
ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС У ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.А. Хамраева

Издательство «Дрофа»
ул. Суцьевский Вал, 49с1, Москва, Россия, 127018

В статье предлагается анализ разных типов организации билингвального образования. Автор считает важным не только обучение детей мигрантов государственному языку, но и успешное обучение другим предметам на русском языке, а проблемы воспитания и образования детей связывает с идеями их полноценной социализации. С этой точки зрения рассматривается организация урока русского языка, определяются коллективные формы работы, которые позволят практикующему учителю правильно организовать обучение детей мигрантов в условиях массовой школы.

Ключевые слова: обучение детей мигрантов, государственный язык, коллективные формы работы, успешность обучения, билингвальное образование.

Предмет «Русский язык» для детей мигрантов в условиях современной школы и принятия ФГОС приобретает новое значение. Известно, что в школе русский язык выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по многим дисциплинам. Особое значение предмет «Русский язык» как средство обучения приобретает для тех российских школьников, для которых он не является родным, т.е. для детей-инофонов. В городских и сельских школах различных субъектов Российской Федерации стихийно возникли неоднородные полиэтнические классы, включающие детей-инофонов, являющихся представителями разных народов, как правило, мигрантов. Обычно такие дети слабо владеют русским языком, что ведет к затруднениям в обучении их другим предметам, общим плохим учебным показателям, низкой социализации и, следовательно, является одной из основных проблем современной школы. В связи с активизацией миграционных процессов во всем мире, в которых и Россия теперь тоже принимает участие, идея успешной социализации мигрантов, как и новоприбывших сограждан, заключается не столько в обучении государственному (русскому) языку, сколько в полноценном обучении *на русском языке*. Нужно обратить внимание на следующий факт: во всем мире обучение *государственному языку* — языку межкультурной коммуникации — является первостепенной задачей, а проблемы воспитания и образования детей, обусловленные культурными и этническими различиями, связаны с идеями *полноценной социализации* на государственном языке, а значит — с процессом равноправной включенности в школьное обучение. Именно эти вопросы, на наш взгляд, являются одними из центральных в условиях принятия ФГОС.

В соответствии с современными социально-политическими изменениями в общественной жизни, процессами глобализации и формированием единого кросс-культурного образовательного пространства пересматривается содержание языко-

вого образования во всем мире, а особенно в тех странах, где растет миграция. Многие ученые, методисты и лингводидакты сходятся во мнении о том, что в качестве важнейшей задачи преподавания языка в условиях полилингвального государства в настоящее время является формирование и развитие билингвальной (или полилингвальной) языковой личности, владеющей коммуникативной, межкультурной и социокультурной компетентностями. Одним из путей эффективного решения названной задачи является организация билингвального обучения, успешно реализованная в национальных регионах РФ, где существуют школы на родном языке обучения, обеспечивающие полную включенность выпускников в процессы социализации на русском языке и формирующие действительно билингвальную и бикультурную личность. Однако такой опыт в условиях коллективного обучения, где в классах одновременно присутствуют и дети-инофоны, и дети — носители русского языка, а обучение ведется на русском языке, может быть использован лишь частично, на уровне лингводидактических приемов и специальной организации урока. Тем не менее именно ситуация обучения в массовой школе с гетерогенным языковым составом учащихся является до сих пор мало решенной и требует активного поиска оптимальных лингводидактических технологий, в том числе и билингвальных.

Попробуем раскрыть содержание понятия «билингвальное обучение» с позиции лингводидактического подхода. Слово (термин) «билингвизм» образовано от латинской приставки *bi* — дву(х) и слова *lingua* — язык и в буквальном смысле означает «двуязычие» [2]. Данное понятие может трактоваться двояко: во-первых, как способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками, во-вторых, как реализация способности пользоваться попеременно двумя языками или же как практика попеременного общения на двух языках. Кроме того, существует узкое и широкое понимание билингвизма: в узком смысле — это более или менее свободное владение двумя языками — родным и неродным, а в широком смысле — относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения [1]. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка. Что касается видов билингвизма, то по *соотношению уровней владения языками* разграничивают следующие виды:

— субординативный (субъект владеет первым языком лучше, чем другим) / координативный (владеет разными языками в равной мере);

— активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) / пассивный (чаще обращается к одному из языков);

— контактный (наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка) / дистантный (отсутствие такой связи);

— автономный / параллельный (при автономном билингвизме языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой, при параллельном — овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком).

Активный билингвизм, в свою очередь, может быть разграничен на «чистое двуязычие» и «смешанное двуязычие». С точки зрения *видов речевой деятельности* принято выделять несколько видов субординативного билингвизма: рецептивный, репродуктивный, продуктивный [2]. При рецептивном билингвизме субъект способен понять прочитанные (услышанные) им речевые произведения на неродном языке и передать их содержание на родном языке. Репродуктивный билингвизм заключается в том, что индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял. Продуктивный билингвизм заключается в способности выражать собственную мысль на разных языках. Кроме того, когда общение индивида происходит дома на родном языке, а вне дома — на втором, то в таких случаях говорят о естественном билингвизме. Искусственный же билингвизм приобретается в результате изучения второго языка вслед за родным. При смешанном билингвизме у носителя языка создается единая для двух языков понятийная система. При изучении второго языка чаще всего создается субординативный билингвизм, при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка. Субординативный билингвизм характерен для несвободного владения языком, а координативный — для более высокого, «свободного» уровня. Выделяется также комбинаторный тип билингвизма, который предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода, поэтому именно такой вид билингвизма считается основой переводческой компетенции.

В мировой практике известны разные модели организации билингвального образования, созданные по определенным схемам. Это государственные системы, отраженные в организации школьного образования.

Аккультурационная модель предполагает «врастание» этнического меньшинства в доминирующую языковую среду и основную (доминирующую) культуру. Как правило, такое «врастание» программирует отказ от этнической самоидентификации. Определяющими в этой модели становятся заместительные механизмы: детям предлагаются школы переходного типа (где за 3—6 месяцев детей переводят на язык основного образования), учебники и детские книги для них составлены обязательно на двух языках, причем языки используются либо параллельно (перевод), либо последовательно (фраза на одном языке сменяется фразой на другом языке) и т.д. Эта модель хорошо зарекомендовала себя в государствах открытой миграции, когда все прибывающие граждане становятся единой массой. Однако она деструктивна в любом полиэтническом социуме, поскольку лишает население перспективы билингвальности и бикультурности.

Изолирующая модель изначально предполагает некоторую этническую «изоляция», компактное, обособленное проживание этноса, локализацию этноса в диаспорах, а значит, она ориентирована на социальную дезинтеграцию. Часто сторонники такой модели, объединенные по языковому или конфессиональному признаку, выдвигают требования доминанты родного языка и родной культуры в воспитании и обучении, резко отрицательно относятся ко всем формам учеб-

ного и личностного взаимодействия детей. Возникают специфические этнические анклавы. При организации школы в таком анклавe полностью воссоздается модель обучения и воспитания, принятая на родине, без учета специфики школы языка социализации. В таких школах, как правило, идеи межкультурной коммуникации полностью отсутствуют.

Открытая модель становится единственной формой, обеспечивающей в отношении ребенка-билингва целостность процессов воспитания и обучения, интеграцию во всех сферах. На наш взгляд, именно эта модель конструктивна для полиэтнического государства, для России, потому что позволяет организовать обучение межкультурной коммуникации, предполагает поликультурное воспитание. По такой модели организованы национальные школы российских регионов. Сам же учебный предмет «Русский язык» в такой модели организации массовой школы, где одновременно учатся дети мигрантов и носители языка, должен восприниматься как *метапредмет*, позволяющий достигать у всех обучающихся результаты разного плана.

Именно уроки русского языка становятся тем инструментом, который позволит реализовать «открытую», принимающую модель в практике билингвального образования. Учитывая сложные отношения представителей различных этнических групп, находящихся в одной аудитории (в одном классе находятся и дети, прибывшие, например, из среднеазиатских республик, и с Кавказа, и коренные жители данного региона), необходимо так смоделировать учебный процесс, дополняя и изменяя образовательные стратегии, чтобы равно вовлечь всех учащихся в процесс обучения языку. В связи с этим в смешанных (полиэтнических) классах возникает необходимость скорректировать образовательные программы в целях полноценного одновременного обучения русскому языку и детей — носителей языка, и детей-инофонов, в разной степени владеющих русским языком. Это становится необычайно сложным в условиях типовой российской школы и накладывает определенный отпечаток на структуру современного урока русского языка.

Актуальным понятием сегодняшнего дня стало понятие универсальных учебных умений, реализуемых в курсе русского языка в первую очередь через межпредметные связи, а все образовательные достижения сегодня «измеряются» в трех системах: предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. И если предметные результаты хорошо известны и учителям, и ученикам (написал или не написал диктант, сколько сделал ошибок, прочитал и понял текст и пр.), то *метапредметные* и *личностные* результаты по-прежнему вызывают много вопросов. Как организовать современный урок русского языка в полиэтнической и полиязыковой среде, как учитывать разные группы достигаемых результатов, — это остается главным вопросом для большинства учителей русского языка сегодняшней России.

На самом же деле именно метапредметные результаты (когда средствами одного предмета можно решать задачи любого другого) — это самые важные результаты, поскольку их суть — интеллектуальное, когнитивное действие, «за-

пущенное» с помощью языка и на языке. Понятно, что успешность в этом процессе ребенка-инофона в основном и обеспечит его дальнейшую учебную социализацию. Методической основой метапредметного подхода к обучению является установление внутрипредметных и межпредметных связей в освоении наук и понимание закономерностей всего существующего в мире. Приобретение предметных компетенций при использовании государственного языка (русский язык как средство обучения на различных уровнях образовательной системы) является одной из самых молодых областей теоретической и практической деятельности современных ученых.

Итак, можно утверждать, что учебный предмет «Русский язык» в современной школе становится метапредметом, позволяющим достигать результаты разного плана, а одной из важнейших проблем сегодня является проблема интеграции результатов обучения или реализация метапредметного подхода. Этот подход, реализованный на уроках русского языка, обеспечивает осознанное усвоение сведений (материала) не только языкового, но и когнитивного характера, что развивает познавательные способности и интересы учащихся. Умение свернуть или развернуть информацию, сформулировать главное и второстепенное, найти аналогии, выстроить понятийный аппарат — это качества, которыми ребенок-инофон овладевает именно на уроках русского языка, поэтому нам хотелось бы остановиться именно на метапредметном, «проникающем», когнитивном значении русского языка в обучении. Организация урока русского языка с этой точки зрения позволит и носителям русского языка, и детям-инофонам быть включенными в процесс развития, давать положительные и стабильно высокие результаты в освоении любого учебного курса.

Однако возникают закономерные вопросы: какие средства позволят обеспечить качество обучения в таких условиях? Какие формы применимы, особенно если ведущей формой организации деятельности сегодня является коллективный урок?

Конечно, выделение учебных уровневых подгрупп на уроках русского языка во многом изменило бы ситуацию, но в условиях подушевого финансирования и строгой отчетности по сдаче ГИА и ЕГЭ это представляется трудноосуществимым. Учителю русского языка российской школы необходимо освоить приемы обучения, позволяющие одновременно организовать успешное обучение русскому языку как родному и русскому как неродному, что само по себе уже достаточно сложно, тем более в условиях коллективного обучения.

Урок русского языка в классе, где обучаются дети, владеющие русским языком на разных уровнях, имеет свою специфику: в отличие от других предметов его основное предназначение связано с формированием в первую очередь коммуникативных УУД, а цель — *коммуникативная компетентность* учащихся. В связи с этим можно выделить следующие ключевые характеристики урока русского языка сегодня:

- речевая направленность;
- функциональность;

— ситуативность;

— обеспеченность общей мотивацией (дополнительное включение вопросов и тем, интересных и важных для всех учащихся);

— индивидуализация процесса обучения в условиях коллективных форм работы (как правило, это работа по уровневым карточкам).

В условиях смешанного класса возникает необходимость использования активизирующих форм: работы в парах, группах, по цепочке и разных других коллективных форм обучения. Достоинство этих форм работы состоит в том, что он значительно увеличивает объем речевой деятельности на уроках: предварительное обсуждение ответов помогает детям преодолеть боязнь допустить ошибку, а это самое главное в работе с классом смешанного состава. Конечно, не менее важно организовать обучение в условиях, адекватных реальной коммуникативной деятельности. Работа в парах смешанного состава (причем всегда подвижных, например, ребенок-инофон + ребенок — носитель языка или два ребенка-инофона, получивших отдельное задание на карточке и т.п.) помогает исправлять речевые ошибки учеников через планирование и составление диалогов по заданной ситуации. Например, ученики оказывают друг другу помощь в правильном и четком произношении русских фраз, в том числе и за счет индивидуальной работы друг с другом. Так происходит достижение «образца», т.е. эталонного звучания. При усвоении произносительных норм часто детский контакт на уроке обеспечивает лучший результат, чем аналогичный контакт с учителем.

Работа по цепочке используется для закрепления опыта использования грамматических форм и структур (со зрительной опорой и без нее), при составлении рассказов по сюжетным картинкам, пересказе.

Для того чтобы у всех детей в равной мере вызвать интерес к русскому языку, можно использовать дидактические игры: наглядные, словесные, ролевые. Активно используются различные виды карточек как для индивидуальной работы, так и для групповой, раздаточный материал (например, в начальной школе абак с гласными буквами для закрепления таких тем, как «Непроверяемая безударная гласная в корне слова», «Проверяемая гласная в корне слова» и другие, круги с падежами, опорные таблицы-схемы по разным темам, сделанные своими руками), предметные картинки, загадки, ребусы, игрушки. С помощью наглядных игр можно расширять словарный запас учащихся, в начальной школе, к примеру, можно попросить принести на урок игрушки, разнообразные предметы, различный печатный наглядный материал. В классах основной школы можно использовать другие виды наглядности: журналы, картины, фильмы. Словесные игры можно организовывать и без опоры на предметную наглядность. Их цель — закрепление уже известной лексики и развитие познавательной активности, формирование коммуникативных УУД в соответствии с поставленной перед учащимися учебной задачей.

Словесные игры — одно из самых эффективных средств контроля за процессом формирования устной речи учащихся. Припоминание и воспроизведение слов в словесных дидактических играх осуществляется наряду с решением

других мыслительных задач: заменой одного слова синонимичным ему, названием предмета или действующего лица по его признакам или действиям, группированием предметов по сходству и различию. Эти игры полезны не только детям-инофонам, но и носителям языка, потому что они развивают чувство слова, увеличивают лексический запас, дают возможность пользоваться разными языковыми средствами.

Занимательные игры оживляют урок, делают его более интересным и разнообразным. Учебная задача, поставленная перед учащимися в игровой форме, становится для них более понятной, а словесный материал легче и быстрее запоминается. Закрепление старых и приобретение новых коммуникативных навыков и умений в игровой форме также происходят более активно. В процессе игры дети усваивают новую лексику, тренируются в произношении и закреплении в речи определенных слов, словосочетаний, целых предложений, стремятся выразительно читать стихотворения, используют загадки, пословицы. В условиях смешанного класса самыми эффективными оказываются именно коллективные формы работы, активизирующие возможности как каждого ребенка, так и всего коллектива учащихся в целом.

Итак, можно утверждать, что содержание современного языкового образования и закономерности процесса обучения в условиях ФГОС определяют ряд неперенных требований к уроку:

— урок должен предусматривать не только накопление информации, но и ее применение на практике: реализация системно-деятельностного подхода на уроке русского языка в условиях смешанного класса должна осуществляться через формирование в первую очередь коммуникативных УУД;

— урок должен быть вариативным по структуре и приемам обучения: учителю русского языка необходим арсенал средств для обучения детей — носителей языка и одновременное владение приемами обучения детей-инофонов;

— обязательный аспект проведения урока — воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся: все компоненты урока призваны обладать культурно-значимым и нравственно-воспитательным потенциалом;

— урок должен давать возможность как групповой (коллективной) формы работы учащихся, так и одновременной индивидуализации обучения — условия, обеспечивающего работу каждого учащегося. Это даст возможность в смешанном классе стимулировать способности детей и создавать учебную перспективу в отношении конкретного обучающегося;

— урок должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся, а одним из базовых требований к уроку является его научность, т.е. соответствие современному уровню лингводидактической мысли, педагогики, психологии;

— урок должен отражать искусство педагога, иметь свой методический «почерк», позволяющий не столько технологизировать процесс обучения, сколько придать ему личностный смысл;

— урок обязан обладать внутренней логикой с четким переходом из одной части в другую в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под внутренней структурой урока подразумеваются шаги, обуславливающие движение к достижению целей, отчасти это отражает технологическая карта урока);

— на уроке должны осуществляться как планомерное повторение, так и систематический контроль освоенного, что позволит учителю реализовывать обратную связь и находить рациональные пути к развитию предметных, метапредметных и личностных достижений учеников;

— главный критерий качества урока состоит не столько в разнообразии тех или иных видов работы, сколько в осуществлении динамики обучения;

— применение интерактивных средств — с целью повышения продуктивности обучения должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;

— современный урок русского языка должен дать возможность учителю не только реализовать свой личностный потенциал, но и продемонстрировать образец высокопрофессиональной языковой, коммуникативно-речевой и педагогической культуры общения.

Можно утверждать, что в ходе обучения государственному русскому языку у детей-инофонов должна сложиться опорная система владения следующими метапредметными действиями: речевыми, среди которых следует выделить навыки смыслового (целевого) чтения и работы с информацией (запрос, обработка, усвоение), а также собственно коммуникативными, необходимыми для учебного сотрудничества с учителем и сверстниками и дальнейшей социализации.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в систему школьного обучения в России, задачи гуманизации и гуманитаризации образования диктуют необходимость дальнейшего поиска путей оптимизации процесса обучения русскому языку и его отражения в системе современного российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. — М., 1972. — С. 25—60.
- [2] *Верещагин Е.М.* Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). — М., 1969.

LITERATURA

- [1] *Vainraikh U.* Odnoyazychie i mnogoyazychie // Novoe v lingvistike — Vyp. 6. Yazykovye kontakty. — M., 1972. — S. 25—60.
- [2] *Vereschagin E.M.* Psikhologicheskie i metodicheskie kharakteristitki dvuyazychiya (bilingvizm) — M., 1969.

**THE FSES (FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART)
RESULT ACHIEVEMENT OF THE MIGRANT CHILDREN:
COLLECTIVE FORMS OF EDUCATION
IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPHERE**

E.A. Khamraeva

Publishing House "Drofa"
Sushchevskiy Val str., 49s1, Moscow, Russia, 127018

The article presents an analysis of different types of organization of bilingual education. The author believes it is important not only educate migrant children the state language, but also learn other subjects in Russian successfully; and the problems of upbringing and education of children are being related to the ideas of their full socialization. From this point of view the organization of the Russian language lesson is considered, collective forms of work are determined, which will let a practicing teacher organize the education of migrant children in the regular school conditions.

Key words: education of migrant children, the state language, collective forms of work, the success of learning, bilingual education.