

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
КАЛИНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
АДМИНИСТРАЦИИ ГУРЬЕВСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА

ПРИКАЗ

«25» июня 2021 г.

№ 149

О сопровождении обучающихся,
для которых русский язык
не является родным
в общеобразовательных организациях
Гурьевского городского округа

В связи с поступлением в образовательные организации Гурьевского городского округа детей иностранных граждан, для которых русский язык не является родным, и в связи с возникшей необходимостью организации работы по сопровождению обучающихся данной категории п р и к а з ы в а ю:

1. Управлению образования (отдел общего и дополнительного образования):

1.1. Провести до 20 сентября 2021 года в образовательных организациях Гурьевского городского округа мониторинги обучающихся, не являющихся гражданами Российской Федерации и обучающихся, для которых русский язык не является родным.

1.2 Направить в общеобразовательные организации Гурьевского городского округа «Методические рекомендации для учителей русского языка по обучению русскому языку как не родному», разработанные Государственным автономным учреждением дополнительного профессионального образования Мурманской области «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» (приложение 1).

2. Руководителям общеобразовательных организаций Гурьевского городского округа:

2.1. Провести до 10 сентября 2021 года внутренний мониторинг обучающихся, не являющихся гражданами Российской Федерации, и обучающихся, для которых русский язык не является родным;

2.2. Использовать методические рекомендации по сопровождению обучающихся, для которых русский язык не является родным.

3. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на Хейфец В. А., начальника отдела общего и дополнительного образования.

И.о. начальника Управления образования



Т.А.Романова

Рахвалова Ксения Андреевна
74-12-73

Методические рекомендации для учителей русского языка по
обучению русскому языку как неродному
(ГАУ ДПО Мурманской области «Институт развития образования»)

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

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

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

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

Для этого в первую очередь необходимо обеспечить системность статистического учета, **мониторинга**, анализа и обобщения данных по рассматриваемой проблематике. В каждой общеобразовательной организации должен быть создан банк данных об учащихся из семей мигрантов, содержащий следующие сведения: количество учащихся по национальностям,

из каких республик (стран) прибыли (с целью выявления наиболее многочисленных диаспор), распределение детей мигрантов по уровням образования, уровень обученности по русскому языку, специфика образовательных организаций, в которых обучались дети мигрантов у себя на родине, специфика преподавания русского языка в этих образовательных организациях. По возможности мониторинг должен быть дополнен изучением ситуации в семьях. Значимыми представляются следующие сведения: мононациональные по составу семьи или смешанные, какова продолжительность их проживания в России (1-2 года, 3-5 лет, 6-10, более 10 лет), какова степень владения русским языком родителей (свободное владение, ограниченное, слабое) учащегося, других членов семьи, существует ли потребность у взрослых членов семьи в изучении русского языка.

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

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

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

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

словосочетанием «родной язык», морфологический анализ прилагательного «родной», лексический разбор существительного «язык» и т.п.

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

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

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

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

работах учащихся. С учетом проведенной диагностики целесообразно предусмотреть систематическую работу по постановке и коррекции звуков русского языка, по устранению произносительных ошибок:

- объяснение правил чтения,
- объяснение артикуляции того или иного звука, сравнение его со звуком родного языка,
- тренировка произнесения этого звука в слоге, в слове, в предложении, в тексте, в диалогической речи,
- заучивание скороговорок, стихов,
- объяснение и тренировка различных способов интонирования предложений в зависимости от коммуникативной установки.

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

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

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

- слова с эстетическим (символическим) компонентом лексического значения (с элементом смысла, делающим слово эстетически значимым в системе национального языка: *береза – исконный символ русского фольклора (символ девушки), а также символ Родины, России*);
- некоторые слова с эмоционально-оценочным компонентом значения;
- слова, отражающие региональную специфику;
- индивидуально-авторские семантические трансформации языковых единиц;
- слова, несущие особую концептуальную нагрузку в конкретном тексте.

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

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

Оптимизация процесса преподавания **грамматики** русского языка учащимся, для которых он не является родным, предполагает учет типологических характеристик родного языка учащегося: наличие или отсутствие в нем определенных морфологических категорий (рода существительных, глагольного вида), специфика выражения того или иного грамматического значения (времени, неодушевленности и т.д.). Эти сведения помогут разграничить «обычные» ошибки, связанные с недостаточной сформированностью языковой компетенции, и ошибки, вызванные влиянием родного языка учащихся. К последним, например, можно отнести ошибки в согласовании существительного и глагола в прошедшем времени (*мама сказал*), неправильный выбор видовой формы (*я уже пил два стакана компота, не дай ему карандаш*), неправильное формообразование винительного падежа существительных (*я видел бобер и енот; нужно найти смысла жизни*). Очевидно, что предупреждение и устранение таких ошибок требует специфической методики. Особое значение при изучении отдельных морфологических и синтаксических категорий детьми с неродным русским языком имеет определение оптимального учебного шага. Грамматические

интуиции русскоговорящих детей, позволяющие им легко соотносить местоимения *он мой* с существительным для определения его родовой принадлежности, использовать вопросы *кто? что?* для квалификации существительных как одушевленных или неодушевленных, отсутствуют у обучающихся с родным нерусским языком. Изучение грамматических норм русского языка значительно облегчают подробные таблицы, предусматривающие оптимальный учебный шаг, и более обширный, по сравнению с имеющимся в учебнике, практический материал.

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