

УДК 372.881.161.1

Цели обучения русскому языку младших школьников из семей мигрантов

Елена А. Железнякова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

DOI: 10.26907/esd.20.1.09

EDN: RBVMHM

Дата поступления: 26 июля 2022; Дата принятия в печать: 20 марта 2025

Аннотация

В связи с активными миграционными процессами во многих современных школах обучаются дети мигрантов, плохо владеющие языком принимающей страны. Такие учащиеся нуждаются в языковой адаптации. Исследование направлено на конструирование целей обучения русскому языку детей мигрантов в начальных классах школы для формирования русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. На первом этапе исследования на основе контент-анализа научной литературы и ФГОС НОО была произведена выборка целей обучения детей русскому / родному / неродному языку, с помощью методов синтеза и систематизации были выделены основные цели. На втором этапе применялся метод наблюдения для определения того, какое отражение выделенные цели находят в образовании. Этот метод позволил получить сведения о процессе обучения детей мигрантов русскому языку в начальной школе. На третьем этапе был использован метод категориально-системной методологии «Порядок следования целей», который в сочетании с результатами предыдущих этапов дал возможность представить многокомпонентную связь между целями, что стало основой для систематизации результатов и создания схемы, репрезентирующей цели обучения детей мигрантов русскому языку. Сверхцелью стало формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности, которое обеспечивается языковой адаптацией учащихся, включающей межличностную языковую, лингвокультурную, метапредметную языковую и психолого-языковую адаптации. Полученные результаты исследования расширяют представление о процессе обучения детей мигрантов в российской школе и могут стать основой для разработки содержания дополнительного курса по русскому языку как неродному.

Ключевые слова: цели обучения, дети мигрантов, русский язык как неродной, языковая адаптация, билингвальная языковая личность.

The Purposes of Teaching Russian to Migrant Primary School Students

Elena Zhelezniakova

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

E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

DOI: 10.26907/esd.20.1.09

EDN: RBBMHM

Submitted: 26 July 2022; Accepted: 20 March 2025

Abstract

Due to the active migration processes, many modern schools teach migrant children who does not speak the language of the host country well. Such students need language adaptation. The study is aimed at constructing the purposes of teaching Russian to migrant children in primary school classes to ensure the forming a Russian-speaking component of a bilingual linguistic personality. At the first stage of the study, based on the content analysis of scientific literature and the Federal State Educational Standard for Higher Education, a selection of purposes for teaching children Russian / native / second language was made, and the main purposes were identified using synthesis and systematization. At the second stage, an observation method was used to determine how the identified purposes are reflected in education. This method allowed us to obtain information about the process of teaching Russian to migrant children in primary school. At the third stage, the method of the categorical-systemic methodology "The order of purposes" was used, which, combined with the results of the previous stages, made it possible to present a multicomponent relationship between the purposes, which became the basis for the systematization of the results and the creation of a scheme representing the purposes of teaching Russian to migrant children. The super purpose was the formation of the Russian-speaking component of the bilingual language personality, which is ensured by the language adaptation of students, which includes interpersonal linguistic, linguocultural, metasubject linguistic and psychological-linguistic adaptations. The results of the study expand the understanding of the process of teaching migrant children in a Russian school and can become the basis for developing the content of an additional course in Russian as a non-native language.

Keywords: purposes of teaching, migrant children, Russian as a second language, language adaptation, bilingual language personality.

Введение

Активная миграция в мире обусловила интерес методистов к проблемам обучения мигрантов языку принимающей страны. Особая категория обучающихся – это дети мигрантов, получающие образование в школах на неродном языке и нуждающиеся в социальной интеграции. Одним из условий такой интеграции является овладение языком принимающей страны, которое может быть особенно эффективным в начальной школе.

Младший школьный возраст делает возможным формирование продуктивно-го билингвизма школьников при условии организации целенаправленного процесса обучения неродному, в частности русскому, языку, однако отставание теоретического осмысления обучения русскому языку как неродному от существующего запроса на разработку методических концепций, фундаментом которых должно стать целеполагание, определило **проблему** исследования: в современной методической науке существует необходимость в формировании более точного научного представления о целях обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. **Гипотеза** данного исследования заключа-

ется в том, что конструирование системы целей обучения русскому языку как неродному, направленной на обеспечение сверхцели - формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности, позволит дополнить научно-методические исследования в области обучения русскому языку детей мигрантов.

Целью исследования стало определение целей, в соответствии с которыми должно быть сформировано содержание дополнительного обучения детей мигрантов русскому языку как неродному.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи** исследования:

- систематизировать определённые в современной научной литературе цели обучения русскому языку как неродному детей мигрантов;
- сконструировать систему целей обучения русскому языку как неродному детей мигрантов в современной школе;
- соотнести названные цели с образовательной практикой;
- наметить пути разрешения обнаруженных противоречий.

Полученные результаты расширяют представление о процессе обучения детей мигрантов в российской школе и являются основой для разработки содержания обучения русскому языку как неродному младших школьников.

Анализ литературы по проблеме исследования

Начиная с 2000-х годов в публикациях учёных (Khamraeva, 2013; Sabatkoiev, 2010; Usha, 2016 и др.) освещались отдельные теоретические и практические вопросы обучения детей мигрантов русскому языку как неродному. Были опубликованы учебные пособия по методике русского языка как неродного под редакцией И. П. Лысаковой, Е. А. Хамраевой (Lysakova et al., 2015; Khamraeva et al., 2021). Особенности профессиональной подготовки учителей к работе в полиэтническом классе посвящены работы Т. Б. Михеевой, И. П. Лысаковой и других авторов (Lysakova et al., 2008; Miheeva, 2008).

Говоря об обучении русскому языку как неродному, мы обсуждаем формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности, то есть личности, «которая способна осуществлять коммуникацию в актуальных для неё сферах общения на двух языках, при этом осознанно осуществляя выбор между ними» (Zhelezniakova, 2023, p. 479). Языковая личность учащегося-инофона, успешно овладевшего неродным языком, – это «личность, выраженная в двух языках и реконструированная на базе языковых средств двух разных систем» (Zhelezniakova, 2023, p. 479).

Учёные отмечают значение изучения языка принимающей страны как для адаптации инофонов, так и для их психологического комфорта. С.О. Тoppelberg и В.А. Collins убедительно доказывают, что формирование билингвизма и овладение вторым языком на достаточном уровне необходимы не только для общего благополучия, но и для психического здоровья ребенка мигрантов (Toppelberg & Collins, 2010).

Однако, в доступных источниках последних лет редко содержится систематизированное представление о целях обучения детей мигрантов языку принимающего государства. Чаще всего в качестве целей и задач обучения рассматриваются:

- языковая, социокультурная и образовательная адаптация инофонов (Azzolini et al., 2012; Schnepf, 2007; Wojniak & Orzel-Dereń, 2017);
- развитие коммуникативной компетенции (Nikitina et al., 2019; Kamalova & Zakirova, 2017);
- развитие языковой компетенции (Manoli et al., 2021; Kraeva, 2019);
- формирование лингвокультурной компетенции (Veselovskaya, 2020).

Считая целью обучения языку страны пребывания полноценное участие в общем школьном обучении, авторы подготовленного в Ирландии «Пособия для обеспечения разнообразия в начальной школе» предлагают оценивать уровень владения языком детьми мигрантов по 5 речевым (аудирование, чтение, диалогическая и монологическая речь, письмо) и по 4 языковым (владение фонетикой, лексикой, грамматикой, графикой / орфографией неродного языка) параметрам (Integrate Ireland Language and Training and Southern Education and Library Board, 2007). Несмотря на подробную разработку оцениваемых параметров, цели обучения не описываются.

Контент-анализ научной литературы, посвящённой проблемам языковой и социокультурной адаптации мигрантов, показал, что языковая, социокультурная и образовательная адаптация инофонов, которые рассматриваются как основные цели обучения русскому языку как неродному, обычно не получают толкования в методических исследованиях, в то время как немногочисленные существующие определения неоднородны (Nazyrov et al., 2011). Языковая адаптация также определяется различно (Azimov & Shchukin, 2019; Zimova, 2017; Omel'chenko, 2019). Е.А. Омельченко предлагает педагогически ориентированное понимание языковой адаптации: это «интенсивное обучение государственному языку и приобретение в результате необходимых языковых компетенций» (Omel'chenko, 2019, p. 32). Проблемой такого неконкретного определения языковой адаптации становится выявление необходимых языковых компетенций. Вслед за авторами «Современного словаря методических терминов и понятий», под социокультурной адаптацией будем понимать «процесс приспособления человека к условиям жизни, нормам поведения, нормам общения в новой социальной среде» (Azimov & Shchukin, 2019, p. 322). Приспособление мигрантов к социальной среде не может осуществляться без языковой адаптации, то есть овладения языком принимающей страны и нормами национального коммуникативного поведения. Таким образом, языковая адаптация является условием социокультурной адаптации, однако социокультурная адаптация не ограничивается языковой.

Для школьников также чрезвычайно важна образовательная адаптация, которая невозможна без языковой адаптации, на что обращают внимание как отечественные, так и зарубежные исследователи (Azzolini et al., 2012; Omel'chenko, 2019; Schnepf, 2007).

Большое значение имеет уточнение содержания языковой, социокультурной и образовательной адаптации детей мигрантов в России средствами русского языка. Для выявления компетенций, формирование которых должно стать результатом адаптации, был произведен контент-анализ нормативной литературы: Общевропейских компетенций владения иностранным языком, Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному первого уровня, Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Основой языковой адаптации является коммуникативная компетенция, которая обеспечивает способность учащегося осуществлять речевую деятельность на русском языке в соответствии с целями общения. Согласно Общевропейским нормам владения иностранным языком, коммуникативная компетенция обеспечивается лингвистическим, прагматическим и социолингвистическим компонентами (Council of Europe, 2020). Формирование соответствующих компетенций определяется как необходимый результат обучения и требованиями по русскому языку как иностранному (Andrjushina et al., 1999).

Мы рассмотрели предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» во ФГОС НОО (Order of the Ministry of Education of Russia, 2021). Применене-

ние компетентностного подхода к предметным результатам позволяет говорить о том, что обучение русскому языку в школе требует формирования лингвистического (владение основными видами речевой деятельности на основе первоначальных представлений о нормах современного русского литературного языка), прагматического (выбор языковых средств в соответствии с целями и условиями общения для эффективного решения коммуникативной задачи) и социолингвистического (соблюдение норм речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения) компонентов коммуникативной компетенции.

Таким образом, в современных исследованиях цели обучения детей мигрантов неродному языку или формулируются очень общо, или ограничиваются уровнем, который представляется недостаточным. Авторы публикаций об обучении детей мигрантов неродному языку редко определяют билингвизм как цель изучения второго языка, в то время как обращение к феномену билингвизма может быть продуктивным для получения представления о том, к чему следует стремиться в обучении.

Методология исследования

В качестве основных методов исследования применялись категориальный метод «Порядок следования целей», ранее не получивший широкого применения в педагогических работах, контент-анализ литературы, наблюдение за процессом обучения детей мигрантов в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга, анализ, синтез, систематизация.

Объектом исследования стал процесс обучения детей мигрантов младшего школьного возраста русскому языку как неродному. Исследование проводилось в три этапа с применением следующей методологии.

На первом этапе на основе контент-анализа научной литературы и ФГОС НОО была произведена выборка целей обучения детей русскому / родному / неродному языку, с помощью методов синтеза и систематизации были выделены основные цели.

На втором этапе применялся эмпирический метод неформализованного наблюдения для определения того, какое отражение выделенные цели находят в школьном образовании. Этот метод позволил получить сведения о процессе обучения детей мигрантов русскому языку в начальной школе. Наблюдение проводилось в ГБОУ школа-интернат № 28 и ГБОУ СОШ № 512 Невского района Санкт-Петербурга, МОБУ «СОШ «Кудровский ЦО № 1» Ленинградской области. Выборку составили 44 ученика 1–4 классов и 4 учителя. Для всех респондентов-школьников русский язык не является родным. Наблюдение осуществлялось автором статьи на уроках русского языка, а также на дополнительных занятиях по русскому языку как неродному. Дополнительные занятия проводили учителя начальной школы, самостоятельно определяя содержание и методику обучения. Ход наблюдения фиксировался в дневнике наблюдений в форме обобщенной записи. Анализировались следующие параметры:

- отражение выделенных целей в содержании обучения русскому языку;
- сформированность соответствующих компетенций у инофонов.

В процессе записи фиксировались этапы урока / дополнительного занятия, деятельность учителя, деятельность и ошибки в устной речи учащихся. В ходе анализа записи рассматривались предложенные учителем задания и упражнения с точки зрения целей, на достижение которых они направлены. Эти цели соотносились с целями, выделенными на первом этапе исследования.

Компетенции инофонов, соответствующие рассматриваемым целям обучения, анализировались на основе рассмотрения зафиксированных ошибок особенностей речевой деятельности учащихся. Учащиеся начальной школы, у которых сформирована коммуникативная компетенция, должны воспринимать устную и письменную информацию на русском языке, а также продуцировать собственные высказывания в монологической и диалогической формах в пределах тем, рассматриваемых на уроках и во внеурочной деятельности, а также в процессе бытового общения. У них должно быть правильное произношение, словарный запас, достаточный для участия в знакомых ситуациях повседневного общения, верное использование простых грамматических конструкций. Также в рамках оценки коммуникативной компетенции рассматривалось владение учащимися этикетными нормами для осуществления общения и взаимодействия в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферах. Лингвокультурная компетенция предполагает, что учащиеся знакомы с отдельными произведениями русского детского фольклора, ключевыми словами, идеями, известными культурными достопримечательностями России. Метапредметная коммуникативная компетенция оценивалась по тому, понимают ли учащиеся тексты учебно-научного подстиля по русскому языку, используют ли термины изучаемого предмета, иногда (когда содержание урока или занятия давало такую возможность), оценивалось умение школьников привлекать знания других предметов в процессе изучения русского языка (например, знание изобразительного искусства или окружающего мира). При сформированной межкультурной компетенции учащиеся понимают и принимают особенности родной и русской культуры, что проявляется в бесконфликтном общении с русскоязычными одноклассниками.

Требования к уровню в рамках данной содержательной линии предполагают знакомство учащихся с отдельными произведениями детского фольклора (стихотворения, загадки, сказки), русским речевым этикетом, пословицами, формирующими ценностные установки школьников.

На третьем этапе был использован метод категориально-системной методологии «Порядок следования целей» (Boush & Razumov, 2020). Выбор данного метода был обусловлен тем, что он позволяет структурировать объект. Категориальные методы не являются типичными для педагогических исследований, что даёт возможность рассмотреть научную проблему с новой точки зрения.

Сущность метода заключается в том, что познаваемый объект представляется «в виде трёх категорий, отражающих его качественную определённую, триаду качеств (Объект-качество, Подкачество, Интегративное Качество), а также соответствующих им категорий целей (Цель, Подцель, Сверхцель)» (Boush & Razumov, 2020). Схема метода «Порядок следования целей» представлена на Рисунке 1.

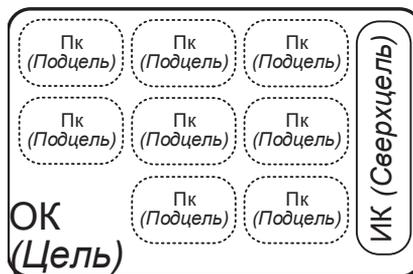


Рисунок 1. Схема метода «Порядок следования целей»

Данный метод в сочетании с результатами предыдущих этапов дал возможность представить многокомпонентную, иерархически организованную связь между целями, что стало основой для итоговой систематизации результатов и создания схемы, репрезентирующей цели обучения детей мигрантов русскому языку как неродному.

Результаты

Контент-анализ научной и нормативной литературы, ход которого изложен во введении, показывает, что результатом изучения русского языка детьми мигрантов в начальной школе должна стать языковая адаптация обучающихся, предполагающая формирование коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты.

Представляется, что в целях эффективной организации обучения в школьных условиях данный результат нуждается в уточнении и конкретизации. Безусловно, формирование коммуникативной компетенции является условием языковой адаптации инофонов, однако языковая адаптация является многокомпонентным образованием и не ограничивается формированием лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов коммуникативной компетенции. Языковая адаптация школьника из семьи мигрантов невозможна без одного из следующих компонентов: межличностная языковая адаптация, лингвокультурная адаптация, метапредметная языковая адаптация, психолого-языковая адаптация.

Межличностная языковая адаптация предполагает формирование коммуникативной компетенции школьников в актуальных для них сферах межличностного общения на русском языке: бытовой, дружеской и т. п.

Лингвокультурная адаптация обеспечивается созданием лингвокультурной компетенции (Alefirenko, 2010). Некоторые исследователи считают лингвокультурную компетенцию компонентом социолингвистической компетенции, однако мы рассматриваем её отдельно, ориентируясь на современные представления методической науки и подчёркивая принципиальную важность лингвокультурной компетенции и её приоритетность для формирования билингвальной языковой личности.

Языковая адаптация школьников невозможна без освоения языка школьных предметов. В связи с этим целесообразно включить в содержание языковой адаптации метапредметную языковую адаптацию и метапредметную коммуникативную компетенцию.

Наконец, важным компонентом языковой адаптации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов является психолого-языковая адаптация, представляющая собой процесс и результат формирования межкультурной компетенции, которая предполагает как владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления успешной межкультурной коммуникации, так и сформированность толерантного отношения к представителям русской нации, к русской культуре.

Сочетание названных компонентов языковой адаптации может обеспечить формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности младшего школьника, достижение лингвокогнитивного уровня.

В 2020–2021 гг. осуществлялось наблюдение за процессом обучения детей мигрантов русскому языку в начальных классах школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В исследовании приняли участие 44 ученика-инофона 1–4 полиэтнических классов и 4 учителя. Нас интересовало, какое отражение выделенные цели

находят в обучении школьников. В ходе анализа записей в дневнике неформализованного наблюдения рассматривались предложенные учителем задания и упражнения с точки зрения целей, на достижение которых они направлены. Выявлялось, включаются ли в урок / занятие задания и упражнения, формирующие коммуникативную, лингвокультурную, метапредметную коммуникативную и межкультурную компетенции школьников. На материале речевых ошибок и речевой деятельности учащихся делались заключения о сформированности названных компетенций.

Основным результатом эмпирического этапа исследования стало выявление того, что выделенные в результате контент-анализа литературы цели не являются определяющими для формирования содержания обучения русскому языку детей мигрантов в школе.

Наблюдение показало, что в процессе обучения русскому языку в школе учителя концентрируются на формировании лингвистической компетенции учащихся в том значении, которое данный термин имеет в методике преподавания русского языка как родного.

В методике обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, языковая и лингвистическая компетенции обычно рассматриваются как синонимы и понимаются как наличие представлений о системе изучаемого языка и способность пользоваться этой системой на практике (Azimov & Shchukin, 2019). Отсутствие потребности в различении терминов вызвано главенством коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, при котором на первый план выходят компетенции, позволяющие осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке. Глубокое знание системы языка в методике преподавания иностранных языков относят уже к филологической компетенции, формируемой у специалистов в области филологии.

В методике преподавания родного языка под языковой компетенцией понимается «владение знаниями о языке, его средствах, богатстве лексического состава, а также обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, освоение норм языка» (Bystrova et al., 2004, p. 31), в то время как под лингвистической компетенцией – «овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке как о знаковой системе и общественном явлении, ... усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий, формирование представлений об устройстве языка, его развитии и функционировании, овладение способами действия, обеспечивающими опознавание языковых явлений и их употребление в речи, целенаправленное формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей деятельности» (Bystrova et al., 2004, p. 23–24). Для методики обучения русскому языку как неродному детей мигрантов различение языковой и лингвистической компетенций также представляется важным, при этом лингвистическую компетенцию целесообразно рассматривать как условие метапредметной языковой адаптации, предполагающей владение системой сведений о языке школьных предметов и умение использовать эти знания в коммуникации.

В школьном обучении детей мигрантов русскому языку основное внимание уделяется овладению основами науки о языке на доступном младшим школьникам уровне. При этом сформированность лингвистической компетенции учащихся невелика: они плохо понимают материал, их ответы на вопросы носят репродуктивный характер.

Собственно языковая компетенция специально не формируется, работа с ней представляет собой коррекцию ошибок учащихся. Вероятно, это обусловлено традиционной для школьного обучения установкой на то, что базовая языковая

компетенция сформирована в дошкольном возрасте, а в процессе образования осуществляется её совершенствование.

Наблюдение также показало, что социолингвистическая компетенция, наравне с лингвистической являющаяся компонентом коммуникативной компетенции и имеющая особое значение для межличностной языковой адаптации, формируется в основном за счёт среды. Дети владеют особенностями русского коммуникативного поведения в учебных ситуациях: нормами вежливости, основными маркерами социальных отношений. Однако, низкий уровень языковой компетенции не позволяет говорить о социолингвистической грамотности. На уроках социолингвистические знания не систематизируются, что можно считать недостатком. Представляется, что большое значение имеет включение ребёнка в широкий социокультурный контекст общения.

Прагматический компонент коммуникативной компетенции формируется частично. Учителя уделяют внимание компетенции схематического построения речи, то есть умению последовательно строить высказывание, но компетенция дискурса у учащихся находится на низком уровне и ограничивается умением пользоваться простыми заученными фразами с малой вариативностью элементов.

Коммуникативная компетенция проявляется в речевой деятельности. Наблюдение показало, что в школьном обучении основное внимание уделяется чтению и письму. Говорение ограничено бытовой сферой и клишированными ответами на вопросы, связанные с учебным материалом. Аудирование осуществляется на основе речи учителей и одноклассников, специальная системная работа по формированию аудитивных навыков отсутствует, оно формируется стихийно.

Лингвокультурная адаптация на посещённых занятиях практически не осуществлялась, лингвокультурная компетенция не формировалась: культурно маркированные единицы языка включались в содержание обучения как уже известные, работа с ними не проводилась или проводилась с опорой на имеющиеся у русскоязычных, но отсутствующие у инофонов знания. Учащиеся демонстрировали незнание русского фольклора (например, сказки «Теремок»), единиц русской лингвокультуры.

Метапредметная языковая адаптация на уроках русского языка рассматривается исключительно с точки зрения формирования лингвистической компетенции, обучения основам науки о языке. Учителя не выходят за пределы предметного поля русского языка на соответствующих уроках, в то время как это является условием метапредметного обучения языку (Drozdova, 2020). Беседы с педагогами позволили выявить, что на уроках по другим предметам последовательная метапредметная языковая адаптация также не осуществляется. Тем не менее приоритетность формирования лингвистической компетенции в узком значении этого слова позволяет говорить о том, что именно метапредметная языковая адаптация в рамках предметной области русского языка является основной в школьной практике.

Психолого-языковая адаптация школьников должна осуществляться за счёт формирования межкультурной. Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что психолого-языковая адаптация инофонов не рассматривается как образовательная цель обучения русскому языку. Элементы психолого-языковой адаптации являются частью воспитательной работы, однако целенаправленно умения и навыки толерантной межличностной коммуникации на неродном языке не формируются. На уроках и занятиях иногда наблюдались небольшие конфликты, связанные с несоблюдением правил толерантного общения.

Итак, языковая адаптация детей мигрантов при обучении русскому языку в школе находится на низком уровне. Из компонентов коммуникативной компетенции последовательно формируется только лингвистический, причём для более точного описания целей обучения целесообразно разделять языковую и лингвистическую компетенции инофонов. В школе основное внимание уделяется лингвистической компетенции, в то время как языковая компетенция формируется путём коррекции ошибок. Метапредметная языковая и психолого-языковая адаптация также не осуществляются целенаправленно. Важнейшее условие языковой адаптации – формирование лингвокультурной компетенции – находит недостаточное отражение в содержании обучения. Соответственно, русскоязычная составляющая билингвальной языковой личности создаётся неэффективно.

Цели обучения детей мигрантов русскому языку как неродному можно представить в виде трёх категорий:

– Объект-качество (ОК) – это цель обучения: языковая адаптация детей-инофонов;

– Подкачество (ПК) – это подцели, определяющие достижение сверхцели: межличностная языковая адаптация, лингвокультурная адаптация, метапредметная языковая адаптация, психолого-педагогическая адаптация;

– Интегративное качество (ИК) – это сверхцель, интегративное свойство получившейся системы: формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Важно, что сверхцель связана с появлением у учащихся эмерджентных (не присущих компонентам по отдельности) свойств, что обеспечивает переход на новый, более сложный уровень жизнедеятельности в русскоязычной среде.

Применение категориального метода «Порядок следования целей» позволило сконструировать систему целей обучения детей мигрантов русскому языку, представленную на Рисунке 2.



Рисунок 2. Система целей обучения детей мигрантов русскому языку в школе через призму категориального метода «Порядок следования целей»

Таким образом, проведённое исследование целей обучения детей русскому языку как неродному в школе позволило сформировать систему целей, представленную на Рисунке 3.



Рисунок 3. Система целей обучения детей мигрантов русскому языку в школе через языковую адаптацию

Дискуссионные вопросы

Ставшие методологической основой данной работы адаптационный и компетентностный подходы позволяют систематизировать и уточнить немногочисленные существующие перечни целей. Сверхцелью обучения детей мигрантов русскому языку как неродному является формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности. Это качественно новый уровень по сравнению с традиционно рассматриваемыми целями обучения. Основой достижения обозначенной сверхцели является языковая адаптация как процесс и результат межличностной языковой, лингвокультурной, метапредметной языковой и психолого-языковой адаптаций. Хотя понятие языковой адаптации упоминается во многих исследованиях, посвящённых мигрантам (Kamalova & Zakirova, 2017; Omel'chenko, 2019 и др.), ни в одном из них компоненты языковой адаптации не выделяются.

Заявленная сверхцель может быть достигнута при условии формирования коммуникативной компетенции в актуальных для детей сферах общения, метапредметной языковой, лингвокультурной и межкультурной компетенций. Отдельно коммуникативная и лингвокультурная компетенции в обучении детей мигрантов рассматривались исследователями (Kamalova & Zakirova, 2017; Veselovskaya, 2020), однако сочетание данных компетенций с метапредметной языковой и межкультурной компетенциями позволит обеспечить языковую адаптацию инофонов и формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

Для дополнительного курса по русскому языку как неродному в начальных классах российской школы особенно актуальным является развитие коммуникативной компетенции в области говорения и аудирования. Это не противоречит методическому принципу взаимодействия основных видов речевой деятельности. Чтение и письмо должны присутствовать в обучении, однако устная направленность курса даёт возможность уравновесить репродуктивность использования русского языка инофонами на традиционных школьных уроках.

Полученные научные результаты соответствуют выдвинутой гипотезе, согласно которой для создания русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности школьника необходимы компетенции, формирование которых не обеспечивается современным школьным образованием в области русского языка.

Результаты исследования корректируют представление о целях обучения и о возможном содержании дополнительного курса для детей мигрантов, опреде-

ляя важность преимущественного развития в рамках этого курса коммуникативной компетенции в области устных видов речевой деятельности в широком социокультурном контексте, а также лингвокультурной компетенции.

Представленная система целей обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов является результатом изучения теории и практики обучения неродному языку, в том числе с применением нетрадиционного для педагогических исследований категориального метода. Впервые цели обучения русскому языку как неродному были представлены в виде системы в соответствии с методом «Порядок следования целей».

Существуют препятствия реализации предложенной системы целей в школьной практике. Прежде всего это организационные сложности. Внедрение такой системы требует значительных административных ресурсов. Кроме того, учителя, работающие с детьми мигрантов, нуждаются в методической поддержке, так как у них обычно недостаточно сформирована профессиональная компетенция в области методики обучения русскому языку как неродному. Необходима разработка учебно-методического комплекса по русскому языку как неродному, обеспечивающего целенаправленное и последовательное формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

Заключение

Проектирование содержания обучения русскому языку детей мигрантов младшего школьного возраста требует осмысления целей обучения. В современной научной литературе цели обучения представлены не систематизировано или общо. В качестве целей определяются: языковая и / или социокультурная адаптация, развитие коммуникативной / языковой / лингвокультурной компетенций. При этом во ФГОС НОО в качестве основной цели называется формирование коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты.

Было определено, что достижение цели обучения – языковая адаптация инофонов – возможно только при условии комплексного подхода к процессу адаптации и работе в нескольких направлениях:

- в направлении межличностной языковой адаптации, предполагающей формирование коммуникативной компетенции в актуальных сферах общения;
- в направлении лингвокультурной адаптации, обеспечивающейся формированием лингвокультурной компетенции;
- в направлении метапредметной языковой адаптации и формирования метапредметной коммуникативной компетенции;
- в направлении психолого-языковой адаптации и формирования межкультурной компетенции.

Наблюдение за образовательным процессом в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области показало, что выявленные цели не реализуются. Определяющим для организации содержания обучения русскому языку как неродному в школе является формирование лингвистической компетенции детей мигрантов, понимаемой как владение основами науки о языке.

Существующие противоречия возможно преодолеть при условии организации системного обучения. Система обучения должна включать уроки русского языка, на которых формируется метапредметная языковая компетенция, коммуникативно ориентированный внеурочный курс русского языка как неродного, обеспечивающий межличностную языковую и лингвокультурную адаптацию инофонов, внеклассные мероприятия, направленные на психолого-языковую адаптацию детей

мигрантов путём формирования умений и навыков толерантной коммуникации на русском языке.

Полученные результаты углубляют представление о процессе обучения учащихся-инофонов русскому языку, а применение нетрадиционного для педагогики категориального метода «Порядок следования целей» обогащает методологию данной научной области.

Созданная система целей может стать основой для отбора учебного материала в соответствии с планируемыми результатами обучения. Это позволит скорректировать содержание обучения детей мигрантов русскому языку, которое в настоящее время не обеспечивает как формирование билингвизма, так и языковую адаптацию инофонов.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Исследование проводилось в соответствии с правилами этики. Доступ к данным исследования является открытым. Конфликт интересов относительно публикуемой работы отсутствует.

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.
- Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 288 с.
- Андрюшина, Н. П., Битехтина, Г. А., Иванова, А. С. [и др.]. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 36 с. – URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_189607702/Gosudarstvennyj.standart.Uroven.1.pdf
- Боуш, Г. Д., Разумов, В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 227 с.
- Быстрова, Е. А., Львова, С. И., Капинос, В. И. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
- Дроздова, О. Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 194 с.
- 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. – DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487
- Зимова, Н. С. Социальная адаптация трудовых мигрантов из стран Центральной Азии в России // Миграция и социально-экономическое развитие. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С. 19–28. – DOI: 10.18334/migration.2.1.38391
- 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., Бережнова, Л. Н., Уша, Т. Ю. [и др.]. Технологии адаптации мигрантов. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 196 с.
- Лысакова, И. П., Васильева, Г. М., Железнякова, Е. А. [и др.]. Основы методики обучения русскому языку как неродному / Под ред. И. П. Лысаковой. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 163 с.
- Михеева, Т. Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2008. – 56 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. 146–164. – DOI: 10.25588/CSPU.2019.46.57.011
- Омельченко, Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в российское общество: теория и практика в реалиях современной системы образования: диссертация ... доктора исторических наук: 07.00.07 / Омельченко Елена Александровна; [Место защиты: Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН]. – Москва, 2019. – 463 с. – URL: https://static.iea.ras.ru/obrazovanie_dissovet/Omelchenko/Текст%20докторской%20диссертации_Омельченко%20ЕА_8%20июля.pdf
- Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. – URL: <https://consultant.ru/> (дата обращения: 06.04.2023).
- Сабаткоев, 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.
- Хамраева, Е. А. Достижение результатов ФГОС у детей мигрантов: коллективные формы обучения в поликультурной образовательной среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4. – С. 29–37.
- Хамраева, Е. А., Шорина, Т. А., Рязова, О. Ю., Железнякова, Е. А. Методическое руководство по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России / Под ред. И. П. Лысаковой, Е. А. Хамраевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 120 с.
- Azzolini, D., Schnell, P., Palmer, J. Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New Immigration Countries”: Italy and Spain in comparison // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. – 2012. – Vol. 643. – No. 1. – Pp. 46–77. – DOI: 10.1177/0002716212441590
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 276 p. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Integrate Ireland Language and Training and Southern Education and Library Board. Together Towards Inclusion: Toolkit for diversity in the primary school. – Dublin/Armagh: IILT/SELB, 2007. – 163 p.
- Kamalova, L. A., Zakirova, V. G. 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. – DOI:10.12973/ejmste/80719
- Manoli, P., Mouti, A., Kantzou, V. Children with a Refugee and Migrant Background in the Greek Formal Education: A Study of Language Support Classes // Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences. – 2021. – Vol. 9. – No. 1. – Pp. 1–15. – DOI: 10.46886/MAJESS/v9-i1/7294
- Schnepf, S. V. Immigrants’ educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys // Journal of Population Economics. – 2007. – Vol. 20. – Pp. 527–545. – DOI: 10.1007/s00148-006-0102-y
- Toppelberg, C. O., Collins, B. A. Language, culture, and adaptation in immigrant children // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. – 2010. – Vol. 19. – No. 4. – Pp. 697–717. – DOI: 10.1016/j.chc.2010.07.003
- Veselovskaya, T. S. Culture-related content in Russian language textbooks in the field of bilingual education // Proceedings of the VI International Forum on Teacher Education, Kazan, May 27 – June 9. ARPHA Proceedings. – 2020. – Vol. 3. – Pp. 2715–2730. – DOI: 10.3897/ap.2.e2715
- Wojniak, J., Orzel-Dereń 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. – DOI: 10.1051/shsconf/20173701074

References

- Alefrenko, N. F. (2010). *Linguoculturology. The value-semantic space of the language: Textbook*. Flinta, Nauka.
- Andrjushina, N. P., Bitehtina, G. A., Ivanova, A. S., Klobukova, L. P., Krasil'nikova, L. V., Nahabina, M. M., Norejko, L. N., Soboleva, N. T., Starodub, V. V., Stepanenko, V. A., Suchkova, G. A., Vladimirova, T. E., & Dobrovol'skaja, V. V. (1999). *State educational standard for Russian as a foreign language. The first level. Common ownership*. Zlatoust. https://kpfu.ru/portal/docs/F_189607702/Gosudarstvennyj_standart_Uroven.1.pdf
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2019). *Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching*. Russkij jazyk. Kursy.
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two "New Immigration Countries": Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>
- Boush, G. D., & Razumov, V. I. (2020). *Methodology of scientific research (in candidate and doctoral dissertations)*. Infra-M.
- Bystrova, E. A., L'vova, S. I., & Kapinos, V. I. (2004). *Teaching Russian at school: Textbook for students of pedagogical universities*. Drofa.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Drozdova, O. E. (2020). *Methods of teaching the Russian language. Metasubject training: Textbook and practical training for secondary vocational education*. Izdatel'stvo Yuryat.
- Integrate Ireland Language and Training and Southern Education and Library Board. (2007). *Together Towards Inclusion: Toolkit for diversity in the primary school*. IILT/SELB.
- Kamalova, L. A., & Zakirova, V. G. (2017). Developing the Methodology for Effective Teaching of the Russian Language to Migrant Muslim Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12), 7813–7821. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80719>
- Khamraeva, E. A. (2013). The FSES (Federal State Educational Standart) result achievement of the migrant children: collective forms of education in the multicultural educational sphere. *Vestnik Rossijskogo universiteta družbu narodov. Serija: Voprosy obrazovanija: jazuki i special'nost' – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational issues: languages and specialty*, 4, 29–37.
- Khamraeva, E. A., Shorina, T. A., Ryazova, T. Yu., & Zhelezniakova, E. A. (2021). *Methodological guide on linguistic and socio-cultural adaptation of migrant children and students in multiethnic regions of Russia*. Izd-vo RGPU im. A. I. Gerzena.
- Kraeva, A. A. (2019). Features of the organization of teaching the Russian language in the elementary school of foreign languages training. *Filologicheskoe obrazovanie v period detstva - Philological education during childhood*, 26, 87–93.
- Lysakova, I. P., Berezhnova, L. N., Usha, T. Yu., Ivanova, E. A., Golubeva, L. A., Harakka-Zajtsev, D. V., Milovidova, O. V., Tsejtin, S. N., Smolina, T. L., Homenko, I. A., Malysheva, E. V., Zhelezniakova, E. A., Yakimovich, A. I., Antoshinceva, M. A., Putilova, E. O., Denisova, A. V., & Bocharova, N. A. (2008). *Technologies for migrant adaptation*. Izd-vo RGPU im. A. I. Gerzena.
- Lysakova, I. P., Vasil'eva, G. M., Zhelezniakova, E. A., Matveeva, T. N., Milovidova, O. V., Rozova, O. G., Usha, T. Yu., & Filimonova, T. A. (2015). *Fundamentals of teaching Russian as a non-native language*. Izd-vo RGPU im. A. I. Gerzena.
- Manoli, P., Mouti, A., & Kantzou, V. (2021). Children with a Refugee and Migrant Background in the Greek Formal Education: A Study of Language Support Classes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.46886/MAJESS/v9-i1/7294>
- Miheeva, T. B. (2008). *Teaching Russian to students of multiethnic classes*. Izd-vo RO IPK i PRO.
- Nazyrov, Z. F., Ushakova, N. I., Trostinskaja, O. N., & Kopylova, E. V. (2011). Linguosociocultural center as a means of adaptation of educational migrants. In *Portret obrazovatel'nogo migranta. Osnovnye aspekty akademicheskoi, jazykovoi i sociokul'turnoj adaptacii - Portrait of an educational migrant. The main aspects of academic, linguistic and sociocultural adaptation* (pp. 41–58). RAUSH MBH.

- Nikitina, Ye. Yu., Sviridova, A. V., & Yuzdova, L. P. (2019). Formation of students of pedagogical direction of a complex of relevant competencies for teaching bilingual children. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta - The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 5, 146–164. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.46.57.011>
- Omel'chenko, E. A. (2019). *Integration of children from families of non-ethnic migrants into Russian society: theory and practice in the realities of the modern education system* [Unpublished Dr. Sc. Dissertation, Institute of Ethnology and Anthropology named after N. N. Miklukho-Maklay of the Russian Academy of Sciences]. https://static.iea.ras.ru/obrazovanie_dissovet/Omelchenko/Текст%20докторской%20диссертации_Омельченко%20EA_8%20июля.pdf
- Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021, no. 286 “On approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education” (as amended on November 8, 2022). <https://consultant.ru/>
- Sabatkoev, R. B. (2010). *Linguistic and methodological foundations of teaching Russian to migrant children in general education schools of the Russian Federation*. Ekon-inform.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20, 527–545. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0102-y>
- Toppelberg, C. O., & Collins, B. A. (2010). Language, culture, and adaptation in immigrant children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 19(4), 697–717. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.003>
- Usha, T. Ju. (2016). *Integrative methods of teaching Russian in a multicultural school*. Izd-vo RGPU im. A. I. Gerzena.
- Veselovskaya, T. S. (2020). Culture-related content in Russian language textbooks in the field of bilingual education. Proceedings of the VI International Forum on Teacher Education, Kazan, May 27 – June 9. *ARPHA Proceedings*, 3, 2715–2730. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2715>
- Wojniak, J., & Orzel-Dereń, K. (2017). 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)*, 37. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173701074>
- 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. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>
- Zimova, N. S. (2017). Social adaptation of labor migrants from Central Asian countries in Russia. *Migracija i social'no-jekonomicheskoe razvitie - Migration and social development*, 2(1), 19–28. <https://doi.org/10.18334/migration.2.1.38391>