

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения детей мигрантов в полиэтническом классе в российской общеобразовательной школе. В статье рассматриваются наиболее типичные ошибки в письменной речи инофонов.

Ключевые слова: дети мигрантов, полиэтнический класс, типичные ошибки, письменная речь, языковые трудности.

N. Markina

Pushkin State Institute of the Russian Language

PREDICTING TROUBLES AT CLASSES OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A POLY ETHNICAL GROUP

Abstract. The article is concerned with the tuition of migrants' children in a poly ethnical group in a public school in the Russian Federation. In the author focuses on the most common mistakes in written speech of foreigners.

Key words: migrants children, poly ethnical group, typical mistakes, written speech, language troubles.

Дети, для которых русский язык не является родным, на разных этапах обучения испытывают трудности с освоением различных видов речевой деятельности. Если они обучаются в российской школе с первого класса, в средней школе они уже достаточно хорошо могут справляться с устной речью, но испытывают гораздо большие затруднения, чем их сверстники, для которых русский язык является родным, в изучении речи письменной. Перед учителем фактически стоит задача не только устранить пробелы в знаниях учащегося по русскому языку, но и максимально сократить отставания по предмету в том классе, куда этот ученик попадает по возрасту, что возможно делать, понимая причины дополнительных трудностей, которые связаны с проблемой двуязычия детей мигрантов.

Так как дети мигрантов приходят учиться в общеобразовательные школы, необходима разработка технологий обучения, учитываю-

щих эти обстоятельства: необходимость учитывать потребности как самих детей, так и учителей, которые, по сути, работают в полиэтнических классах и сталкиваются с проблемой обучения детей с разным уровнем владения языком. Ребенок, для которого русский язык не является родным, в полиэтническом классе сталкивается с несколькими трудностями одновременно. В таблице мы можем представить разделы обучения русскому языку (родному) в школе и наглядно увидеть лакуны, которые необходимо заполнить в обучении детей, для которых русский язык не является родным.

Дети мигрантов, обучающиеся в российских школах, являются носителями двуязычия. В полиэтническом классе могут находиться дети, являющиеся носителями различных языков. Важнейшей целью языковой адаптации детей мигрантов является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, т.е. способности вести общение на русском языке, для детей мигрантов это будет означать еще и возможность обучаться в российской общеобразовательной школе на русском языке.

Модель обучения детей мигрантов русскому языку должна вписаться в систему общеобразовательной школы, а это значит, что при ее реализации на практике необходимо учитывать ситуацию обучения, содержание образования по различным предметам общеобразовательной школы.

Необходимо использовать методику преподавания русского языка как иностранного, отличающуюся от методики преподавания русского языка (родного) учетом трудностей, которые обусловлены особенностями родного языка учащихся, наряду с учетом трудностей, вытекающих из особенностей русского языка, с которыми сталкиваются и русские учащиеся.

Важно выделить и сгруппировать трудности, с которыми сталкиваются такие дети. Исследовательская работа в этом направлении уже ведется. Например, С.Н. Цейтлин отмечает: «Чем письменноречевая деятельность

* © Маркина Н.А.

	Дети, изучающие русский язык (родной)	Дети, для которых русский язык не является родным, но обучающиеся по программе “русский язык как родной”	Дети, изучающие русский язык как иностранный
Речевая деятельность (в разном объеме)			
Чтение	+	+	+
Письмо	+	+	+
Аудирование	+	+	+
Говорение	+	+	+
Система языка (теоретический курс)	+	Нуждаются в дополнительных занятиях, а также в специальных методах представления материала	Только для специалистов-филологов
фонетика	+		
графика	+		
орфография	+		
орфоэпия	+		
лексика	+		
фразеология	+		
морфемика	+		
словообразование	+		
морфология	+		
синтаксис	+		
семантика	+		
стилистика	+		
синтаксис текста			

инофона отличается от письменно-речевой деятельности носителя языка в сфере установления фонемно-графических соответствий, (...) число ошибок на обозначение мягкости и на неразграничение глухости-звонкости в письме в несколько раз превышает число подобных ошибок в письменной речи русских монолингвов» [1, 170]

Так, например, одной из наиболее распространенных ошибок билингвов является изменение структуры слова как в сторону увеличения количества слогов за счет добавления гласной, так и за счет сокращения слогов (устранение гласной). Например, «диверь», «кавартира», «килей», «цветы», «опты», «мть» и т.п. Следует отметить, что такие ошибки совершенно не характерны для русских детей.

В письменной речи встречается достаточное количество ошибок, связанных с передачей глухих и звонких согласных. Особенно много ошибок, отражающих ассимиляцию по глухости: «лошка», «ниская» и т.п., а также оглушение на конце слова «дуп», «готоф», «горот» и т.п.

«Серьезнейшая проблема для инофонов – обозначение мягкости русских согласных. Очень распространены случаи необозначения мягкости, особенно перед другой согласной, реже – на конце слова. Иными словами, опускается мягкий знак: «хорошенко», «силно», «болшой», «конки» (коньки), «Васка», «толка» (только). Пропускается он и на конце сло-

ва: «смотрет» (смотреть), «вес» (весь). Можно думать, что сложность для усвоения представляет самый факт асимметричности графемы как знака, а именно то обстоятельство, что фонема представлена не одной буквой, а их сочетанием» [там же].

Часто в школьных учебниках при объяснении орфограмм опора идет на языковое чутье, на фонематический слух детей. Например, для орфограмм – букв *э* и *ь* в разделительном значении – звук *й* является опорным после согласных и перед гласными (это правило достаточно наглядно); для буквы *же ь* не в разделительном значении – опорным является наличие мягкости согласных на конце слова и в стечении гласных (степь, конь, коньки и т.п.) – это нельзя считать опорой для детей, для которых русский язык не является родным – шипящих на конце слова (рожь, роц, горяч, стеречь, настезь и т.д.), *ца* на конце глаголов (льется, литься и т.д.).

В школе используют следующую методику обучения орфографии. Ее развитие начинается с различения в словах написаний по произношению и написаний по правилам. Для их различения учащимся предлагаются задания: назвать, подчеркнуть написания либо только одного типа, либо обоих типов.

После ознакомления с понятийным аппаратом и опознавательными признаками орфограмм им предлагаются упражнения следующих видов:

- указать в словах опознавательные признаки орфограмм;

- найти в словах орфограммы в различных частях слов.

Несомненно, учеников нужно научить находить опознавательные признаки нахождения орфограмм и применение орфографических правил. Мы должны учесть влияние родного языка учащихся и подобрать такие виды заданий, которые были бы действительно наглядными для этих детей.

Работу по орфографии в школе принято осуществляют и при изучении неорфографических тем – фонетики, лексики, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса.

Часто для работы по орфографии применяется словарно-орфографическая работа. Для усвоения правописания слов, заключающих в себе орфографические трудности, предлагается регулярное обращение к трудным словам. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка реализуется в следующих формах: заучивание правописания трудных слов, подбор однокоренных слов, словарно-орфографические диктанты, письмо по памяти.

Нерусские учащиеся испытывают трудности в написаниях, регулируемых орфографическими правилами, из-за отсутствия необходимых артикуляционно-акустических навыков и навыков морфологического анализа слова.

Например, как отмечается в сборнике «Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы» [М., 1984]; «В некоторых тюркских языках восемь губным согласным русского языка п – п, б – б, в – в, ф – ф, соответствует только один звук п. То же следует сказать о шести среднеязычных звуках с – с, з – з, ж, ш, которым в хакасском и якутском также соответствует только один звук с» [2, 267]. Кроме того, как свидетельствует Н.З. Бакеева, например, в татарском языке, в отличие от русского «за исключением аффиксов лица и некоторых других, каждый аффикс в татарском языке имеет только одно значение, и каждое грамматическое значение передается всегда одним и тем же аффиксом, значение падежей передается одним и тем же падежным аффиксом и т.д.» [3, 70].

Нерусским учащимся при изучении орфографических правил приходится всегда испытывать дополнительные трудности в поисках слов, подходящих под это правило, вы-

делении их из группы других. Следовательно, необходимо обращать особое внимание на группы орфограмм, представляющих особую трудность для этой категории учащихся. Сюда можно отнести следующие орфограммы.

1) Написание буквы **и** вместо **ы**: сир, рыба вместо сыр, рыба. Причина – ученик не различает звуки **ы**–и из-за отсутствия звука **ы** в родном языке. В окончаниях.

2) Написание букв **а, у, о** вместо **я, ю, ё** после мягких согласных. Причина – в русском языке мя, мё и т.п. означают мягкость согласного = а, о и т.п. Дети слышат ма, мо и произносят так же, в письме отражается неправильное произношение.

3) Пропуск разделительных **ь** и **ъ**: вороби, сел, подехал вместо воробьи, съел, подъехал.

4) Смешение букв **ш** и **щ**: борш вместо борщ. Причина – трудность различения, так как в родном языке нет такого звука (щ).

5) Смешение букв **и** и **й**: написание слов мой, твой вместо мои, твои и наоборот.

6) Написание **ь** перед буквами **е, ё, ю, я, и**: Ванья, Ванью.

7) Написание **ы** после **ж, ш, щ**; букв **я, ю**, после **ч, щ** (кричал, машина вместо кричал, машина).

8) Слитное написание предлогов со следующими словами.

9) Написание глухих согласных вместо звонких на конце слова, в середине перед глухими (дуп, ошипка вместо дуб, ошибка).

10) Написание приставок согласно их произношению: пашёл, паплыл вместо пошёл, поплыл).

11) Ошибки в орфограммах безударных гласных.

12) Пропуск **ь** в личных окончаниях глагола (читаеш, учишся вместо читаешь, учишься).

13) Написание **а** вместо **о** в наречиях на **о** (громка, тиха вместо громко, тихо).

14) Написание родовых окончаний так, как они произносятся: дерева качалась, высокая дерева вместо дерево качалось, высокое дерево).

Принцип подачи материала рассмотрим на примере работы с правилом «**ь** на конце существительных женского рода на шипящую». Грамматические определения и правила в школьных учебниках могут быть трудны для нерусских учащихся. В дидактических материалах, создаваемых для дополнительной работы с материалами учебника, для отдельных правил необходимо давать

формулировки, учитывающие языковые трудности учащихся. В школьных учебниках используется следующая формулировка: «После шипящих на конце существительных 3-го склонения пишется *ь*, например, *ночь, рожь, мышь*. В существительных мужского рода (2-е склонение) *ь* не пишется, например, *луч, нож, камыш*». Для нерусских детей целесообразно уточнить эту формулировку:

Существительные мужского рода с буквами *ж, ч, ш, щ* на конце пишутся без *ь*, существительные женского рода – с *ь*.

Мужской род

ж	ч	ш	щ
багаж	врач	ландыш	борщ
гараж	луч	шалаш	плащ
сторож			плющ

Женский род

жь	чь	шь	щь
ложь	мелочь	глушь	вещь
	ночь	тишь	помощь
	речь		

При появлении таких слов необходимо постоянно обращать внимание на род этих слов.

Учитель, работающий в полиэтническом классе, несомненно, должен учитывать трудности учащихся, для которых русский язык не является родным, использовать дополнительные дидактические материалы, позволяющие устранить эти трудности, и строить работу на уроке таким образом, чтобы дети получали бы тот тип заданий, который способствовал бы оптимальному усвоению знаний, в соответствии с уровнем их языковой подготовки, их индивидуальными особенностями. Для этого можно использовать разноуровневые (дифференцированные) задания, принцип работы с опорными схемами и карточками-подсказками, которыми учащиеся могут пользоваться на любом этапе работы, что помогает им чувствовать себя увереннее и стремиться не просто к механическому списыванию при выполнении работы, а стремиться найти правильный

ответ самому, пусть даже с использованием подсказки. Важно учитывать, что такой подход имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельным школьникам (так как цели и содержание воспитания и обучения определяются требованиями общества, государственной программой – они являются общими для всех), а приспособление методов и форм работы к этим индивидуальным особенностям с тем, чтобы развить личность каждого учащегося. Индивидуальный подход обеспечивает устранение трудностей в обучении отдельных школьников. При этом важно учитывать следующие принципы:

1. Преподносить сложный и трудный материал поэтапно. Постоянно обращая внимание не только на форму (например, окончания падежей), но и их значения.

2. Увеличить количество упражнений на те явления, которые особенно трудны для нерусских учащихся. На это направлено создание дополнительных дидактических материалов, рабочих тетрадей для индивидуальной работы в классе.

3. Использовать особые виды упражнений, нетипичных для методики преподавания родного языка, использование методики преподавания русского языка как иностранного. Например, работа над существительными мужского и женского рода на согласный, орфограммы, связанные с правописанием *ь* и *ъ* знаков, работа с родом.

4. Специальное целенаправленное расширение лексического запаса учащихся, толкование непонятных слов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность. Материалы 7 научно-практической конференции. Т. 2. СПб., 2005.
2. Методика преподавания русского языка в школах народов туркоязычной группы. М., 1984.
3. Бакеева Н.З. К изучению русского глагола в 5-7 классах нерусской школы. Пособие для учителей. М., 1957.