

**Н. Л. Смирнова**

Екатеринбург, Россия

## **О РЕЗУЛЬТАТАХ КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МИГРАЦИЕЙ В ИСТОРИИ СЕМЬИ**

**АННОТАЦИЯ.** *В статье представлены результаты тестирования школьников-билингвов 7–14 лет по субтестам «Говорение», «Чтение», «Письмо», «Слушание». Сделан вывод о сбалансированности их билингвизма и готовности к обучению в российской общеобразовательной школе.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *сбалансированный билингвизм; виды речевой деятельности; речевая деятельность; говорение; чтение детей; обучение письму; слушание; русский язык как иностранный; методика русского языка в школе.*

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:** *Смирнова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования, ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования». Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16.*

**N. L. Smirnova**

Ekaterinburg, Russia

## **ON THE RESULTS OF COMPREHENSIVE TESTING OF STUDENTS WITH MIGRATION IN FAMILY HISTORY**

**ABSTRACT.** *The article presents the results of testing of schoolboys-bilinguals of 7–14 years on subtests «Speaking», «Reading», «Letter», «Listening». A conclusion is made about the balance of their bilingualism and their readiness for training in the Russian secondary school.*

**KEYWORDS:** *balanced bilingualism; types of speech activity; speech activity; speaking; children reading; learning to write; listening; Russian as a foreign language; methodology of the Russian language at school.*

**ABOUT THE AUTHOR:** *Smirnova Natalia Leonidovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Philological Education, Institute of Educational Development.*

В течение 2017 года была проведена комплексная диагностика сбалансированности билингвизма у школьников с ми-

грацией в истории семьи. В исследовании приняли участие 250 школьников 8–14 лет.

Добровольность тестирования рассматривается нами как важный параметр оценивания уровня сложности тестовых заданий для конкретных учащихся с возможным выходом на последующее глубокое интервью о причинах сложности — иногда лежащих в области психологии и социологии.

Для опроса использовались материалы комплексных диагностических тестов, точно соответствующих «паспортному» возрасту тестируемых, что позволяло решить задачи:

- по выяснению относительного соответствия общего развития учащихся-мигрантов и с миграцией в истории семьи уровню общего развития их ровесников, родившихся и постоянно проживающих в РФ;

- по выяснению уровня развития языка и речи опрошенных (в т. ч. объема лексического запаса и опыта использования его в реальной коммуникации);

- по выявлению качества этнолингвокультурного инпута на русском и другом языке, получаемого учащимися в семье и в образовательной организации;

- по выяснению влияния отдельных компонентов анамнеза билингвизма на становление би- или моно- или полуязычия учащихся (роль семьи, роль школы, роль окружающего сообщества РФ) и сделать выводы о необходимости специализированной подготовки педагогов, работников социальной сферы, психологов и целенаправленной работы с родителями воспитанников с учетом этнолингвокультурной составляющей каждого из названных сообществ.

Выводы, которые позволяют сделать полученные эмпирические данные, касаются трех аспектов проблемы обучения билингвов в современной российской общеобразовательной школе:

- готовность школьников с миграционной историей к обучению на неродном русском языке в РФ;

- уровень сбалансированности билингвизма и проистекающий отсюда экстралингвистический потенциал билингвальной личности;

- готовность учителей к осуществлению педагогической деятельности в классах, объединяющих носителей русского языка и детей, для которых русский язык является неродным;

- готовность учителей, психологов, работников социальной сферы к активному превентивному (на опережение) взаимо-

действию с семьями, в личной истории или в истории семьи которых был факт миграции (т. н. «диаспорами»).

Национальный состав тестируемых: киргизы — 75 чел.; таджики — 59 чел.; азербайджанцы — 17 чел.; армяне — 15 чел.; узбеки — 11 чел.; кумыки, курды, памирцы и украинцы — по 1 человеку (национальная принадлежность фиксировалась по словам учащихся). Из числа опрошенных родились в России 46 человек (25%), проживают в России более 5-ти лет 64 человека (35%), 47 человек проживают в России 3–4 года (26%), 24 человека (13%) приехали в Россию менее 2-х лет назад. Прямой зависимости между длительностью проживания в России и уровнем владения русским языком не установлено.

Относительно сбалансированный билингвизм сформирован у 5% опрошенных из семей с более высоким социальным статусом и уровнем образования родителей. Приближается к сбалансированности билингвизм у 11% опрошенных. Эти учащиеся нуждаются в коррекции какого-либо одного вида речевой деятельности (как правило, письменной речи).

Большинство опрошенных находятся в ситуации постепенной утраты родного языка: общение на родном языке ограничивается бытовыми темами, через семейный язык и в рамках семейной этнолингвокультуры школьники не развиваются.

У 11% опрошенных отмечается т. н. полуязычие: не только предельно сужена сфера применения родного языка, но и знание русского языка находится на элементарном уровне, т. е. учащиеся не могут полноценно обучаться на неродном русском языке и развиваться через новый язык.

Воспитываются как монолингвы 16% опрошенных: родители говорят с детьми исключительно по-русски, сохраняя родной язык для общения взрослого социума (как «секретный» для ребенка, что является инверсией такого феномена как «детские тайные языки», см. более подробно о детских тайных языках и их соотношении со взрослыми [Капица Колядич 2017: 254–258]).

Ответы детей свидетельствуют о недостаточной сформированности этнокомпонента нового языка: опрошенные не знают значений фразеологизмов, пословиц и поговорок, героев российских и советских мультфильмов, не могут назвать любимого героя сказки и мультфильма, испытывают трудности в назывании домашнего адреса, написании текста письма и т. д. Несформированность у опрошенных этнокомпонента, оторванность языка, на

котором ведется обучение, от культурной и этнокультурной реальности свидетельствуют о глобальном непонимании.

Педагогам рекомендуется актуализировать этнокультурные смыслы изучаемого материала (не только лингвистического), способствовать освоению учащимися ключевых кодов русской культуры как основы кросс-культурной коммуникации на территории РФ.

Готовы к обучению на русском языке 23% опрошенных. Не готовы к обучению на русском языке (набрали менее 60% от общего числа баллов по 3–4 видам речевой деятельности) 34% опрошенных.

Нуждаются в коррекции отдельных (1–2) видов речевой деятельности 43% опрошенных. Учителям необходимо в работе опираться на чтение и говорение самих учащихся (репродуктивную деятельность как основу продуктивной, направленной на осознание и присвоение информации как опыта), постепенно развивая аудирование и корректируя письмо.

Большинству опрошенных трудно воспринимать учебную информацию на слух. Педагогам рекомендуется говорить медленно, отчетливо артикулируя, используя короткие и продуманные фразы-инструкции, точные по содержанию, лежащие в зоне ближайшего развития ребенка по отбору речевых средств. Рекомендуется дублировать формулировку заданий в письменном виде и сопровождать комментирующим визуальным рядом (подбирая материалы с иллюстрациями или иллюстрации к предлагаемому материалу). Одновременное зрительное и слуховое предъявление информации (заданий и др.), т. е. озвучивание письменного текста, будет способствовать развитию в комплексе чтения и аудирования.

Несформированность чтения и аудирования приводит к потерям учебной информации. В этом случае учащиеся действуют не по заданию, а ориентируясь на тематическую область вопроса или текста и на усвоенные правила поведения и способы действий (в ответ на любой вопрос пишут *Этот текст о...*). 100% ответов по телепрограмме содержат ошибки, указывающие на невладение обучающимися различными видами чтения: просмотрового, выборочного, поискового, критического и на отсутствие опыта работы с неучебным текстом. Следовательно, педагогам можно рекомендовать расширить спектр читаемых и обсуждаемых на занятии текстов материалами, представленными в реальной сфере коммуникации ребенка: детские журналы,

программа ТВ для детей, детский контент в интернете, — развивая тем самым и медиа-компетенцию и способствуя накоплению и освоению в деятельности социализационно важного контента.

Все опрошенные нуждаются в коррекции письма. Наблюдая за низкой скоростью письма обучающихся 8-ми лет в процессе ответа на вопросы субтеста «Чтение» и «Аудирование», мы были вынуждены сократить количество заданий по субтесту «Письмо», ограничившись именем, фамилией и домашним адресом.

У опрошенных нет представления о языке как системе; есть некие разрозненные, выученные наизусть, но не освоенные элементы, которые приводят к ошибкам: например, в словообразовании в связи с лексическим значением слова («если я во дворе, то я дворянка; в Германии — германка»).

Длительность проживания в России и уровень владения государственным русским языком напрямую не связаны. Не владеют русским языком на базовом уровне не только дети, недавно прибывшие в Россию, но и родившиеся здесь.

Педагогам также рекомендуется более внимательно относиться к собственной речи: активно артикулировать окончания прилагательных и причастий, интонационно обозначать границы предложений и структурных частей предложения, говорить в оптимальном темпе, тщательно артикулируя, используя короткие, прозрачные по структуре фразы-инструкции, которые помогают детям понимать речь учителя и развивать свои рецептивные навыки.

Многие опрошенные не знакомы с тестовой формой опроса, поэтому переписывают задания и ответы вместо записи соответствующих цифр и букв (35% опрошенных в возрасте 11-ти лет).

Дети живут, в большинстве случаев, не в системном диалоге этнолингвокультур, а в этнолингвокультурном хаосе, который родители не способны систематизировать в силу недостаточности своего образования и отсутствия временного ресурса, равно как понимания необходимости подобной систематизации. Педагоги же не систематизируют, поскольку не владеют информацией о методике и необходимости подобной систематизации и об этнолингвокультурах воспитанников.

Все классы, участвующие в диагностике, различаются:

- неоднородностью возрастного, социального и этнокультурного состава;

- проистекающим отсюда различным уровнем общего развития учащихся и их мотивации к реализации образовательного процесса;

- различным уровнем владения обучающимися русским языком, неравномерностью владения учениками различными видами речевой деятельности на русском языке;
- особенностями языковой личности детей (обучаются монолингвы, билингвы и дети с полужазычием);
- степенью адаптированности к социокультурным реалиям России;
- степенью владения этнокультурным компонентом обоих языков.

Все это существенно осложняет работу учителя. В отдельных случаях можно говорить о практически 100% неготовности класса к обучению в российской школе. Рекомендуется:

Ключевая педагогическая задача состоит сегодня в создании условий для овладения школьниками не только языком обучения (русским языком как неродным, другим родным), но и представленной в нем этнолингвокультуры как основы процесса успешной кросс-культурной коммуникации и интеграции в российское сообщество. А стало быть, необходимо привлекать в образовательный процесс все ресурсы, доступные современному русскоязычному ребенку, родившемуся и живущему в среднестатистической семье в РФ, и выстраивать данный процесс как основанный на деятельности и потребностях самого ребенка-инофона (что предполагает самообразование педагога, освоение им методик и технологий преподавания РКИ, РКН, смешанного обучения и формирование им собственной педагогической копилки для работы с разноуровневыми поликультурными классами, включающими инофонов).

Внутри образовательной организации педагог является «маячком» для других детей в том, как взаимодействовать с инофонами, а также для родителей русскоязычных учащихся в отношении к семьям с миграционной историей. В связи с чем необходима систематическая работа, направленная на реальную интеграцию инофонов в русскоязычное сообщество, интеграцию «с обратным билетом» (возможностью для ребенка-инофона вернуться на историческую родину родителей) и перспективой развития: самореализации ученика в иных сферах деятельности и ином социальном статусе, чем у родителей. Важно отношение к инофонам как к потенциально успешным ученикам, с иным спектром возможностей, чем у русскоязычных детей в РФ, а не как к неуспевающим и отягощающим своим образовательным анамнезом аттестационные показатели школы. Для этого оптимально

подходит т. н. «Шведская иммерсионная модель» образования, когда инофоны-мигранты посещают вместе с другими детьми регулярные занятия в школе, а затем в рамках занятий продленного дня получают индивидуальные консультации и помощь в освоении нового материала, выполнении домашней работы и т. д. от педагогов-носителей своего другого (родного) языка, на данном языке с учетом данной этнолингвокультуры.

Не менее важна позиция школы в отношении родителей учеников-инофонов: поддерживающая, консультационная, сопровождающая их интеграцию с учетом особенностей их социального положения и этнолингвокультуры страны их исхода, с пониманием (!) и уважением существующих у них традиций и норм. Педагогам необходимы курсы по языкознанию (сравнительному языкознанию русского языка и основных языков учащегося-инофона) и по культуроведению (сравнительному и отдельно русской национальной и представленной в регионе нахождения организации коренной культуры) для реализации в образовательной деятельности этнолингвокультурного инпута в диалоге этнолингвокультур.

#### ЛИТЕРАТУРА

Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и комм. О. А. Радченко. Изд. 3-е. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 232 с. (Серия «История лингвофилософской мысли»).

Ирисханова О. А. О теории концептуальной интеграции // Известия РАН. Серия литературы и языка. — 2001. Т. 60. № 3. С. 44–49.

Капица Ф. С., Колядич Т. М. Русский детский фольклор. Изд. 3-е, стереот. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. 316 с. : ил.

Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца 20 века / под ред. академика Ю. С. Степанова. — М. : ИЯ РАН, РГГУ, 1995. С. 35–73.

Черниговская Т. В., Балонов Л. Я., Деглин В. Л. Билингвизм и функциональная асимметрия мозга // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам. — Тарту, 1983. Вып. 16. С. 62–83.

Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. — М. : Языки славянской культуры, 2013. 448 с. (Серия «Разумное поведение и язык»).

Koudrjavitseva E. L., Salimova D. A. & Snigireva L. A. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency [Electronic resource] // Asian Social Science. — 2015. № 11 (14). P. 124–132. — Mode of access: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n14p124>.

## REFERENCES

- Vaysgerber Y. L. Rodnoy yazyk i formirovanie dukha / per. s nem., vstup. st. i komm. O. A. Radchenko. Izd. 3-e. — M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2009. 232 s. (Seriya «Istoriya lingvofilosofskoy mysli»).
- Iriskhanova O. A. O teorii kontseptual'noy integratsii // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. — 2001. T. 60. № 3. S. 44–49.
- Kapitsa F. S., Kolyadich T. M. Russkiy detskiy fol'klor. Izd. 3-e, stereot. — M. : FLINTA : Nauka, 2017. 316 s. : il.
- Stepanov Yu. S. Al'ternativnyy mir. Diskurs. Fakt i printsip Prichinnosti // Yazyk i nauka kontsa 20 veka / pod red. akademika Yu. S. Stepanova. — M. : IYa RAN, RGGU, 1995. S. 35–73.
- Chernigovskaya T. V., Balonov L. Ya., Deglin V. L. Bilingvizm i funktsional'naya asimmetriya mozga // Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta. Trudy po znakovym sistemam. — Tartu, 1983. Vyp. 16. S. 62–83.
- Chernigovskaya T. V. Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk i soznanie. — M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2013. 448 s. (Seriya «Razumnoe povedenie i yazyk»).
- Koudrjavitseva E. L., Salimova D. A. & Snigireva L. A. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency [Electronic resource] // Asian Social Science. — 2015. № 11 (14). P. 124–132. — Mode of access: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n14p124>.