

УДК 376.7.016:811.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-61-67

Данелян Е. Г.*Тверской государственной университет*

«ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ» ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме «лингвистического сопровождения» детей-инофонов. При этом автор акцентирует внимание на занятиях изобразительной деятельностью, где инофоны с помощью учителя осваивают русский язык. На этих занятиях они знакомятся с названиями предметов, учатся различать и употреблять слова, обозначающие признаки и действия предметов; учатся правильно составлять предложения и участвовать в диалоге. Чем глубже дети-инофоны погружены в занятия изобразительной деятельностью, чем интереснее эти занятия, тем легче преодолеваются факты интерференции и автоматизируются речевые навыки.

Ключевые слова: лингвистическое сопровождение, изобразительная деятельность, дети-инофоны, учитель, русский язык, особенности родных языков.

E. Danelyan*Tver State University*

“LINGUISTIC SUPPORT” FOR INOFON-CHILDREN AT THE LESSONS OF ART

Abstract. This article is devoted to the actual problem of “linguistic support” for inofon-children. The author focuses on the lessons of where inofon-children learn Russian with the teacher’s assistance. At these classes they learn the names of objects, learn to distinguish and to use words denoting features and functioning of objects; learn to make sentences and participate in a dialogue. The more inofon-children are immersed in the lesson of art, the more interested they are in the activities, the easier they overcome the facts of interference and automate their speech skills.

Key words: linguistic support, art activities, inofon-children, teacher, the Russian language, specific features of native languages.

В настоящее время широкий приток миграции превратил многие школы России в полиэтнические. В школу приходят дети, по-разному владеющие русским языком, а есть и такие дети, которые совсем не говорят по-русски.

Проблема обучения русскому языку как иностранному постоянно при-

влекает внимание учёных-психологов и педагогов: Л.С. Выготский, А.А. Залевская, Н.В. Имедадзе, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, А.А. Реформатский, Д.Н. Узнадзе, В.С. Фёдорова, Е.А. Хамраева, С.Н. Цейтлин и др. Однако вопрос обучения русскому языку детей-инофонов в классах с многонациональным составом учащихся

требует дальнейшего всестороннего изучения, поэтому совершенствование содержания и методов обучения в полиэтнических школах выступает сегодня как очень важная, актуальная задача.

До поступления в школу дети-инофоны самостоятельно осваивают русский язык, и главным средством является речь окружающих его носителей нового для них языка. В данном случае усвоение русского языка во многом основано на интуитивном извлечении из этой речи грамматических и иных правил.

Для того чтобы всё это проходило безболезненно и правильно, необходима помощь носителя русского языка, т.е. инофон нуждается в «лингвистическом сопровождении». Об этом ясно и подробно говорит С.Н. Цейтлин в статье «Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе»: «Под лингвистическим сопровождением иноязычного ребёнка мы понимаем помощь, оказываемую ему в процессе освоения вторичной языковой системы, способствующую активизации данного процесса» [7, с. 133].

Общеизвестно, что речевая деятельность в жизни детей выступает как сопровождение какой-то иной деятельности: учебной, игровой, изобразительной, музыкальной и другой, что является важным способом коммуникации со сверстниками и взрослыми.

В советское время в Грузии вопрос обучения русскому языку в грузинских школах с подготовительного класса несколько лет исследовался в Институте психологии им. Д.Н. Узнадзе. Дети после уроков в группе продлённого дня в течение нескольких часов общались с воспитательницей на русском

языке. Такой метод условно был назван «обучение языку в условиях свободного поведения». Поведение детей включало такие действия, как игры, развлечения, самообслуживание, спортивные упражнения, элементы труда и учения. Каждая из этих форм поведения сопровождалась вербальными характеристиками, направленными на стимулирование ответных вербальных реакций учащихся. Полученные предварительные результаты приводили исследователей к мысли, что «в процессе естественных взаимоотношений на втором языке, т.е. в условиях введения лингвистической информации вне грамматического градуирования спонтанная речь ребёнка на русском языке претерпевает постепенную грамматизацию» [4, с. 17–18].

Следует отметить, что лингвистическое сопровождение является важной составной частью психолого-педагогического сопровождения ребёнка-инофона. Эти процессы тесно связаны друг с другом.

Например, когда дети-инофоны начинают постигать ту или иную лингвистическую информацию, учителю необходимо проявлять к каждому ребёнку индивидуальный подход, приближать взаимоотношения с детьми к естественным условиям общения, чтобы снять скованность с них. Очень важно положительно оценивать все ответы и действия детей, поддерживать внимание каждого подходящей репликой, сказать именно о нём, упомянув его имя.

«Всё это способствует формированию у детей-инофонов положительного мотивационного отношения к занятиям, побуждает их к актив-

ным речевым действиям, усиливает у них желание научиться говорить по-русски, вырабатывает уверенность в себе, повышает самооценку» [2, с. 228].

Учитель, носитель русского языка, должен всегда помнить об определённых закономерностях своего речевого поведения по отношению к детям-инофонам. Это замедленный темп своей речи, выбор знакомых инофону слов, несложных грамматических конструкций и использование ясных по смыслу предложений. «Разумеется, при этом учитель обычно придерживается ориентации на так называемую “зону ближайшего развития” (по Л.С. Выготскому), т.е. речь его не слишком упрощена, в ней присутствуют слова и грамматические конструкции, которые инофону предстоит усвоить в ближайшее время» [7, с. 135].

Развитие речевой коммуникации связано не только с накоплением у детей запаса слов, но и с усвоением правил их употребления.

Эти правила в первое время усваиваются инофонами, как и речь в целом, практическим путём постепенно: сначала через восприятие обращённой речи взрослого, затем через повторение слов и предложений в отражённой речи и, наконец, через применение их в самостоятельной речи.

Удачным приёмом является повторение учителем за детьми слов, словосочетаний, предложений.

Повторяя детский ответ, учитель показывает правильное произношение, обращает внимание детей на правильное структурное и грамматическое оформление слов и особой интонацией старается выделить то место в слове, где была допущена ошибка. «Акцентировать внимание детей

на какой-то части слова надо уметь и очень осторожно, чтобы не вызвать новых произносительных и грамматических ошибок» [5, с. 54].

Повторение детских ответов особенно полезно тем, что учитель может включить нужное слово в словосочетание или предложение. Тем самым он создаёт условия для прослушивания более сложных конструкций.

Безусловно, начальный этап погружения инофона в речевой процесс освоения нового языка самый сложный. Эта работа в основном ложится на первый класс. Однако, к сожалению, на уроках учителю удаётся уделять детям-инофонам очень мало времени. Некоторые учителя часто переносят эту работу на занятия во внеурочное время и проводят их 1 раз в неделю. Этого, конечно, недостаточно.

Мы считаем, что дети-инофоны до поступления в первый класс должны пройти подготовительный этап обучения.

Занятия должны проводиться целый учебный год ежедневно (по 1 часу), не считая выходных, праздников и каникул. За этот период учитель может полноценно поработать с данными детьми.

Весь процесс начального обучения в подготовительном классе должен быть направлен на формирование и удовлетворение актуальных потребностей детей, на возбуждение интереса и любви к русскому языку, на возникновение у них положительных мотивов учения.

Нужен мощный фактор, постоянно поддерживающий в детях желание научиться говорить по-русски. Таким фактором могут быть занятия изобразительной деятельностью.

«Занятия по рисованию, лепке, аппликации объединяются под названием изобразительная деятельность или продуктивная деятельность, так как результатом их является создание ребёнком определённого продукта: рисунка, аппликации, лепки, в конструировании – постройке» [5, с. 98].

Цель нашего исследования – показать, как на занятиях изобразительной деятельностью лингвистическое сопровождение помогает детям-инофонам в овладении русской речью.

На занятиях изобразительной деятельностью дети с помощью учителя знакомятся с названиями предметов; учатся различать и употреблять слова, обозначающие признаки и действия предметов. Здесь, конечно, учитель широко использует наглядность.

Следует отметить, что дети-инофоны быстрее и полнее усваивают новые слова, если в качестве наглядности используются натуральные предметы. Когда им дают эти предметы в руки и предлагают действовать с ними, при этом называют действия и признаки, новые слова усваиваются значительно быстрее и прочно запоминаются.

Очень велика роль учителя на занятиях в выработке у детей умения проследивать особенность формы предмета, его частей, цвет и другие признаки.

Учитель называет эти признаки путём сравнения, учит детей находить у предметов сходство и различие.

В процессе рисования, лепки, конструирования и т.п. дети получают конкретные представления о величине предметов: *большой, маленький, средний*; о форме предметов: *круглый, овальный, квадратный, треугольный* и др.; о цвете предметов: *красный, оран-*

жевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий и др.; учатся понимать слова, обозначающие положение в пространстве: *вверху – внизу – посредине, впереди – позади, справа – слева* и др.; понимать слова с противоположными значениями: *мягкий – твёрдый, широкий – узкий, острый – тупой, холодный – тёплый, длинный – короткий* и др.; учатся правильно использовать слова в уменьшительно-ласкательной форме: *пальчик, кусочек, дощечка, тряпочка, красненький, синенький, коротенький, чистенький* и др.; учатся понимать и правильно выполнять указания: *принеси – унеси, закрой – открой, включи – выключи, положи – поставь, соедини – разъедини* и др.; учатся правильно использовать глаголы совершенного и несовершенного вида: *Аня рисует цветы; Тина уже нарисовала цветы; Алик берёт пластилин; Леван уже взял пластилин; Соня кладёт кисточку в коробку; Тимур уже положил кисточку в коробку* и др.; учатся правильно использовать приставочные глаголы: *нарисовал, срисовал, дорисовал; вырезал, отрезал, надрезал, подрезал* и др.

Учителю следует знать, что речевая деятельность на русском языке у детей может быть успешно сформирована, если будет учитываться специфика их родного языка.

Как отмечал А.А. Реформатский, «для овладения языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка. Ошибки – результат взаимодействия родного и изучаемого языков» [6, с. 42].

Принимая во внимание, что в России среди мигрантов очень много детей с Кавказа и из Средней Азии, мы в нашей работе ориентируемся на эти языки.

Назовём некоторые особенности родных языков, которые являются причиной появления в русском языке инофонов ошибок интерференционного характера. Это:

– особенности фонетической системы родного языка, что ведёт к неправильному произнесению некоторых русских звуков и слов;

– отсутствие категории рода в родном языке, что ведёт к нарушению норм согласования в русском языке;

– частичное отсутствие категории одушевлённости (на вопрос «кто?» отвечает только человек), что ведёт к ошибкам в падежных окончаниях;

– отсутствие предлогов, некоторых падежей, что ведёт к ошибкам в предложном и беспредложном управлении в русском языке;

– другие частные признаки.

Следует помнить, что исследователи подвергают критике подчинение подачи грамматических форм только принципу сходства с родным языком.

Например, в проведённых опытах с детьми-носителями грузинского языка «самой генерализованной моделью явилась схема винительного падежа, в то время как объективное соотношение, выраженное винительным падежом, в родном языке представлено совершенно иначе. Эта модель явилась первой у всех испытуемых, хотя ошибки в её употреблении очень устойчивы в течение длительного времени» [3, с. 27].

Учитывая особенности родных языков, мы на каждом занятии выделяли особо трудные модели словосочетаний, предложений и работали с ними.

Для того чтобы дети овладели способом построения русского предложе-

ния, у них должно развиться умение согласовывать слова группы существительного и знать, каких форм потребует глагол от слов, связанных с ним по закону управления.

Учителю, работающему с детьми-инофонами, следует всегда помнить, что согласование и управление – это самые сложные разделы, требующие длительного времени их изучения.

«Учитывая особенности родного языка, мы идём от осознанного, осмысленного пользования грамматическим материалом к формированию навыков употребления нужных форм» [1, с. 581].

Учителю следует широко использовать небольшие стихотворения, которые помогают создать характеристику предмета, развивают у детей-инофонов образное восприятие, обогащают речь новыми словами, выразительными средствами, развивают грамматический строй речи.

На занятиях можно давать разнообразные модели, которые находятся в прямом соотношении с трудностями в усвоении русского языка и обуславливаются расхождением с родным языком.

Дети могут использовать стишки в процессе комментирования своих действий.

Например, при рисовании мы успешно используем небольшие стишки, с помощью которых дети комментируют свои действия и закрепляют слова, обозначающие форму предмета:

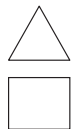
*4 луча нарисуем подряд,
Чтобы сомкнулись,
Получим **квадрат**.*



*А если не хватит
Луча одного,
то назовём
треугольник его.*



*Рисуем квадрат,
Треугольником крышу.
Домик волшебный
Получится, вижу.*



*Солнце – кружочек,
Штрихи – как лучи...
И в ряд ли, дружок,
Они горячи.*



Г. Батырь

При лепке можно использовать стихотворение И. Лопухиной «Чудовище».

Учитель с детьми внимательно рассматривают рисунок к данному стихотворению, дети слышат новые слова с суффиксом *-ищ-* (*хвостище, лапищи, когтищи* и т.д.); закрепляют умения передавать позу, формы, пропорции, характерные особенности изображенного предмета.

*Живёт в норе чудовище.
Хранит в лапищах сокровище.
У чудовища длинный хвостище,
Крепки у него лапищи,
Кривы на лапищах когтищи,
Остры у него зубищи,
Черны у него глазищи,
Блестящи его усищи!
Да ты не бойся, малышка!
Чудовище это – мышка!*

И. Лопухина

Когда дети лепят чудовище-мышку, они многократно вместе с учителем повторяют данные слова и запоминают

их. Здесь дети-инофоны также закрепляют модели согласования и управления, учатся правильно использовать предлоги *в, на, у*, краткие прилагательные. Они тренируются в правильном произнесении звука [и], а также других мягких согласных.

В процессе лепки дети знакомятся с глаголами: *лепить, вылепить, разминать, скатывать, раскатывать, сплющивать, расплющивать, вытягивать, нажимать, вдавливать, соединять, сглаживать, вставлять, окрашивать, расположить* и др.

Учитель на конкретных действиях объясняет значение каждого глагола. Затем эти действия комментируют дети. Здесь частыми методическими приёмами будут: показ объекта, наблюдение, комментирование, сравнение, вопросы, словесные повторы, переспросы, совместное произнесение слов, подсказ.

На этих занятиях дети учатся строить предложения разные по составу: простые нераспространенные, простые распространенные и сложные предложения. Всё это облегчает процесс развития коммуникативных навыков.

Ответ на вопрос одним словом или сочетанием сменяется построением предложения разных конструкций, отвечающих характеру общения.

Побудительные:

*Возьмите в руки пластилин.
Отрежьте бумагу ножницами.
Поставьте, пожалуйста, вазу
вот сюда и др.*

Вопросительные:

*Что ты сделал?
Чем ты отрезал бумагу?
Куда ты поставил вазу? и др.*

Повествовательные:

*Я взял в руки пластилин.
Я отрезал бумагу ножницами.
Я поставил вазу вот сюда.*

Восклицательные:

*Я закончил первый!
Молодец! Это замечательно!*

Учитель должен пользоваться разнообразными методическими приёмами, чтобы активизировать речевые действия детей. Например, мы предлагаем такие приёмы, как: беседа, показ образца, вопросы, ответы на вопросы, комментирование действий, многократное употребление новых слов и словосочетаний в различных грамматических формах и синтаксических связях, варианты построения предложений, пересказ и др.

Организованная таким образом работа даёт положительные результаты.

Мы приходим к выводу: на занятиях изобразительной деятельностью у детей-инофонов есть большая возможность с помощью учителя правильно осваивать языковые модели на разном лексическом материале, что приводит к преодолению интерференции и побуждает их к активным речевым действиям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данелян Е.Г. Обучение первоклассников русской устной речи в школах с многонациональным составом учащихся // Теоретические и методологические проблемы русского языка как иностранного. Доклады и сообщения Девятого международного симпозиума. Болгария, Велико-Тырново, 5–8 апреля 2006 г. С. 580–582.
2. Данелян Е.Г. Пути активизации речевых действий детей-инофонов // Вестник Тверского государственного университета, 2013. № 12. С. 224–228.
3. Имедадзе Н.В. К психологии усвоения русского языка в грузинской школе. Тбилиси, 1996. 67 с.
4. Имедадзе Н.В. Стратегия усвоения ребёнком грамматической структуры второго языка // Проблемы развития русской устной речи / В.Г. Ниорадзе. Тбилиси, 1980. С. 6–20.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991. 204 с.
6. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Лингвистика и поэтика. М., 1999. С. 40–52.
7. Цейтлин С.Н. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе: Сб. научных статей. Международная научно-практическая конференция. 12–13 ноября 2008 г. СПб., 2008. С. 132–137.