



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487

EDN: DYNHYK

Научная статья

**Моделирование системы
обучения русскому языку как неродному
детей младшего школьного возраста из семей мигрантов**

Е.А. Железнякова 

*Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

✉ elenazheleznyakova@yandex.ru

Аннотация. В современных российских школах наравне с русскоязычными детьми обучаются одноклассники-инофоны из семей мигрантов. Для адаптации в образовательном пространстве такие учащиеся должны стать билингвами. Необходимость формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности детей из семей мигрантов определяет актуальность данной работы. Цель исследования – моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Материалами послужили научные труды по методике обучения русскому языку как иностранному и как неродному, исследования социальной и языковой адаптации детей мигрантов. Использовались методы комплексного теоретического анализа и моделирования. Создана модель обучения русскому языку как неродному детей-инофонов младшего школьного возраста в российских школах, которая включает целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты. Дана характеристика каждого компонента процесса обучения, определены составные части компонентов и основное содержание этих частей. Сверхцелью обучения в соответствии с созданной моделью является формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка за счет языковой адаптации, включающей межличностную языковую адаптацию, лингвокультурную адаптацию, метапредметную языковую адаптацию, психолого-языковую адаптацию. Интеграция целевого, методологического, содержательного и процессуального компонентов модели позволит сделать обучение русскому языку как неродному структурированным и целенаправленным и будет способствовать формированию билингвальной языковой личности ребенка из семьи мигрантов. Перспективами исследования являются дальнейшее изучение и описание компонентов модели, а также апробация предложенной системы обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: дети мигрантов, модель системы обучения, начальная школа, языковая адаптация, билингвизм, содержание обучения

© Железнякова Е.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 05.01.2023; принята к печати 13.04.2023.

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках проекта «Оптимизация обучения детей мигрантов младшего школьного возраста русскому языку как неродному», поддержанного в конкурсе на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ молодыми учеными РГПУ им. А.И. Герцена.

Для цитирования: Железнякова Е.А. Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 474–487. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>

Введение

С проблемой языковой адаптации детей из семей мигрантов российские школы столкнулись уже более 15 лет назад. В XXI в. сформировалось новое направление науки – методика обучения русскому языку как неродному мигрантов разного возраста, проживающих в России. Особенно востребованным является методическое осмысление языковой адаптации детей младшего школьного возраста, которые начинают свой образовательный путь на неродном языке. Таких детей называют инофонами, то есть носителями иностранных языков и соответствующей картины мира (Азимов, Щукин, 2019). В жизни школьников-инофонов присутствуют по меньшей мере два языка: родной, употребляющийся в сфере бытового общения, и неродной русский, являющийся языком образования и внесемейной среды. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка из семьи мигрантов, обучающегося в российской школе.

Современная методика обучения русскому языку как неродному детей мигрантов основывается, прежде всего, на богатом опыте обучения русскому языку в национальной школе, накопленному еще в дореволюционной России. Научно-методическую базу преподавания русского языка нерусским учащимся создали Н.И. Ильминский, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба (Ильминский, 1898; Поливанов, 1935; Щерба, 2004). В последние годы попытки решения насущной практической задачи языковой адаптации детей-инофонов предпринимались многими исследователями (Драчева, Тумакова, 2018; Зиновьева и др., 2018; Назыров и др., 2011; Юздова, Лукиных, 2018; Gromova, 2017), однако до сих пор не существует целостной методической системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов, включающей не только развитие коммуникативной компетенции учащихся в актуальных сферах общения, знакомство с русской культурой, но и лингводидактическое сопровождение школьных предметов и формирование навыков толерантной межличностной коммуникации.

Научной проблемой, на решение которой направлено исследование, является фрагментарность имеющихся научных представлений о системе обучения русскому языку младших школьников-инофонов, препятствующая успешному формированию русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности детей мигрантов.

В соответствии с указанной задачей большое значение для данной работы имеют сложившиеся научные представления о формировании и развитии много-

язычия и двуязычия в детском возрасте (Поливанов, 1935; Протасова, Родина, 2005; Хамраева, 2017; Цейтлин и др., 2014; Чиршева, 2012; Щерба, 2004; Salimova, Koudrjajtseva, 2017 и др.). Разнообразие современных определений билингвизма проанализировано в нашей монографии (Железнякова, 2020). Сложность понятия обусловило существование различных взглядов как на его определение, так и на выявление типов билингвизма. В данном исследовании, в соответствии с определением Г.Н. Чиршевой, под детским билингвизмом понимается «овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и/или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения» (Чиршева, 2012: 76).

В традиционных классификациях выделяются различные виды двуязычия или билингвизма в зависимости от степени владения вторым языком: абсолютно полное или сбалансированное двуязычие, неполное или частичное двуязычие, полуязычие (Филин, 1972; Полинская, 1987: 69–72). Исследователи отмечают, что абсолютно полное двуязычие встречается крайне редко, преобладает неполное или частичное двуязычие. В связи с этим в условиях российской школы мы стремимся к частичному двуязычию, в значительной степени приближенному к абсолютно полному двуязычию.

Представленная в исследовании система обучения базируется на трудах современных ученых, посвященных обучению русскому языку как неродному. Авторы разрабатывают лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе (Лысакова, 2021; Сабаткоев, 2010), предлагают методику обучения детей-инофонов в поликультурных классах на основе принципов дифференцированного обучения (Уша, 2016), создают учебные программы (Каленкова, 2012). Тем не менее система обучения русскому языку детей мигрантов до сих пор не представлена в научных исследованиях, что подтверждает актуальность темы данной работы.

Цель исследования – моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов.

Методы и материалы

Исследование проведено с помощью методов комплексного теоретического анализа и моделирования.

Материалами исследования стали научные труды по методике обучения русскому языку как иностранному и как неродному, а также работы в области социальной и языковой адаптации детей мигрантов (Боброва, Князев, 2019; Драчева, Тумакова, 2018; Зиновьева и др., 2016; Ильминский, 1898; Каленкова, 2012; Краева, 2019; Лысакова, 2021; Назыров и др., 2011; Поливанов, 1935; Сабаткоев, 2010; Уша, 2016; Хамраева, 2017; Юздова, Лукиных, 2018; Gromova, 2017; Kamalova, Zakirova, 2017; Salimova, Koudrjajtseva, 2017). На основе комплексного теоретического анализа материалов выполнено структурное моделирование системы обучения русскому языку как неродному, предполагающее создание мысленного образа объекта. Моделирование осуществлялось в соответствии со следующими этапами:

- 1) постановка цели моделирования;

- 2) декомпозиция объекта, то есть определение компонентного состава системы обучения;
- 3) характеристика компонентов объекта и отношений между ними;
- 4) конструирование структурной модели системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов;
- 5) определение места результатов, полученных в процессе моделирования, в существующей системе теоретических знаний об обучении русскому языку как неродному детей мигрантов.

Результаты

На основе комплексного теоретического анализа научных трудов создана *модель системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов*, включающая целевой, методологический, содержательный и процессуальный компоненты.

Целевой компонент представляет собой совокупность целей, подцелей и задач обучения, реализация которых приводит к обретению обучающимся нового интегративного качества, связанного с появлением у него эмерджентных (не присущих компонентам по отдельности) свойств, что обеспечивает переход в новую, более сложную среду. Такое интегративное качество мы назвали сверхцелью.

Сверхцелью обучения русскому языку как неродному является формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка за счет языковой адаптации, включающей межличностную языковую, лингвокультурную, метапредметную языковую, психолого-языковую адаптации.

Достижение заявленной цели обеспечивается формированием соответствующих *компетенций*: коммуникативной в актуальных для детей младшего школьного возраста сферах общения, лингвокультурной, метапредметной языковой, межкультурной коммуникативной.

Методологический компонент включает подходы к обучению и основные принципы. Ведущими *подходами к обучению* являются адаптационный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, этнокогнитивный и социокультурный. В обучении реализуются дидактические и методические *принципы обучения*. К основным дидактическим относятся принципы научности, доступности, последовательности (поэтапности, преемственности), систематичности, связи теории и практики, наглядности, сознательности, этнокогнитивной направленности. Среди методических принципов для созданной системы обучения были отобраны принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, активности, межкультурного взаимодействия.

На этом фундаменте базируются содержательная и процессуальная составляющие обучения. Содержательный компонент предложенной модели включает *знания, умения и навыки* (фонетические, лексические, грамматические, лингво- и социокультурные знания в соответствии со сферами, темами

и ситуациями общения, актуальными для начальной школы; умение осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах в актуальных для младших школьников ситуациях общения; фонетические, лексические и грамматические навыки, обеспечивающие речевую деятельность младшего школьника на русском языке), *основные средства обучения* (программа по русскому языку как неродному, учебные пособия для учащихся, методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов, методические рекомендации для учителя по проведению внеклассных мероприятий) и *речевой материал* (актуальные для младших школьников темы и ситуации общения, речевые образцы, тексты, в том числе тексты учебников по школьным предметам). Процессуальный компонент состоит из *форм организации обучения* (внеурочная деятельность, урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением, внеклассные мероприятия), *основных методов обучения* (коммуникативного, сознательно-практического, сознательно-сопоставительного, прямых методов) и *контроля* (текущего, промежуточного, итогового).

Предложенная модель – это первое системное представление процесса обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста, в котором учитываются четыре направления адаптации учащихся (межличностная языковая адаптация, лингвокультурная адаптация, метапредметная языковая адаптация, психолого-языковая адаптация), в методологическую основу включаются новые адаптационный и этнокогнитивный подходы и новый принцип этнокогнитивной направленности обучения, в качестве основных средств обучения выделяются методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов и проведению внеклассных мероприятий.

Обсуждение

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

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

Стратегической идеей и сверхцелью обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов является *формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка*.

Билингвальная языковая личность – это личность, которая способна осуществлять коммуникацию в актуальных для нее сферах общения на двух языках, при этом осознанно осуществляя выбор между ними. Формирование системы второго языка у ребенка происходит на основе сформированной системы первого языка. Соответственно, обучение детей мигрантов русскому языку как неродному – это всегда формирование билингвальной языковой личности, а точнее – ее русскоязычной составляющей. Если, согласно классическому определению Ю.Н. Караулова, «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» (Караулов, 2010: 38), то языковая личность учащегося-инофона, успешно овладевшего неродным языком, – это личность, выраженная в двух языках и реконструированная на базе языковых средств двух разных систем.

Формирование билингвальной языковой личности ребенка из семьи мигрантов возможно при условии его *языковой адаптации*, однако не исчерпывается ею. Названная сверхцель – это интегративное качество, которое становится результатом прогрессивного развития. Языковая адаптация, являющаяся целью обучения, открывает перспективы достижения сверхцели, что может реализоваться при условии умножения ресурсов обучения на ресурсы среды.

Анализ научной литературы по проблемам адаптации детей мигрантов показал, что содержание языковой адаптации детей до сих пор не определено (Боброва, Князев, 2019; Краева, 2019; Никитина и др., 2019; Kamalova, Zakirova, 2017; Wojniak, Orzel-Deren, 2017). Как правило, говоря о языковой адаптации детей, авторы концентрируются на формировании коммуникативной компетенции в бытовой сфере общения, однако наблюдение за коммуникативной деятельностью инофонов показало, что не менее важными для школьников являются лингвокультурная компетенция, метапредметная языковая компетенция и межкультурная коммуникативная компетенция, обеспечивающие эффективную и бесконфликтную речевую деятельность детей в бытовой и учебной сферах общения. Таким образом, языковая адаптация школьника-инофона должна включать межличностную языковую, лингвокультурную, метапредметную языковую, психолого-языковую адаптации. В связи с этим основанием для моделирования системы обучения русскому языку как неродному стали адаптационный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, этнокогнитивный и социокультурный подходы к обучению.

Адаптационный подход выступает в качестве ведущего в данном исследовании. Разработка структурных компонентов языковой адаптации, их описание и методическая интерпретация являются актуальными задачами методики обучения русскому языку как неродному детей мигрантов.

Основанием для разработки адаптационного подхода стал *компетентностный подход* к обучению, поскольку языковая адаптация невозможна без формирования коммуникативной компетенции. Применительно к детям мигрантов особенно значимы коммуникативная компетенция в актуальных для детей сферах общения, лингвокультурная компетенция, метапредметная языковая компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция.

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

Формирование билингвальной составляющей языковой личности невозможно без применения в обучении *социокультурного подхода*, который предполагает изучение языка и культуры во взаимосвязи. Социокультурная компетенция является важнейшим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает соблюдение норм межличностного общения. Социокультурный подход находит отражение в формировании содержания обучения.

Применение данных подходов при моделировании системы обучения русскому языку как неродному детей мигрантов носит интегративный характер, что в целом свойственно современным тенденциям научного познания. Подходы дополняют друг друга, во многом пересекаются, и обращение к ряду актуальных подходов, а также разработка новых – адаптационного и этнокогнитивного – позволят рационально комбинировать их для достижения сверхцели обучения – формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

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

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

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

В обучении детей русскому языку как неродному традиционные принципы обучения русскому языку как иностранному дополняются дидактическим принципом связи теории и практики, а также новым принципом этнокогнитивной направленности. Принцип связи теории и практики является принципом общей педагогики, однако обычно не выделяется в качестве принципа обучения русскому языку как иностранному (Азимов, Щукин, 2019: 232). Принцип этнокогнитивной направленности ранее не номинировался в исследованиях по методике обучения неродному языку. Данный принцип предполагает учет особенностей когнитивного процесса учащихся определенных этнических групп и реализуется в рамках этнокогнитивного подхода к обучению (Железнякова, 2020).

Целевая и методологическая составляющие системы обучения обуславливают *содержательную составляющую*, которая включает знания, умения

и навыки, обеспечивающие языковую адаптацию инофонов, основные средства обучения и речевой материал. Для инофона младшего школьного возраста актуальными являются бытовая и учебная сферы общения, поэтому компетенции должны формироваться с учетом ситуаций бытового общения детей и необходимости овладевать школьными предметами. При этом для бытовой коммуникации особое значение приобретают лингво- и социокультурные знания, в том числе в контексте диалога культур.

Включая средства обучения в содержание обучения, мы опираемся на «Современный словарь методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «Большинство методистов в структуре С.о. (содержания обучения. – Е.Ж.) выделяют: а) средства обучения (учебники, учебные пособия – фонетические, лексические, грамматические, речевые, страноведческие); б) комплекс знаний, навыков, умений, необходимый для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения» (Азимов, Щукин, 2019: 317).

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

Курс по русскому языку как неродному не предусмотрен Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), поэтому он может быть реализован исключительно как внеурочная деятельность учащихся¹.

Лингводидактическое сопровождение школьных предметов – термин О.Е. Дроздовой, которая понимает под ним «обучение русскому языку как необходимой части инструментария познавательной деятельности в различных предметных областях школьного образования» (Дроздова, 2017: 7). В аспекте обучения неродному языку лингводидактическое сопровождение школьных предметов в определенной степени коррелирует с предметно-интегрированным обучением (CLIL). Сопоставление лингводидактического сопровождения и предметно-интегрированного обучения не является задачей данного исследования, но одно из очевидных различий заключается в том, что технология CLIL разработана для системы билингвального образования, в то время как лингводидактическое сопровождение школьных предметов должно осуществляться в школах с одним (русским) языком обучения.

В процессуальную составляющую также включается применяемый методический инструментарий: методы и приемы, направленные на формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Основными методами обучения становятся коммуникативный, сознательно-практический,

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022). URL : <https://consultant.ru/> (дата обращения : 06.04.2023).

сознательно-сопоставительный, прямой. Данные методы нашли воплощение в учебном пособии для детей мигрантов «Учим русский язык» (Железнякова, Новикова, 2022). Пособие организовано в соответствии с тематическим принципом, при этом темы и ситуации общения отражают потребности учащихся младшего школьного возраста. Это дает возможность приблизить процесс обучения к реальной коммуникации, что соответствует коммуникативному методу обучения. Значительная роль сознательно-практического метода обусловлена тем, что обучение русскому языку как неродному в школе всегда сопутствует изучению русского языка как предмета на основных уроках. Например, уже в 1-м классе на уроках русского языка школьники получают представление о твердых и мягких согласных, а на дополнительных занятиях по русскому языку как неродному эти знания становятся основой для речевой практики – фонетических упражнений, направленных на различение твердых и мягких согласных в продуктивных видах речевой деятельности. Сознательно-сопоставительный метод обучения предполагает опору на родной язык и культуру школьников. Например, в названном пособии после темы «Птицы», вооружившей учащихся необходимой лексикой и речевыми образцами, предлагается текст о гербе как символе страны. В тексте упоминаются гербы России, Армении, Узбекистана и Киргизии, на которых изображены птицы. Обнаружение черт сходства между геральдикой родной страны учащегося и геральдикой страны, куда он мигрировал вместе с семьей, позволяет понять общность ценностных ориентаций таких разных, на первый взгляд, стран и культур. Из прямых методов задаче языковой адаптации младших школьников соответствуют, прежде всего, аудиовизуальный и аудиолингвальный, предполагающие интенсивное использование средств зрительной и слуховой наглядности, что является важным условием обучения в связи с особенностями восприятия, присущим детям младшего школьного возраста.

Результаты обучения в предлагаемой системе обучения оцениваются в соответствии с традиционными видами контроля: текущим, промежуточным и итоговым.

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

В соответствии с данной моделью обучение русскому языку как неродному в начальной школе представляет собой комплекс из внеурочных занятий, урочной деятельности по школьным предметам с лингводидактическим сопровождением и внеклассными мероприятиями. Все эти формы организации обучения могут быть реализованы учителем начальных классов либо учителем русского языка как неродного. Во втором случае лингводидактическое сопровождение школьных предметов осуществляется во внеурочной деятельности, предваряя изучение той или иной темы на школьном уроке и предупреждая возможные затруднения.

В сконструированной модели отражаются:

- процесс обучения как целое;
- компоненты процесса обучения;
- составные части каждого компонента;
- основное содержание этих частей.

**Модель системы обучения русскому языку как неродному
детей мигрантов младшего школьного возраста**

Целевой компонент			
Сверхцель обучения	Цель обучения	Подцели обучения	Основные задачи обучения
Формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности ребенка	Языковая адаптация ребенка	Адаптация: – межличностная языковая; – лингвокультурная; – метапредметная языковая; – психолого-языковая	Формирование: – коммуникативной компетенции в актуальных для детей младшего школьного возраста сферах общения; – лингвокультурной компетенции; – метапредметной языковой компетенции; – межкультурной коммуникативной компетенции
Методологический компонент			
Подходы к обучению		Основные принципы обучения	
Адаптационный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, этнокогнитивный, социокультурный		<p>Дидактические принципы научности, доступности, последовательности (последовательности, преемственности), систематичности, связи теории и практики, наглядности, сознательности, этнокогнитивной направленности.</p> <p>Методические принципы коммуникативности, системности, ситуативно-тематической организации учебного материала, лингвокультурной направленности, учета родного языка обучающихся, минимизации, стилистической дифференциации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, активности, межкультурного взаимодействия</p>	
Содержательный компонент			
Знания, умения и навыки	Основные средства обучения	Речевой материал	
<p>Фонетические, лексические, грамматические, лингво- и социокультурные знания в соответствии со сферами, темами и ситуациями общения, актуальными для начальной школы.</p> <p>Умение осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах в актуальных для младших школьников ситуациях общения.</p> <p>Фонетические, лексические и грамматические навыки, обеспечивающие речевую деятельность младшего школьника на русском языке</p>	<p>Программа по русскому языку как неродному.</p> <p>Учебные пособия для учащихся.</p> <p>Методические рекомендации для учителя по лингводидактическому сопровождению школьных предметов.</p> <p>Методические рекомендации для учителя по проведению внеклассных мероприятий</p>	<p>Актуальные для младших школьников темы и ситуации общения.</p> <p>Речевые образцы.</p> <p>Тексты, в том числе тексты учебников по школьным предметам</p>	
Процессуальный компонент			
Формы организации обучения	Основные методы обучения	Контроль	
<p>Внеурочная деятельность.</p> <p>Урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением.</p> <p>Внеклассные мероприятия</p>	Коммуникативный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, прямой	Текущий, промежуточный, итоговый	

Модель не противоречит существующим представлениям о процессе обучения русскому языку как неродному детей мигрантов младшего школьного возраста, а систематизирует эти представления и дополняет их. Идея о формировании билингвизма как цели изучения второго языка согласуется с мнением И.И. Халеевой, Н.Д. Гальсковой и других ученых (Халеева, 1990; Гальскова, 2003) и развивает научное представление об обучении детей мигрантов русскому языку как неродному, так как в данной области методической науки обращения к понятию билингвизма ранее носили фрагментарный характер. Предлагаемые этнокогнитивный и адаптационный подходы дополняют коммуникативно-деятельностный, компетентностный и социокультурный подходы, обычно являющиеся методологическим фундаментом организации процесса обучения русскому языку детей мигрантов (Зиновьева и др., 2016; Юздова, Лукиных, 2018). Обращение к таким формам организации обучения, как внеурочная деятельность, урочная деятельность с лингводидактическим сопровождением, внеклассные мероприятия, и к соответствующим средствам обучения расширяет границы образовательного процесса в области русского языка как неродного, которые в школьной практике часто определяются рамками внеурочного курса.

Заключение

Современное обучение детей мигрантов русскому языку как неродному, несмотря на активное развитие данного направления методической науки, характеризуется фрагментарностью. Предложенная в данном исследовании модель является попыткой представить целостную систему обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Безусловно, формирование билингвальной языковой личности – это сложный процесс, на который влияют многочисленные обстоятельства. Нерешенным остается вопрос о том, каким образом можно оценить результативность процесса формирования билингвальной языковой личности. Сложность решения этого вопроса связана в первую очередь с кардинально различными толкованиями понятия «билингвизм». Вероятно, методы контроля и оценивания сформированности *билингвальной языковой личности* будут соотноситься с соответствующими методами, описанными для *вторичной языковой личности*, однако эта задача еще требует решения.

Представляется, что реализация описанной модели позволит сделать обучение русскому языку как неродному структурированным и целенаправленным, создать прочную базу для последующего овладения русским языком в средних и старших классах. Дальнейшее изучение и подробное описание компонентов модели, а также анализ результатов обучения русскому языку как неродному в соответствии с предложенной системой являются перспективами исследования.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

- Боброва С.В., Князев В.Н. Проблемы образовательной и социокультурной интеграции детей из семей мигрантов // Наука и школа. 2019. № 2. С. 89–95.
- Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
- Драчева С.О., Тумакова Е.В. Региональный проект «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ» // Полилингвильность и транскультурные практики. 2018. Т. 15. № 4. С. 584–595. <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2018-15-4-584-595>
- Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 474 с.
- Железнякова Е.А. Обучение детей русскому языку как неродному : теоретические основы этнокогнитивного подхода. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. 100 с.
- Железнякова Е.А., Новикова П.В. Учим русский язык. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 174 с.
- Зиновьева Т.И., Ассурирова 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. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы. М. : Перо, 2016. 231 с.
- Ильминский Н.И. Программа школы для крещеных инородцев Восточной России. Казань : Типолит. насл. М. Чирковой, 1898. 13 с.
- Каленкова О.Н. Русский язык как иностранный в школе. Программы по РКИ. М. : ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2012. 64 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
- Краева А.А. Особенности организации обучения русскому языку в начальной школе иноязычных обучающихся // Филологическое образование в период детства. 2019. № 26. С. 87–93.
- Лысакова И.П. Избранные труды по филологии и лингводидактике. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 444 с.
- Назыров З.Ф., Ушакова Н.И., Тростинская О.Н., Копылова Е.В. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации. Томск : РАУШ МБХ, 2011. С. 41–58.
- Никитина Е.Ю., Свиридова А.В., Юздова Л.П. Формирование у студентов педагогического направления комплекса релевантных компетенций для обучения детей-билингвов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 146–165. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.46.57.011>
- Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент – Самарканд : Гос. изд-во УзССР, 1935. 90 с.
- Полинская М.С. Полуязычие // Возникновение и функционирование контактных языков. М. : Наука, 1987. С. 69–72.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб. : Златоуст, 2005. 276 с.
- Сабатков Р.Б. Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации. М. : Экон-информ, 2010. 128 с.
- Уша Т.Ю. Интегративная методика обучения русскому языку в поликультурной школе. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 159 с.
- Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия : сб. статей / под ред. П.А. Азимова. М. : Наука, 1972. С. 13–25.
- Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : подготовка переводчиков : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. 36 с.

- Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 155 с.
- Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб. : Златоуст, 2014. 190 с.
- Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 136–143.
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм : одновременное усвоение двух языков. СПб. : Златоуст, 2012. 488 с.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М. : Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
- Юздова Л.П., Лукиных Н.В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 169–180. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.48.45.014>
- Gromova C. Modern techniques of teaching elementary school children with migrant backgrounds // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Vol. 39. Pp. 265–274. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.32>
- Kamalova L., Zakirova V. Developing the methodology for effective teaching of the Russian language to migrant Muslim children // Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2017. Vol. 13. No. 12. Pp. 7813–7821. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80719>
- Salimova D.A., Koudrjavitseva E.L. Language preferences of children-bilinguals in the conditions of disperse accommodation of ethnos // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Vol. 29. Pp. 763–775. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.87>
- Wojniak J., Orzel-Deren K. Preschool and early school education of migrants and minorities in Poland. Teachers' competences in the light of regulations and practice // SHS Web of Conferences (ERPA-2017). 2017. Vol. 37. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173701074>

Сведения об авторе:

Железнякова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой межкультурной коммуникации, филологический факультет, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48. ORCID: 0000-0001-7104-5132. E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487

EDN: DYNHYK

Research article

Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families

Elena A. Zhelezniakova 

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

 elenazheleznyakova@yandex.ru

Abstract. In modern Russian schools, foreign-speaking children from migrant families study on a par with Russian-speaking classmates. To adapt in the educational space, such students should be bilinguals. The necessity of forming the Russian-speaking component of the bilingual language personality of children from migrant families determines the relevance of this work. The aim of the study is to create the system of teaching Russian as a second language to

primary school children from migrant families. The material included the scientific works on Russian as a foreign and as a second language, studies on the social and linguistic adaptation of migrants. Methods of complex theoretical analysis and modeling were used. The model of teaching Russian as a second language has been created, including target, methodological, content, and procedural components. The characteristics of each component of the teaching process are given, the parts of the components and the main content of these parts are determined. The super goal of teaching is the formation of the Russian-speaking component of the bilingual language personality with the help of language adaptation, including interpersonal language adaptation, linguistic-cultural adaptation, meta-subject language adaptation, psycholinguistic adaptation. Integration of the target, methodological, content, and procedural components of the model will make teaching Russian as a second language structured and purposeful and will contribute to the formation of a bilingual linguistic personality of a child from a migrant family. The prospects of the research are further study and description of the model components, as well as testing the proposed system of teaching Russian as a second language.

Keywords: migrant children, Russian language teaching system, teaching system model, language adaptation, bilingualism, teaching content

Article history: received 05.01.2023; accepted 13.04.2023.

Acknowledgments: The research was supported by Herzen State Pedagogical University of Russia (project “Optimization of teaching Russian as a second language to migrant children of primary school age”).

For citation: Zhelezniakova, E.A. (2023). Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families. *Russian Language Studies*, 21(4), 474–487. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>