Задание 6.**

Московских князей и первого царя звали Владимир Красное Солнышко, Ивана Калита, Иван Грозный. Найди материал и расскажи о них. Почему их называли именно так?

**Задание 5.** Прочитай текст и скажи, какие достопримечательности сохранились в Москве до наших дней. Как ты думаешь, почему они так называются?

Москва строилась кольцами как военная крепость для обороны от врагов. Этому городу восемь веков. Сравнить его историю можно с ростом могучего дуба: по числу колец на срезе ствола судят о возрасте дерева.

Москва обстраивалась так: вслед за стенами Кремля были выстроены стены Китай-города. Потом начали возводить стены Белого города – его границы очерчены сейчас городским кольцом бульваров.

Наконец был построен Земляной вал – там теперь проходит Садовое кольцо Москвы. Город рос. Москва становилась центром огромного государства.

Знатоками старой Москвы считались тогда почтальоны.

Спросишь почтальона – и он тебе все расскажет, как добраться до Сокольников или Симоновой слободы.

Это было живое «справочное бюро».

В книжных магазинах продавались почтовые открытки «почтальон». Сумка «почтальона» раскрывалась, и узенькая ленточка с видами Москвы вытягивалась оттуда гармошкой.

Но что это были за виды!

<**Тайна слов**> *Оборона* – средства, необходимые для отпора врагу.

*Могучий* – сильный, мощный.

*Срез* – место, где срезано.

*Обустроить* – располагаться.

*Знать* – тот, кто имеет большие знания в чем-то.

*Почтальон* – тот, кто разносит почту по адресам.

*Справочное бюро* – место, в котором дают различные справки.

Вопросы

1. Как по срезу на дереве можно судить о его возрасте?
2. Почему почтальона называли справочным бюро?
3. Как выглядела открытка «почтальон»?

#### **Задание 6. Игра «Подбираем словечко!»**

Какие из приведённых слов можно использовать со словом Москва, а какие нет? Поставь слова в нужном роде. Подбери свои определения к слову Москва.

**Слова для справок.** Славный, гордый, чудный, главный, древний, старинный, длинный, тенистый, рыбный, водный, богатый, удобный, сильный, маленький, пламенный, нежный, священный, безмятежный, огромный, крошечный, колоссальный, грандиозный, разнообразный, шумный, пешеходный, белокаменный.

### **Мир частей речи**

**Задание 5.** Прочитай. Слово в скобках поставь в правильную форму. В первой части тебе помогут вопросы, а вторую выполни самостоятельно.

1. Не отдадим врагу (чего?) (Москва)

Подъезжать к (чему?) (Москва)

Увидеть (что?) (Москва)

Горжусь (чем?) (Москва)

Говорить о (чём?) (Москва)

Остановиться под (Москва).

2. Увидеть (Москва)

Петь песни о (Москва)

Удивляться памятникам (Москва)

Говорить о (Москва)

Гулять по (Москва)

Восхищаться (Москва)

**Задание 6.** Прочитай стихотворение. За что автор любит Москву?

Найди слова, которые тебе незнакомы и узнай, что они обозначают.

Люблю Москву, люблю Москву

За всё, что в жизни мне дала!

Люблю Москву – мою Москву:

Её высоты, купола...

Её соборы и дворцы,

Её театры и музеи,  
Весну, когда поют скворцы,  
В осеннем золоте аллеи.  
Я слушать день и ночь готов-  
И в радости, и в грусти тоже-  
Призывный звон колоколов,  
Что с каждым годом всё дороже!  
Москвы дыхание ловлю,  
Её я шум и шепот знаю.  
Всем сердцем я Москву люблю,  
А, уезжая, я скучаю! (Е. Яхницкая)

**Задание 7.** Прочитай предложения. Как меняется смысл предложений с изменением выделенных слов?

*Я еду* в Москву. – *Я приехал* в Москву.

*Я иду* по московской улице. – *Я прошел* по московской улице.

*Я вижу* башни Кремля. – *Я увидел* башни Кремля.

*Я побывал* в музее столицы. – *Я побываю* в музее столицы.

*Я слышу* звон колоколов. – *Я услышу* звон колоколов.

### Мир предложений

**Задание 8.** Составь словосочетания по образцу: *улицы Москвы – московские улицы.*

Башни Кремля –

Гордость России –

Музей столицы –

Герой быliny –

*Слова для справок:* кремлевские башни, российская гордость, столичный музей, былинный герой.

**Задание 9.** Используя фрагмент стихотворения В.Лебедева-Кумача, найди все словосочетания о Москве.

*Образец:* Кипучая Москва.

Кипучая,

Могучая,

Никем непобедимая,-

Страна моя,

Москва моя -

Ты самая любимая!

**Задание 9. Конструктор.** Собери пословицы из «рассыпавшихся» слов.

Слезам, не верит, Москва.

Москва, городам, всем, мать.

Строилась, веками, Москва.

### Мир текстов

**Задание 10.** Прочитай стихотворение о главной площади Москвы. Как она называется? Был ли ты на Красной площади? Чем она тебе запомнилась? Какие памятники, достопримечательности ты запомнил?

#### Красная площадь

Мы с детства запомнили эти слова,  
И нет их прекрасней и проще:  
Для города имени — город Москва,  
Для площади — Красная площадь.  
На свете немало других площадей,  
Героев на свете немало,  
Но сколько здесь было отважных людей —  
Пожалуй, нигде не бывало!  
Кто в море уходит, кто в космос летит,  
Маршрут пролагая опасный.  
Но каждый считает началом пути  
Прогулку по площади Красной.  
Тут встретишь гостей из столицы любой:  
Парижа, Софии, Каира!  
Давай же сегодня пройдемся с тобой  
По стартовой площади мира. (*Ирина Токмакова*)

Найди информацию о том, почему площадь называется Красной?

На Красной площади находится ещё один памятник архитектуры, Храм Василия Блаженного. Он построен по приказу Ивана Грозного в память о победе над Казанским ханством. Существует легенда, что царь Иван грозный велел ослепить строителя этого храма, чтобы он не мог построить более красивый храм.

**Задание 13.** Прочитай о том, что такое былины. Перескажи текст.

Знаете ли вы, что такое былина? И чем она отличается от сказки?

Былина – это героический эпос русского народа. Героический – потому что речь в нем идет о великих героях-богатырях древности. А слово «эпический» происходит из греческого языка и означает «повествование», «рассказ». Таким образом, былины – это рассказы о подвигах богатырей. Некоторые из них вам уже знакомы: Илья Муромец, победивший Соловья-разбойника; Добрыня Никитич, сражавшийся со Змеем; купец и гуслияр Садко, плававший по морю на своем прекрасном корабле. Из былины можно узнать об истории народа и о ее героях.

Ты можешь найти и прочитать былинку об одном из героев (с учителем, родителями, одноклассниками).

**Задание 14.** Ответь на вопросы.

1. Какие станции московского метро тебе знакомы?
2. Какая станция метро нравится тебе больше всех?
2. Знаешь ли ты что-то об истории строительства этой станции?

Подготовь сообщение об одной из станций по плану:

1. Где находится станция метро?
2. Когда построена станция?
3. Кто архитектор?
4. Расскажи об оформлении станции: какие материалы использованы, чем и как украшена станция, есть интересные детали?

**Задание 15.** Продолжи стихотворение.

Москва – это Красная площадь.

Москва – это башни Кремля.

.....

.....(В. Степанов)

**Задание 16.** Рассуждай на тему: «Для меня Москва – это...».

**Задание 17.** Продолжи текст «Я приехал в Москву, чтобы...» или «Мои родители приехали в Москву, чтобы...»

### Учимся общаться

**Задание 18.** Нередко человек не может сориентироваться в незнакомом месте большого города. Для того, чтобы это было легче делать, отработайте необходимые фразы.

Прочитайте по ролям. Составьте свои диалоги.

1. -Извините. Есть ли здесь поблизости супермаркет?
  - Да, совсем рядом.
  - А как до него добраться?
  - На светофоре поверните налево и идите прямо. Он будет по левой стороне.
  - Это далеко?
  - Нет, до него метров 300.
  - Спасибо.
  - Не за что.
2. -Скажите, пожалуйста, этот автобус идет до железнодорожного вокзала?
  - Нет, тебе нужно выйти около универмага и пересесть на метро.
  - Когда мне выходить?
  - Через остановку.
  - Спасибо.

3. - Простите. Я, кажется, заблудился. Не могли бы вы мне помочь?

- Куда тебе нужно попасть?

- Я должен быть у цирка на Цветном бульваре в три часа. У меня мало времени.

- Самый быстрый способ туда добраться - на метро.

- Здесь поблизости есть станция метро?

- Да, иди прямо до перекрестка и увидишь станцию.

- Большое спасибо.

4. -Извините, вы не подскажете, как добраться до Третьяковской галереи?

- Простите, я не знаю. Я не из Москвы.

- Все равно спасибо.

#### **Задание 19. < Создаем проект >.**

Вместе с родителями подготовьте и оформите работу об одной из достопримечательностей Москвы. Проведи «экскурсию» об этой достопримечательности одноклассникам.

### **КЛЮЧИ К ЗАДАНИЯМ**

#### **Задание 9.**

Москва – это сердце России,

Которое любит тебя!

Имей в виду, что содержание строк у тебя может быть совсем другое.

Главное – рифма и ритм.

**Фрагмент программы  
факультативного учебного предмета «Русская культура»  
4 класс**

**Вводная тема: Приглашение в мир русской культуры**

Россия – наш общий дом.

*Этнокультурное многообразие* современной России. Традиции взаимопонимания, взаимоуважения и взаимного интереса к культурам разных народов в нашей стране. Русская культура как «духовная скрепа» современного российского общества.

*Языковое многообразие* современной России. Четыре языковые семьи, в которые входит основная часть населения России: индоевропейская, алтайская, уральская и северокавказская. Основные языковые группы: славянская, тюркская и финно-угорская. Русский язык как государственный язык Российской Федерации (в соответствии с Конституцией РФ) и как основа русской культуры.

*Религиозное многообразие* современной России. Православие как наиболее распространенная в России религия. Роль православия и Русской Православной церкви в становлении и развитии русской культуры. Другие конфессии на территории Российской Федерации.

Общие духовно-нравственные ценности в традиционных культурах разных народов: Родина, родная земля, родной край, отчий дом, народ, семья, род, родители, труд, учение и Учитель, и др.

Сохранение и развитие традиционных культур и языков народов России в современных условиях. Русская культура в современном мире. Русское зарубежье.

Источники самостоятельного изучения школьниками русской культуры: книги, выставки и музеи народного искусства, Интернет и др.

Внеурочные формы изучения и освоения школьниками русской традиционной культуры.

**Литература для учителя**

1. Александров В.А., Власова И.В., Тишков В.А. и др. Русские. М.: Наука, 1999.
2. Бакланова Т.И. и др. Народная художественная культура: Учебник для вузов. М.: МГУКИ, 2002.-С.3-112.
3. Бакланова Т.И. Московские школы с русским этнокультурным компонентом. // Русская национальная школа, 2008г. № 1.- С.37-75.
4. Бакланова Т.И. Проект инновационной педагогической системы «Московская школа с русским этнокультурным компонен-



том»// Инновационные проекты в гражданско-патриотическом воспитании детей, подростков, молодежи. М.:Коллаж, 2007.-С.113-131.

5. Бакланова Т.И. Педагогический потенциал русской традиционной культуры. //Экспериментальная и методическая деятельность образовательных учреждений Зеленоградского учебного округа. М., 1998.- С.90-98.

6. Бакланова Т.И. и др. Русская традиционная художественная культура: Экспериментальная художественно – образовательная система, комплекс интегрированных программ. М.: МГУКИ, 1997.

7. Бакланова Т.И., Сокольников Н.М. Мировая художественная культура: Художественная культура России: Живая старина: Учебник для 5 кл. общеобразовательных школ (Гриф Министерства образования РФ).-М.:Интербук. 2002.

8. Гачев Г.Д. Наука и национальные культуры. Ростов-на-Дону,1992.

9. Гончаров И.Ф. К.Д.Ушинский и русская национальная школа. / Вестник Герценовского университета,2009, №3. СПб, 2009.

10. Гончаров И.Ф. Процесс воспитания и образования в современной народной русской школе. // Воспитание школьников : Теоретический и научно-методический журнал. – 2012 . – № 4 . – С. 59-68 .

11. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.

12. Забылин М. Русский народ. М.: Белый город, 2005.

13. Лурье А. Историческая этнология. М., 1998.

14. Лихачев Д.С.Русская культура. СПб: Искусство, 2000.

15. Лотман Ю.М.Беседы о русской культуре. СПб: Искусство. 1994.

16. Народный месяцеслов. М.:1992.

17. Народы России: Энциклопедия. М.,1994.

18. Нестеренко А. В. Этнохудожественное образование детей и подростков: учебное пособие. - М.: МГУКИ, 2008. - 209 с

19. Панченко А.М. О русской истории и культуре. М.:Азбука, 2000.

20. Россия: Иллюстрированная энциклопедия. М.: ОЛМА Медиа Групп, Олма-пресс Образование, 2006.

## Раздел 1. В мире традиционных русских календарных праздников

### Тема 1.1. Заглянем в календари

Понятия «календарь», «праздник», «традиция», «календарный праздник». Древние календари на Руси: древнеславянские календари, Юлианский и Григорианский календари. Святы. Русский народный православный месяцеслов.

Связь календарных народных праздников в Древней Руси с зимним и летним солнцеворотами, весенним и осенним равноденствиями, с циклами сельскохозяйственных работ, с народной верой.

Связь традиционных календарных народных праздников с мифами. Древний культ природных явлений и стихий как основа народных календарных праздников. Понятия «миф». Олицетворение в древнеславянских мифах сил природы. Мифологические образы, темы и сюжеты в произведениях русского народного творчества и классического искусства (А.С. Пушкин. Вступление к поэме “Руслан и Людмила”, А.Лядов “Кикимора” и “Леший”, Н.А. Римский-Корсаков “Снегурочка” и др.).

Взаимосвязь различных видов народного художественного творчества в русских народных календарных праздниках. Живые традиции русских народных календарных праздников, их роль в современной культуре.

### Литература для учителя

1. Афанасьев А. Н. Живая вода и вещее слово. М., 1988.
2. Бакланова Т.И. и др. Народная художественная культура: Учебник для вузов. М.:МГУКИ, 2002.- С.80-90.
3. Брагинская Н.В. Календарь. // Мифы народов мира. М.,1980. Т. 1 -С. 614.
4. Громыко М.М. Мир русской деревни. М., 1991.
5. Даль В.И. О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. СПб.,1996.
6. Забылин М.М. Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. Рига, 1991.
7. Косидовский З. Когда солнце было богом. М., 1980.
8. Коринфский А.А. Народная Русь. Смоленск: Русич, 1995.
9. Круглый год. Русский земледельческий календарь. / Сост. А. Ф. Некрылова. М., 1989.
10. Мифологический словарь М., 1992.
11. Некрылова А.Ф. Русские народные городские праздни-

- ки, увеселения и зрелища. Конец XVIII - начало XX века. Л., 1988.
12. Панкев И. Традиции и обычаи русского народа. М., 1998.
  13. Петрухин В.Я. Начало этнокультурной истории Руси IX-XI веков. Смоленск-Москва, 1995.
  14. Померанцева З.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975.
  15. Поэзия крестьянских праздников. / Сост. Земцовский И. И. М., 1973.
  16. Пропп В. Я. Русские аграрные праздники. Л., 1967.
  17. Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси. М., 1987.
  18. Селешников С. И. История календаря и хронология. М., 1977.
  19. Семенова М. Мы – славяне! М., 1997.
  20. Степанов Н. Народные праздники на Святой Руси. М., 1990.
  21. Терещенко А.В. Быт русского народа. М., 1997.
  22. Фамицын А.С. Божества древних славян. СПб., 1995.

### **Тема 1.2. Зимние праздники**

Зимние Святки. Период празднования: от Рождества до Крещения. Происхождение, древнеславянский и христианский смыслы праздника. Древний культ солнечных божеств (Коляды и др.). Библейские предания о Рождестве и Крещении Христа, иконы и церковные песнопения этих праздников.

Элементы театрализации древнеславянских мифов и библейских сюжетов в праздновании народом Зимних Святок. Новогодняя обрядность в Зимних Святках.

Художественные элементы Зимних Святок:

а) музыкальные элементы праздника - народные календарные песни (колядки, авсени, таусени, винограды, щедровки, подблюдные песни); рождественские церковные песнопения, духовные стихи;

б) танцевальные элементы праздника - святковские хороводы, круговые пляски и др.;

в) изобразительные элементы праздника - изготовление "вифлемских звезд", вертепов, масок ("личин") ряженных; художественное оформление рождественских поздравительных посланий и подарков, изготовление елочных украшений и т. д.;

г) театрално-игровые элементы праздника - шествия колядов-

щиков и ряженных, представления народных драм.

Русская народная кухня: обрядовые печенья и пряники («козули», «колядки», «коровки»).

Образы зимних святков в русском классическом искусстве (в повести Н.В.Гоголя "Ночь перед Рождеством», во "Временах года" П.И. Чайковского ("Декабрь. Святки"), в операх П.И.Чайковского "Черевички" и Н.А.Римского-Корсакова "Ночь перед Рождеством", в картине К.П. Брюллова "Гадающая Светлана" и др.).

Отражение зимних русских календарных праздников в современном искусстве, в массовых театрализованных зрелищах. Празднования Зимних Святков в Москве: история и современность.

Русские традиционные добродетели и духовно-нравственные ценности, воплощенные в зимних русских народных календарных праздниках, их значение в современной жизни.

#### **Литература для учителя**

1. Бакланова Т.И. и др. Народная художественная культура: Учебник для вузов. М.:МГУКИ, 2002.-С.80-90.
2. Виноградова Л. Н., Плотникова А. А. Святки. // Славянские древности: этнолингвистический словарь / Под ред. Н. И. Толстого; Институт славяноведения РАН. - М.: Международные отношения, 2009. - Т. 4.- С. 584–589.
3. Забылин М.М. Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. Рига, 1991.
4. Круглов Ю.Г. Русские обрядовые песни. М.,1982.
5. Круглый год. Русский земледельческий календарь. / Сост. А. Ф. Некрылова. М., 1989.
6. Мир русской культуры. / Науч. ред. А. Н. Мячин. М., Вече, 2004.
7. Некрылова А.Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII - начало XX века. Л., 1988.
8. Поэзия крестьянских праздников. / Сост. Земцовский И. И. М., 1973.
9. Пропп В. Я. Русские аграрные праздники. Л., 1967.
10. Снегирев И.М.Русские простонародные праздники и суеверные обряды. М., 1990.
11. Чичеров В. И. Зимний период русского народного земледельческого календаря ХУ1-Х1Х вв. М., 1957.
12. Шмелев И. Лето Господне. М., 1989.

### Тема 1.3. Весенние праздники

**Масленица** – старинный праздник проводов зимы и встречи весны. Период празднования: последняя неделя перед Великим Постом. Масленица как персонаж праздника. Традиционные названия каждого из дней масленичной недели: встреча (понедельник), заигрыш (вторник), лакомка (среда), разгул (четверг), тещины вечера (пятница), золовкины посиделки (суббота), проводы (или прощенное воскресенье).

Художественные элементы празднования масленицы:

а) музыкальные элементы праздника – масленичные народные песни;

б) танцевальные элементы праздника - хороводы (в отдельных местностях России);

в) изобразительные элементы праздника - изготовление чучел Масленицы, костюмов и "личин" ряженных и т.д.;

г) театральные элементы праздника: масленичные комедии, шествия и "заигрыши" ряженных.

Особенности празднования различных дней масленичной недели. Народные игры. Народная кухня. Элементы театрализации в обрядах встречи и проводов масленицы.

Отражение праздника масленицы в русском классическом искусстве (в опере Н.А. Римского - Корсакова "Снегурочка", в балете И.Ф. Стравинского "Петрушка", в картинах Б.М. Кустодиева "Масленица" и В.И. Сурикова "Взятие снежного городка" и др.).

**Вербное воскресенье.** Традиции празднования. Вербные базары, подарки для детей - русские народные игрушки.

**Пасха.** Определение даты праздника по Пасхалиям. Икона праздника, пасхальные церковные песнопения и колокольные звоны. Художественные элементы пасхальных народных гуляний, игр, развлечений. Пасхальные яйца - крашенки и писанки. Детские игры с пасхальными яйцами. Ювелирные изделия в виде пасхальных яиц.

Отражение праздника Пасхи в русском классическом искусстве (в повести И. Шмелева "Лето Господне", в увертюре С.В. Рахманинова "Светлый праздник" и др.), в современном искусстве, в массовых театрализованных зрелищах.

**Красная горка:** хороводы, сватовство и другие традиции празднования.

Русская народная кухня: обрядовые печенья –«жаворонушки», каравай, пироги, блины, куличи.

Празднования русских весенних календарных праздников в Москве: история и современность.

Традиционные добродетели и духовно-нравственные ценности,

воплощенные в весенних русских народных календарных праздниках, их значение в современной жизни.

#### **Литература для учителя**

1. Агамова Н.С., Слепцова И.С., Морозов И.А. Народные игры для детей. М.,1995.
2. Бакланова Т.И. и др. Народная художественная культура: Учебник для вузов. М.:МГУКИ, 2002.-С.90-96.
3. Вагнер Г.К. , Владышевская Т.Ф. Искусство Древней Руси. М.,1993.
4. Гусев В.Е. Русский фольклорный театр ХУ111 - начала XX вв. Л.,1980.
5. Забылин М.М. Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. Рига, 1991.
6. Пропп В.Я. Русские аграрные праздники. Л., 1967.
7. Климов А.А. Основы русского народного танца. М.,1994.
8. Круглов Ю.Г. Русские обрядовые песни. М.,1982.
9. Круглый год. Русский земледельческий календарь. / Сост. А. Ф. Некрылова. М., 1989.
10. Мухлынин М.А. Игровой фольклор и детский досуг. М.,1987.
11. Покровский Е.А. Детские игры. Преимущественно русские. М.,1986.
12. Рапацкая Л.А. Четвертая мудрость. О музыке в культуре Древней Руси. М.,1997.
13. Рожнова П. Радоница. М.,1991.
14. Соколова В.К. Весенне-летние календарные обряды русских, украинцев и белорусов. М., 1979.
15. Шмелев И. Лето Господне. М., 1989.
16. Юдин В. Дни величальные. Страницы народного христианского календаря. Саратов, 1992.

### **Издательство «Перо» предлагает авторам:**

- Печать книг, монографий, сборников научных конференций
- Публикации статей по различным дисциплинам в научных журналах, в т.ч. из списка ВАК
- Допечатная подготовка текстов (дизайн, верстка, корректура, редактура, набор, сканирование)
- Размещение научных трудов в базе данных РИНЦ
- Написание рецензий для научных работ
- Продажа и присвоение ISBN номеров
- Полиграфические услуги (печать каталогов, журналов, брошюр)
- Издание и публикация литературных произведений
- Помощь в реализации книг

Более подробно Вы можете прочесть на нашем сайте

[www.pero-print.ru](http://www.pero-print.ru)

*Научное издание*

## **КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ГОРОДА МОСКВЫ**

Коллективная монография

Научный редактор Т.И. Зиновьева

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком.105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 12.01.2016 г. Формат 60x90/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14,44. Тираж 500 экз. Заказ 014.

Отпечатано в ООО «Издательство «Перо»