

УДК 372.881.161.1  
ББК 74.268.19

DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-229-237

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ФАКТОР БИЛИНГВИЗМА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Л. А. Гранкина

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме выявления принципов отбора методических инструментов в обучении детей-билингвов русскому языку в начальной школе. Рассматривается соотношение понятий билингвизма, билингвального образования и обучения билингвов в аспекте актуальной практической задачи обучения русскому языку в начальной школе. Проводится анализ проблем обучения русскому языку младших школьников в условиях смешанного языкового коллектива в сопряжении с задачами и методами современного билингвального образования; рассматриваются сущностные признаки билингвизма как фактора обучения русскому языку как неродному; описываются основные параметры эффективности обучения и их влияние на отбор методов и приемов обучения младших школьников русскому языку, отмечаются моменты использования элементов методики изучения иностранного языка в обучении русскому языку как неродному в смешанных языковых коллективах.

**Ключевые слова:** билингвизм, билингвальное образование, билингвальное обучение, билингв, лингводидактика.

**Для цитирования:** Гранкина Л. А. Обучение русскому языку в современной общеобразовательной школе и фактор билингвизма: актуальные проблемы современной лингводидактики // Наука и школа. 2023. № 6. С. 229–237. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-229-237.

© Гранкина Л. А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

---

TEACHING RUSSIAN IN A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL  
AND THE FACTOR OF BILINGUALISM:  
TOPICAL PROBLEMS OF MODERN LINGUODIDACTICS

L. A. Grankina

**Abstract.** *The article is devoted to the topical problem of identifying the principles of methodological tools selection in teaching bilingual children Russian in primary school. The correlation of the concepts of bilingualism, bilingual education and teaching bilingual students in the aspect of the current practical task of teaching Russian in primary school is considered. The analysis of the problems of teaching the Russian language to younger schoolchildren in a mixed language group in conjunction with the tasks and methods of modern bilingual education is carried out; the Russian language is considered as a factor of bilingualism while teaching Russian as a non-native language; the main parameters of the effectiveness of teaching and their impact on the selection of methods and techniques of teaching Russian to younger schoolchildren are described, the use of elements of the methodology of learning a foreign language in bilingual education in teaching Russian as a non-native language in mixed language groups is highlighted.*

**Keywords:** bilingualism, bilingual teaching, bilingual education, bilingual, linguodidactics.

**Cite as:** Grankina L. A. Teaching Russian in a modern comprehensive school and the factor of bilingualism: topical problems of modern linguodidactics. *Nauka i shkola*. 2023, No. 6, pp. 229–237. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-229-237.

---

**П**роблемы преподавания русского языка как неродного рассматриваются в двух основных ракурсах: обучение русскому как неродному в условиях национальной школы, когда мы имеем дело с коллективом билингов, для которых русский язык не является основным языком общения. В таком случае мы сталкиваемся с реалиями обучения русскому языку как неродному в условиях смешанного языкового коллектива, в котором присутствуют дети с русским языком как родным и основным и дети-билингов с различной степенью освоенности русского языка и различным коммуникативным потенциалом на русском языке. Во втором случае мы имеем дело не только с общими проблемами преподавания русского языка как неродного, но и с целым комплексом методических задач, обусловленных общими условиями государственного образовательного

стандарта, с одной стороны, и задачами коррекционно-педагогическими, с другой стороны.

Действительно, в условиях обучения русскому языку в национальной школе коммуникативно-речевые задачи «побуждают делать упор прежде всего на общеречевые умения» [1, с. 101]. Именно последние позволяют реализовывать одновременно воспитательные и познавательные цели, являясь при этом «показателем спонтанного, свободного владения речью и способности общаться на данном языке» [1, с. 101], и одновременно отрабатывать различные навыки, свидетельствующие об овладении языковой системой в целом. Коммуникативно-речевая направленность обучения, актуальная для национальной школы, при этом имеет четкий акцент на практическом овладении русским языком как сред-

ством познания именно через формирование практического навыка спонтанной речи в целях общей коммуникации. В условиях же обучения в смешанном языковом коллективе в русскоязычной школе нет возможности разделять эти аспекты, что требует особой методической направленности в формировании коммуникативного навыка у детей с русским языком как неродным. И прежде всего это выражается в поиске единого подхода в освоении теоретических знаний о системе современного русского языка по отношению ко всем представителям учебного коллектива. Именно поэтому для современной лингводидактики так актуален вопрос отбора методов из разных научно-предметных областей.

Методика обучения русскому языку как (1) родному и основному, как (2) второму неродному и как (3) иностранному при детальном изучении обнаруживает ряд общих принципов и составляющих при одном значимом различии: обучение русскому как второму неродному и как иностранному предполагает определенные параллели с родным языком, что теряет смысл и является крайне затруднительным в условиях смешанного языкового коллектива. Поэтому именно проблема установления единых методических принципов в организации образовательной среды и в отборе обучающих ресурсов для детей-билингвов в рамках дополнительных занятий является приоритетным направлением в обучении русскому языку как неродному в современной начальной школе.

Билингвизм – это достаточно распространенная ситуация владения двумя языковыми системами, поскольку явления миграции актуальны для человечества со времен древних цивилизаций. Но именно в условиях глобализации и формирования единого планетарного информационного пространства, реализуемого сегодня в самых различных информационных контентах, данное яв-

ление становится значимым объектом междисциплинарного исследования. Билингвизм традиционно понимается как «владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения» [2, с. 9], а билингвальное образование понимается, соответственно, как «система обучения на двух языках одновременно» [3, с. 27]. Современная лингводидактика оперирует двумя интерпретациями понимания билингвизма: как способности «пользоваться попеременно двумя языками» и как реализации данной способности [4, с. 30].

Проблема билингвального образования в отечественной и зарубежной науке рассматривается преимущественно по отношению к системе высшего образования, поскольку в условиях культурной интеграции и под влиянием процессов глобализации именно научное знание как основная составляющая квалификационного обучения нуждается в разработке форм и методов его передачи в билингвальной среде, – этому способствовало и развитие Болонского процесса, и усиление научно-интеграционных процессов в мире, и объективная картина миграционных процессов (в том числе и с целью получения качественно высшего образования).

В наши дни собственно лингводидактический фокус проблемы не теряет своей актуальности, поскольку динамичные изменения реалий современного образования постоянно ставят новые вопросы и задачи, связанные с обучением детей-билингвов. Кроме того, активное развитие междисциплинарного подхода в решении частных лингводидактических задач позволяет не просто рассмотреть данный вопрос с позиций различных предметных областей, но и выработать новый синтетический взгляд на сам механизм развертывания речевой активности, который необходим именно на этапе «фиксации языковых установок двуязычия» [5, с. 14–15].

Поскольку билингвизм является полиаспектным и междисциплинарным исследовательским объектом, особое значение имеет разработка многоаспектной классификации типов билингвизма. И типологический аспект теории билингвизма, вне сомнения, значим, поскольку именно он позволяет реализовать культурологический и психологический подходы к отбору приемов и методов обучения [6, с. 386]. При этом, как отмечают современные исследователи, изучающие данный вопрос именно с позиций задач лингводидактики, принимаемые классификации не исчерпывают данного вопроса, и на сегодняшний момент указанная проблемная область остается достаточно спорной [5, с. 17]. Причина этого в том, что, когда мы говорим об особенностях организации образовательного процесса, для нас максимально актуален такой его тип, как «групповой искусственный координируемый билингвизм с доминантной системой родного или иностранного языка» [5, с. 17], а в случае описания особенностей билингвального образования именно в условиях средней школы в Российской Федерации – это билингвизм с доминирующей системой русского языка, независимо от того, родной он или иностранный. В указанных условиях особенно ярко проявляется промежуточный статус второго языка, который является и не родным, и не иностранным. А тот факт, что в изучении русского языка в средней школе мы нередко имеем дело со смешанными языковыми коллективами, вносит существенные коррективы в методическую работу учителя.

Собственно билингвальное образование понимается как «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и иностранным)» [4, с. 29], то есть, по сути, как обучение на двух языках, что актуально именно в тех учебных заведениях, в которых полноценно реализуется система

параллельного изучения русского языка и родного языка, имеющего официальный статус в определенном регионе. Кроме того, с объективными реалиями билингвального образования мы сталкиваемся, когда речь идет об изучении русского языка как иностранного в многонациональном государстве, к примеру, в республике Казахстан. Соответственно, реалии и проблемы билингвального образования стоит отграничивать от вопросов обучения билингвов русскому языку в смешанных языковых коллективах. При этом в целях решения практических задач обучения нам кажется наиболее значимым не сам факт отграничения одного от другого или вопрос точности терминопотребления в соответствии со спецификой различных учебных ситуаций, а проблема синкретизма лингводидактического подхода к обучению русскому языку детей в смешанном языковом коллективе.

Действительно, методические принципы обучения родному языку, неродному языку и принципы собственно билингвального образования различны, но вот набор методического инструментария вполне может «заимствоваться» у смежной системы, что и показывает многолетняя практика обучения РКИ на различных образовательных ступенях. Поэтому одной из важнейших задач в определении эффективной обучающей модели в актуальных для нас условиях мы видим именно анализ отдельных методических инструментов на предмет актуальности их применения в обучении младших школьников русскому языку в условиях смешанного языкового коллектива с акцентом на эффективности обучения тех детей, для которых русский язык является неродным.

Данная задача конкретизируется еще и с учетом того, что обучение билингвов русскому языку в условиях средней школы детерминировано рядом факторов, которые связаны как с характером учебной аудитории, так и с текущими

образовательными установками и задокументированными положениями, актуальными для системы общего образования на данный момент.

Первый фактор обусловлен тем, что состав учащихся-билингвов изначально неоднороден и среди них мы можем встретить как детей, владеющих русским языком в ситуациях спонтанной устной коммуникации не намного хуже, чем дети, для которых русский язык является родным, так и детей, русским языком практически не владеющих, что, вне сомнения, затрудняет именно аспект познавательной активности учащихся, поскольку оказываются под вопросом такие ее показатели, как «понимание, осознанность обучения; активное участие при решении проблемных и нестандартных учебных задач; старательность и т. д.» [7 с. 37]. Именно эта группа детей, первичные навыки которых формировались в условиях слабовыраженной русскоязычной среды или вообще при ее отсутствии, нуждается в формировании особых мотивирующих параметров речевого общения. И в первую очередь, это определение предмета высказывания, предшествующего «внутреннему оформлению высказывания и интериоризации (овнешнению) внутренней речи» [8, с. 312], которые при недостаточном владении системой языка в аспекте устной коммуникации находятся под большим вопросом.

Основой же уменьшения степени неоднородности учебной аудитории в части коммуникативных устных и письменных навыков владения русским языком является словарная работа. И здесь, безусловно, важны и сама коррекция, и исходная диагностика – то есть определение того, какие именно слова используются учащимися в произвольной речи, а с какими группами лексики и речевыми оборотами имеются серьезные проблемы. Именно метод определения активного словарного запаса позволяет выявить пробелы и очертить зону

коррекции с тем, чтобы в дальнейшем грамотно спланировать лексико-семантическую работу в классе. Как отмечают современные исследователи, лексико-семантическая работа с детьми-билингвами должна ориентироваться на следующие основные задачи:

- 1) усвоение высокочастотных элементов и образцов русской речи в соответствии с заданными программой объемом и последовательностью;
- 2) формирование понимания значений производных слов и устранение проблем с их верным употреблением в речи;
- 3) усиление и устойчивое развитие мотивации в овладении русскоязычной речью;
- 4) формирование активного и пассивного словаря с умением реализовывать его в устной и письменной речи [9, с. 15].

При отмеченной выше принципиальной разнице в собственно билингвальном обучении как обучении «иностранным языкам, при котором основой обучения является перестройка речевых механизмов человека и создание механизма переключения с одного языка на другой» [4, с. 30] и обучении русскому языку детей-билингвов следует отметить, что некоторые аспекты методики билингвального обучения могут оказаться вполне эффективными при реализации задач обучения русскому языку младших школьников в смешанных языковых коллективах в рамках дополнительных занятий. И здесь одной из ведущих задач учителя начальных классов, имеющего дело с детьми-билингвами и детьми-инофонами, является работа над мотивационным блоком обучения.

Как отмечают современные исследователи, опирающиеся на данные экспериментальной работы в обозначенном направлении, важную роль в обучении младших школьников-билингвов играет дифференциация индивидуальных заданий по уровню сложности и степени

насыщенности языковыми примерами, для чего рекомендуются следующие методы и приемы:

- 1) метод дискуссии, позволяющий размышлять и высказывать свое мнение, что подразумевает не только навык говорения, но и внимательное слушание при выступлении одноклассников;
- 2) метод самостоятельной работы, подразумевающий совмещение механизмов анализа и обобщения; а также широкое применение современных информационно-игровых коммуникативных технологий, позволяющих получить видимый результат непосредственно на уроке [7, с. 38].

К примеру, эффективным видится совмещение указанных методов в использовании мотивирующих упражнений, которые сочетают работу с текстом и устное обсуждение прочитанного при объяснении темы «Имя существительное как часть речи». Рассмотрим работу с подобным текстом в рамках внеурочных занятий для детей-билингвов. На этапе целеполагания мы предлагаем ученикам дидактический текст (текст, в котором художественная функция не превалирует, слова представлены в преимущественно прямых значениях, а исходная конструкция текста может быть расширена через выполнение разного рода коммуникативно-речевых заданий), содержание которого поможет им осуществить целеполагание и создаст необходимую при изучении новой темы ситуацию осознанного «дефицита знаний».

*Каждое время года – это красота природы. Лето и осень, зима и весна дарят детям свои подарки.*

*У зимы много белого снега, прозрачного льда. Зима нам приносит игру в снежки, прогулки на свежем воздухе. Зима нам дарит лыжи, коньки и санки. Главный праздник зимы – Новый год. Новый год – это подарки\* и веселье, угощения\* и праздничные украшения\*.*

*Весна приносит тепло и яркое солнце. Снег тает и превращается в ручьи. Весной нас радуют зеленая трава и первые цветы\*. На деревьях распускаются листья. Прилетают и садятся на цветы пчелы. Природа просыпается после зимы. Весна нам дарит праздник Масленицы, праздник Труда и Весны – первое мая, праздник Победы – девятое мая.*

*Лето – это самое теплое время. Дети играют и веселятся на свежем воздухе. Лето дарит нам вкусные ягоды\* и много солнца! У детей летом каникулы, отдых и игры\* с друзьями.*

*Осень – время урожая. Осенью много красивых листьев, вкусных плодов\*. Осенью начинается новый год учебы. Мы встречаемся со школьными друзьями\* и любимыми учителями.*

*Каждое время года – это счастливая и радостная пора!*

Дидактический текст сопровождается интерактивной презентацией, задача которой – подкрепление механизма распознавания и запоминания лексики через визуализацию.

Мы предлагаем следующие варианты целеполагания и мотивации в процессе знакомства с текстом и первичного лексического разбора:

*Как вы думаете, почему в тексте подчеркнуты именно эти слова? Что их объединяет и что они обозначают?*

*Если мы уберем подчеркнутые слова из текста, пойдем ли мы, о чем он? А если, наоборот, оставим только эти слова, – сможем догадаться, о чем этот текст?*

*Кто сможет подсчитать, какие слова и сколько раз повторяются в тексте? Как вы думаете, почему это так?*

Все обозначенные вопросы содержат дискуссионное ядро и нацелены на умение формулировать проблему и цель изучения нового материала.

Затем мы отрабатываем слова со звездочками, задавая ученикам вопросы: «Какие плоды/цветы/подарки и т. д.

вы знаете/любите?» Каждое слово со звездочкой может стать направлением для индивидуальной и групповой самостоятельной словарной работы, призванной расширить словарь школьника и развить гипо-гиперонимические связи в его языковом сознании.

Для реализации принципа групповой работы мы делим учеников на 4 группы и даем им задания по тематическим блокам текста (*зима, весна, осень и лето*): выписать подчеркнутые слова, поставить их в начальную форму и написать, на какой вопрос отвечает каждое слово. Потом мы просим детей рассказать о результатах их мини-исследований.

Следующее задание с теми же группами слов будет заключаться в распределении существительных по группам предметной отнесенности в соответствии с правилом (*предметы и вещи, люди и животные, явления природы, чувства и качества людей*).

Творческие и индивидуальные задания по изученному на занятии тексту также могут быть достаточно разнообразными и реализовывать не только обучающие, но и развивающие цели, а также актуализировать культуроведческую составляющую компетенции школьника. Это могут быть рисунки «по мотивам» текста, рассказы о том, за что ученик любит определенное время года, мини-проекты на тему «Мой любимый праздник зимы/весны/лета/осени», – подобные мини-проекты могут стать элементом работы по инкультурации языковой личности через обмен этнокультурным опытом в билингвальном учебном коллективе, когда ученики готовят иллюстрированный рассказ о любимом празднике определенного времени года с использованием лингвострановедческих реалий культуры родного языка.

Таким образом, дидактический текст становится базовым топиком исследовательского пространства, через который мы решаем следующие задачи в обучении детей-билингвов русскому языку:

- 1) распознавание в тексте слов определенной части речи;
- 2) определение тематической отнесенности слова;
- 3) группировка слов по родо-видовому признаку;
- 4) расширение словарного состава через механизмы ассоциативно-метафорического мышления;
- 5) развитие мотивационной составляющей обучения русскому языку;
- 6) совмещение устной работы и чтения;
- 7) развитие речевого навыка через вовлечение в обсуждение проблемного вопроса/ситуации.

Работа с одним текстом рассчитана на 3–5 занятий (в зависимости от наполнения индивидуальными заданиями, которые затем обсуждаются в том числе и в творческом формате).

Как показал опыт работы с группой учеников-билингвов (15 человек в параллели 3-го класса), при регулярном использовании дидактических текстов, акцентирующих внимание на словах определенной части речи, наблюдается прогресс в определении денотативной отнесенности слова, словарный состав учащихся не просто расширяется, а системно структурируется, а главное, растет мотивация в расширении словарного запаса личности.

Таким образом, в числе принципиальных установок, влияющих на отбор и использование методов и приемов обучения русскому языку младших школьников в условиях смешанного языкового коллектива, следует выделить:

- 1) общедидактические установки на формирование активного и пассивного словарей школьника;
- 2) принципы использования мотивационного блока и дифференциации индивидуальных заданий;
- 3) приемы совмещения задач по формированию компетенций лингвистической, коммуникативной и культуроведческой.

Смежные методики, исходно относящиеся к системе обучения РКИ и практике билингвального образования, для реализации поставленных нами задач обучения русскому языку младших школьников в смешанном языковом коллективе актуальны преимущественно в части моделирования языковой среды в внеурочных занятиях.

В целом же следует отметить, что комплексный и комбинированный

подход с применением методического инструментария лингводидактики различных узких направлений видится нам достаточно продуктивным, поскольку решение нетипичной образовательной задачи априори не может опираться на готовые традиционные схемы, особенно в условиях превалирования мобильных установок, определяемых характером учебной аудитории на данный конкретный момент.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыжова Н. В. Методика преподавания русского языка как неродного: традиции и новации // Вестник РУДН. Сер.: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2005–2006. № 1. С. 101–109.
2. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6: Языковые контакты. С. 5–24.
3. Позднякова А. А. Билингвизм и билингвальное образование // Наука и школа. 2012. № 4. С. 25–27.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М., 2018.
5. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2007.
6. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма / Б. А. Булгарова [и др.] // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. № 3. С. 384–392.
7. Биджиева В. И. Развитие познавательной деятельности младших школьников-билингвов на уроках русского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–2. С. 36–38.
8. Карамчаков А. Н., Мальчевская М. Л. Некоторые аспекты лексико-семантической работы с детьми-билингвами при обучении русскому языку в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 13–15.
9. Мокина Е. В. Структурно-функциональная модель методики билингвального обучения младших школьников в условиях неязыковой среды с использованием информационно-коммуникативных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 3. С. 3–8.

### REFERENCES

1. Ryzhova N. V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo: traditsii i novatsii. *Vestnik RUDN. Ser.: Russkiy i inostranny yazyki i metodika ikh prepodavaniya*. 2005–2006, No. 1, pp. 101–109.
2. Rozentsveyg V. Yu. Osnovnye voprosy teorii yazykovykh kontaktov. *Novoe v lingvistike*. 1972, Iss. 6: Yazykovye kontakty, pp. 5–24.
3. Pozdnyakova A. A. Bilingvizm i bilingvalnoe obrazovanie. *Nauka i shkola*. 2012, No. 4, pp. 25–27.
4. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremennyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy: teoriya i praktika obucheniya yazykam*. Moscow, 2018.
5. Shirin A. G. Bilingvalnoe obrazovanie v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Veliky Novgorod, 2007.
6. Bulgarova B. A. et al. Teoretiko-metodologicheskie osnovy klassifikatsii i tipologizatsii bilingvizma. *Vestnik RUDN. Ser.: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost*. 2017, No. 3, pp. 384–392.

7. Bidzhieva V. I. Razvitie poznavatelnoy deyatelnosti mladshikh shkolnikov-bilingvov na urokakh russkogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022, No. 74–2, pp. 36–38.
8. Karamchakov A. N., Malchevskaya M. L. Nekotorye aspekty leksiko-semanticheskoy raboty s detmi-bilingvami pri obuchenii russkomu yazyku v nachalnoy shkole. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2019, No. 5 (78), pp. 13–15.
9. Mokina E. V. Strukturno-funksionalnaya model metodiki bilingvalnogo obucheniya mladshikh shkolnikov v usloviyakh neyazykovoy sredy s ispolzovaniem informatsionno-kommunikativnykh tekhnologiy. *Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. 2014, No. 3, pp. 3–8.

---

**Гранкина Лилия Анатольевна**, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ); учитель русского языка, ГБОУ Школа 1748 «Вертикаль», г. Москва

**e-mail: granikon@yandex.ru**

**Grankina Lilia A.**, PhD post-graduate student, Belgorod State National Research University; Russian Teacher, GBOU School 1748 “Vertical”, Moscow

**e-mail: granikon@yandex.ru**

*Статья поступила в редакцию 20.05.2023*

*The article was received on 20.05.2023*