



ощущения [4]. Ученики, в начале учебного года отстававшие в речевом развитии от сверстников, за несколько месяцев не только осваивают содержание курса обучения грамоте, но и намного чище и свободнее говорят на русском языке. Таким образом, развитие знаково-символических универсальных учебных действий, особенно моделирования, способствует формированию грамотного письма у учащихся-инофонов.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Батырева С.Г., Мошнина Р.Ш. Формирование коммуникативных универсальных учебных

действий младшего школьника // Матер. Пятого Междунар. фестиваля пед. инноваций. Черкасы, 2013.

2. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Федосова Н.А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму: Кн. для учителя. М., 2003.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пос. для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.

4. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии: Конспекты занятий для логопеда. М., 2007.

Лингвистическое сопровождение детей-инофонов в игровой деятельности

Е.Г. ДАНЕЛЯН,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, Институт педагогического образования Тверского государственного университета

Сегодня в школы России поступают дети-инофоны, владеющие русским языком на бытовом уровне или вовсе не владеющие им. Они воспринимают русский язык прежде всего из речевой среды носителей этого языка. Эта речь должна соответствовать возможностям инофонов правильно воспринимать ее, чтобы самостоятельно конструировать новый для них язык. Однако, как показывает практика, такие дети сильно нуждаются в помощи. Эту помощь С.Н. Цейтлин называет «лингвистическим сопровождением» иноязычного ребенка и понимает под ней «помощь, оказываемую ему в процессе освоения вторичной языковой системы, способствующую активизации данного процесса» [9, 134]¹.

В школе эту функцию выполняют учителя и русскоязычные сверстники. Она проявляется в учебной, игровой, конструктивно-строительной, изобразительной, музыкальной, спортивной и другой деятель-

ностях. Использование разнообразных видов деятельности формирует у детей потребность в овладении речью.

В XX в. 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 продленного дня в течение нескольких часов общались с воспитательницей на русском языке. 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

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



взаимоотношений на втором языке, т.е. в условиях введения лингвистической информации вне грамматического градуирования, спонтанная речь ребенка на русском языке претерпевает постепенную грамматизацию» [3].

Следует отметить, что лингвистическое сопровождение является важной составной частью психолого-педагогического сопровождения ребенка-инофона. Эти процессы тесно связаны друг с другом. Например, когда дети-инофоны начинают постигать ту или иную лингвистическую информацию, учителю необходимо проявлять к каждому ребенку индивидуальный подход, приближать взаимоотношения с учащимися к естественным условиям общения, чтобы избежать их скованности. Очень важно положительно оценивать все ответы и действия школьников, поддерживать внимание каждого подходящей репликой, сказать именно о нем, упомянув его имя. Все это способствует формированию у детей-инофонов положительного мотивационного отношения к занятиям, побуждает их к активным речевым действиям, усиливает у них желание научиться говорить по-русски, вырабатывает уверенность в себе, повышает самооценку.

Учитель, носитель русского языка, должен всегда помнить об определенных закономерностях своего речевого поведения по отношению к детям-инофонам. Это замедленный темп речи, выбор знакомых инофону слов, несложных грамматических конструкций и ясных по смыслу предложений. При объяснении новых слов 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» [9, 136].

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 путем постепенно: сначала через восприятие обращенной речи взрослого, за-

тем через повторение слов и предложений в отраженной речи и, наконец, через применение их в самостоятельной речи.

Удачным приемом 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, которое ребенок произнес неправильно. Акцентировать внимание детей на какой-то части слова надо умело и очень осторожно, чтобы не вызвать дополнительного нарушения произношения» [6, 53, 54].

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

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

Занятия должны проводиться целый учебный год ежедневно по одному часу.

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 формирование у них положительной мотивации к учению. Нужен мощный фактор, постоянно поддерживающий в детях желание научиться говорить по-русски. Такое желание можно вызвать лишь условиями, способными удовлетворить эту потребность. Это, прежде всего, игры и игровая деятельность, от которых дети пока что не могут отказаться.

Играя, основное внимание ребенок сосредоточивает не на языке как таковом, а на самой игре. «Чем глубже он в нее погружен, чем интереснее она для него, тем важнее для него достижение взаимопонимания с партнерами по коммуникации, тем быстрее и активнее он осваивает язык, бессозна-



тельно анализируя речь, которую он слышит» [9, 135].

Известный психолингвист А.А. Леонтьев назвал этот способ освоения языка «феноменом тбилисского двора», имея в виду, что «в старом Тбилиси дети, играя во дворе со своими сверстниками разных национальностей, овладевали русским, грузинским, армянским, курдским и ассирийским языками» [5, 218].

В процессе игры взаимоотношения между взрослыми и детьми приближаются к естественным условиям общения и у детей преодолевается страх языкового барьера, а это уже многого стоит.

Следует отметить, что у учителя в подготовительном классе достаточно времени, чтобы в своей работе большое место отводить играм с детьми-инофонами, чего не скажешь о I классе.

Игр, безусловно, много: дидактические, подвижные, словесно-подвижные, сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, музыкальные, хороводные, игры-драматизации, спортивные и др.

В нашей статье мы остановимся на *словесно-подвижных играх*.

Такие игры можно проводить в помещении и на спортивной площадке. Большинство из этих игр включают рифмованные тексты, ритмические движения, некоторые — небольшие диалоги. Все они обогащают словарь детей-инофонов, развивают грамматический строй предложения, связную речь, ее звуковую культуру, а также внимание, память, мышление и воображение школьников.

Казалось бы, что может быть обычнее работы по закреплению новых слов, составлению предложений, произнесению нужных слов. «Однако стоит только обратиться к самому обыкновенному детскому мячу при выполнении этих видов упражнений, как интерес детей к работе возрастает, активность делается максимальной, и дети мобилизуют все свое внимание и возможности для включения в учебные действия» [7, 140].

Учитель должен пользоваться разнообразными методическими приемами, чтобы активизировать речевые действия детей. Например, при подготовке той или иной игры мы предлагаем такие приемы, как беседа,

показ образца, вопросы, ответы на вопросы, использование предметных картинок, словесные объяснения в сочетании с демонстрацией движения, многократное употребление новых слов и словосочетаний в различных грамматических формах и синтаксических связях, варианты построения предложений, комментированные действия, пересказ 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» [8, 40].

Принимая во внимание, что в школах Твери и Тверской области много детей с Кавказа (армяне, азербайджанцы, грузины и т.д.) и из Средней Азии, мы строили нашу работу с учетом особенностей родных языков этих детей.

Следует помнить, что исследователями подвергается критике подчинение подачи грамматических форм только принципу сходства с родным языком. Например, в проведенных 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 ее употреблении очень устойчивы в течение длительного времени» [4].

Учитывая особенности родных языков, мы в каждой игре выделяли особо трудные модели словосочетаний, предложений и работали с ними.

Для того чтобы обучающиеся овладели способом построения русского предложения, 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 вре-



мени для изучения их учащимися нерусской национальности» [7, 83].

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

На примере рифмованных текстов и считалок, использованных в играх, «...мы давали разнообразные грамматические модели, которые находятся в прямом соотношении с трудностями в усвоении русского языка и обуславливаются расхождением с родным языком» [2, 407].

Перед каждой игрой мы устраивали небольшую беседу о ходе ее проведения и старались использовать в ней эти модели, которые в процессе игры легко закреплялись в речи детей.

Рассмотрим все указанные положения на примерах¹.

Обыкновенные жмурки

Русская детская народная игра

Одному из играющих — жмурке — завязывают глаза и заставляют повернуться несколько раз вокруг себя, затем спрашивают:

- Кот, кот, на чем стоишь?
- Стою на квашне.
- Что в квашне?
- Квас.
- Лови мышей, а не нас.

После этих слов участники игры разбегаются, а жмурка их ловит. Кого он поймает, тот становится жмуркой².

Подготовка к игре

Учитель на примере двух-трех учеников показывает ход игры. Объясняются незнакомые слова: *жмурка, кот, мышь — мыши, квас, квашня*. Используется наглядность. Называя предметы, дети-инофоны учатся правильно произносить русские слова, а в словах — звуки. Затем все заучивают наизусть диалог.

Задаются вопросы:

Что спрашивают дети у жмурки?

Что он отвечает?

Что делают после этого участники игры и жмурка?

Кто становится жмуркой?

Школьники, отвечая на вопросы, с помощью учителя строят предложения, закрепляют модели управления. Например:

Гл. + (на) сущ. пр. пад. (*Стою на квашне*)

Гл. + сущ. вин. пад. (*Лови мышей*) и др.

В диалоге мы видим наличие разных падежей: предложного и винительного.

Предложный падеж с предлогом *на* (обозначает «сверху, на поверхности») и предложный падеж с предлогом *в* (обозначает «внутри»): *на квашне; в квашне*.

Игра повторяется несколько раз, и дети хорошо запоминают эти модели.

Птицы

Эстонская детская народная игра

Играющие по считалке выбирают хозяйку и ястреба, остальные — птицы. Хозяйка тайком от ястреба дает название каждой птице: кукушка, ласточка, снегирь, воробей, журавль и др.

Прилетает ястреб. У него с хозяйкой начинается переключка:

- За кем пришел?
- За птицей.
- За какой?
- За кукушкой.

Кукушка выбегает. Ястреб ее ловит. Если названной птицы нет, хозяйка прогоняет ястреба. Игра продолжается до тех пор, пока ястреб не поймает всех птиц³.

Подготовка к игре

Учитель каждому из учеников дает название определенной птицы и проверяет, как они это запомнили:

- Ты кто?
- Я — ястреб.
- Ты кто?
- Я — кукушка...

Далее он на примере объясняет ход игры. После этого каждый участник получает картинку с изображением птицы. При этом учитель, называя птицу, задает вопрос, а учащиеся отвечают:

¹ Все предложенные в статье игры и игровые упражнения даны в авторском учебном пособии «Учимся говорить по-русски» в 4 частях.

² Кенеман А.В., Осокина Т.И. Детские народные подвижные игры. М., 1995.

³ См. там же.



- Это ястреб. Он чей?
- Он мой.
- Это кукушка. Она чья?
- Она моя.
- Это ворона. Она чья?
- Она моя.
- Это воробей. Он чей?
- Он мой...

Известно, что в родном языке детей-инофонов, о которых мы говорим, нет категории рода, а вопрос к т о? задается только к человеку. Эта игра помогает закрепить категорию одушевленности: *Ты кто? — Я — воробей* — и категорию рода в русском языке (в данном случае — *м.р.* и *ж.р.*).

После этого участники игры заучивают наизусть переключку. (Ястреб, называя птицу, показывает картинку с ее изображением.) В ходе переключки дети по образцу продолжают:

- За кем пришел?
- За птицей.
- За какой?
- За кукушкой (за воробьем и т.д.).

Здесь у учащихся закрепляется использование творительного падежа с предлогом *за* (*За кем? За какой?*).

Учитель также постоянно следит за правильным произнесением учащимися названий птиц. Они вслед за учителем стараются правильно произносить твердые и мягкие согласные, слова с разделительным *ь*; правильно ставить ударения (*за кукушкой, за синичкой, за воробьем, за чижом* и т.д.).

Следует отметить, что в процессе этой игры у инофонов идет обогащение словаря — они хорошо запоминают названия птиц и легко узнают их на картинках. В дальнейшем эти слова активно используются ими в речи.

Так мы проводили и остальные игры, в которых закреплялись определенные грамматические модели. Например, в играх «У Мазалы» (белорусская детская народная игра), «Барашек» (молдавская детская народная игра), «Прыжки через ров» (туркменская детская народная игра), «Защитник» (грузинская детская народная игра) закреплялись модели согласования и управления; в игре «Хлебчик» (украинская детская народная игра) —

глаголы совершенного и несовершенного вида и т.д.

Большую работу следует проводить и с приставочными глаголами, которые часто используются в разных играх.

Следует отметить, что приставочные глаголы неплохо запоминаются, если учитель в игровой форме показывает определенную цепь последовательных действий и комментирует их: *Я вхожу в класс. Я подхожу к парте. Я обхожу парту. Я отхожу от парты. Я подхожу к двери. Я выхожу из класса.*

Значение комментирующей речи при относительно простой ее синтаксической конструкции определяется реально зримой, слышимой связью слова с действием, а также возможностью обеспечивать многократность повторения необходимых слов и грамматических категорий. Например, категории времени глагола: *Я подхожу к парте. Я подошел(-ла) к парте. Я подойду к парте*; категории числа и лица: *Я подхожу к парте. Тыходишь к парте. Он (она) подходит к парте. Мы подходим к парте. Вы подходите к парте. Они подходят к парте*; категории рода и числа: *Он подошел к парте. Она подошла к парте. Они подошли к парте.*

Учитель после своего комментирования должен стремиться предложить детям самостоятельно комментировать свои действия и действия товарищей.

Многократное употребление одного и того же слова в различных грамматических формах простых синтаксических конструкций создает благоприятные условия для осознанного усвоения предложенных моделей, а в дальнейшем и сознательного активного использования детьми данного материала в аналогичных ситуациях.

С глаголами часто используются слова *далеко — близко, справа — слева, высоко — низко, сверху — снизу, наверху — внизу* и т.д.

Учитель, называя действия с этими словами, с помощью движений и жестов объясняет значения слов. Можно предложить детям небольшие стишки-загадки, например:

Скажу я слово: «Высоко»,
А ты ответишь: ... (*низко*). | (*показывают*)
Потом скажу я: «Далеко»,
А ты ответишь: ... (*близко*).

Д. Чиарди



Так как в родном языке детей указанных групп нет предлогов, то их правильное употребление вызывает большие затруднения.

В игровой форме с помощью комментирования действий и использования движений можно облегчить запоминание нужных предлогов.

Рассмотрим это на примере разыгрывания стихотворения В. Берестова «Девочка с мячом».

После показа образца учителем каждый школьник вместе с ним проводит комментирование всех действий девочки с мячом, используя при этом нужные движения и проговаривая все стихотворение. Остальные дети слушают и смотрят на эту игру.

Мяч летит *из-под* коленки,
Пролетает *над* плечом.
Целый день играть *у* стенки
Может девочка с мячом.
Хлоп *об* землю! Шлеп *об* стенку!
И опять *через* коленку.

В. Берестов

Когда мы анализируем эту игру, дети стараются включать в свою речь уже известные им модели. Например: «У Лианы мяч легко проходит *через коленку*», «У Фариды мяч не пролетает *над плечом*», «Мне больше нравится хлопать мячом *об землю* и шлепать им *об стенку*» и т.д.

Организованная таким образом работа позволяет сделать вывод, что лингвистическое сопровождение детей-инофонов в

игровой деятельности помогает им в освоении русского языка и побуждает их к активным речевым действиям.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Данелян Е.Г. Обучение первоклассников русской устной речи в школах с многонациональным составом учащихся // Теоретические и методологические проблемы русского языка как иностранного: Докл. и сообщения Девятого Междунар. симп. (Болгария, Велико-Тырново, 5–8 апреля 2006 г.).

2. Данелян Е.Г. Обучение детей-мигрантов русской устной речи // Докл. и сообщения II Междунар. конф. «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве» (Испания, Гранада. 8–10 сентября 2010 г.).

3. Имедадзе Н.В. Стратегия усвоения ребенком грамматической структуры второго языка // Мацне (Вестник на грузинском языке). 1975. № 2.

4. Имедадзе Н.В. К психологии усвоения русского языка в грузинской школе. Тбилиси, 1966.

5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.

6. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991.

7. Ниорадзе В.Г. Проблема развития русской устной речи. Тбилиси, 1980.

8. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Лингвистика и поэтика. М., 1999.

9. Цейтлин С.Н. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребенка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе: Сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф. (СПб., 12–13 ноября 2008 г.).