

УДК 372.881.161.1

Ю. В. Нестерова**О ВОЗМОЖНОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК НЕРОДНОМУ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: полиэтнические классы; дифференцированное обучение; обучение русскому языку детей-мигрантов; коммуникативный подход; лингвокультурологический подход.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается актуальный вопрос обучения русскому языку детей в полиэтнических классах начальной школы. Выделяются основные принципы и подходы обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом учащихся. Предлагается анализ учебно-методического комплекта по русскому языку для начальной школы «Гармония» в аспекте возможностей организации обучения в классах с полиэтническим составом учащихся. Приводится конспект урока по теме «Род имен существительных», который может быть организован в полиэтническом классе с учетом дифференцированного подхода.

Y. V. Nesterova**ABOUT OPPORTUNITIES FOR THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING
ORGANIZING AS A SECOND LANGUAGE IN TERMS OF EDUCATIONAL
AND METHODOLOGICAL COMPLEXES FOR PRIMARY SCHOOL**

KEY WORDS: polyethnic classes; differentiated teaching; the Russian language teaching migrant children; communicative approach; linguocultural approach.

ABSTRACT. This article studies an important issue of teaching children the Russian language in polyethnic classes of Primary School. Basic principles and approaches to teaching the Russian language in classes with polyethnic members of class are offered. The analysis of educational and methodological complex on the Russian language for Primary School «Harmony» in the aspect of organization possibilities of teaching in classes with polyethnic members of class is presented. The summary of the lesson «Gender of the Noun» is proposed, and can be organized in a polyethnic class with differentiated approach.

В связи с миграционными процессами, происходящими в нашей стране, в российских школах отмечается большой приток детей-мигрантов, прибывающих из национальных республик России, ближнего и дальнего зарубежья, что ведет к появлению классов с полиэтничным составом учащихся.

Полиэтнические классы характеризуются не только тем, что в них одновременно обучаются дети разных этнических групп, но и тем, что рядом обучаются как дети — носители русского языка, так и дети, для которых русский язык не является родным.

Такая специфика полиэтничных классов определяет ряд проблем, с которыми сталкивается педагог при обучении русскому языку:

1. Небольшое количество детей-мигрантов в русскоязычном классе ставит перед учителем задачу дифференциации подхода в обучении русскому языку данных учащихся. Однако, существующая методика обучения русскому языку не предполагает такой дифференциации в рамках общеобразовательной школы.

2. Осложняет эту задачу и разный уровень языковой подготовки детей-мигрантов. Если одни дети в состоянии воспринимать русскую речь, полноценно пользоваться средствами массовой информации, строить связное высказывание в процессе коммуникации, при этом основная проблема для них — недостаточно высокая грамотность, заметный акцент, то другие практически не в состоянии ни понимать, ни продуцировать русскую речь, что ставит их в тяжелейшее положение в условиях однородной русской языковой среды.

2. В связи с этим обозначается следующая методическая проблема: необходимость сочетать методику обучения русскому языку как родному с методикой преподавания русского языка в нацио-

нальной школе и с методикой обучения русскому языку как иностранному.

3. В условиях такой неоднородности аудитории (в одной группе учатся дети разные по уровню владения языком), появляется проблема, касающаяся момента информативности, т. е. информация, данная на занятиях, должна быть понятна всем.

Таким образом, полиэтничное пространство класса требует от учителя включения новых форм работы, постоянного поиска эффективных средств воздействия, выработки новых принципов организации работы при обучении русскому языку, т. к. освоение одного и того же материала детьми, владеющими или не владеющими русским языком, будет идти разными путями.

Осознавая данные проблемы, учителя, работающие в полиэтничных классах убеждены, что для работы им необходимы новые учебно-методические комплекты, которые бы учитывали специфику их класса и не всегда способны увидеть, что в существующих на сегодняшний день учебно-методических комплектах по русскому есть возможности для организации обучения детей в классах с полиэтничным составом учащихся.

Мы считаем, что организация обучения русскому языку в полиэтничных классах начальной школы возможна на материале любого из существующих на сегодняшний день учебно-методических комплектах.

Подтвердим наше утверждение на примере учебно-методического комплекта «Гармония» авторов М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко. Прежде чем мы перейдем к анализу данного комплекта в аспекте организации обучения детей в полиэтничной среде, определим основные позиции, которые должны быть отражены в учебнике для классов с полиэтничным составом учащихся.

На наш взгляд, обучение русскому языку учащихся в условиях полиэтнической среды должно строиться на следующих принципах и подходах:

- личностно-ориентированный подход;
- коммуникативно-деятельностный подход;
- лингвокультурологический подход;
- дифференцированный подход в обучении;
- овладение всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);
- взаимосвязанное обучение всем уровням языковой системы;
- учет лингвистического опыта учащихся.

В условиях полиэтнической среды меняется и роль учебников, особенно учебников по русскому языку, т. к. русский язык играет огромную роль в образовательном процессе. Так русский язык является средством общения, предметом изучения, средством познания других наук и развития мышления, средством приобщения к русской и мировой культуре и т. д.

Из перечисленных выше принципов и подходов к обучению детей русскому языку в полиэтнической среде мы можем сделать вывод, что учебное пособие для детей-мигрантов должно быть ориентировано на:

- формирование общеучебных умений (умение поставить цель, проблему и найти способы ее решения; умение анализировать, классифицировать и систематизировать учебный материал, т. е. умения языкового анализа; умение моделировать явления и факты действительности, в том числе и языковой действительности; самоконтроль и самооценка и т. д.);
- формирование положительной мотивации к изучению русского языка, формирование основных компетен-

ций (речевой, коммуникативной, языковой и лингвокультурологической);

- обеспечение возможности для реализации дифференцированного подхода в обучении.

Рассмотрим, как данные положения отражены в учебно-методическом комплексе «Гармония».

Целевыми установками данной программы являются следующие положения: формирование умения учиться и совершенствование речевой деятельности детей. Реализацию данных положений авторы видят комплексным решением задач обучения, развития и воспитания учащихся, а именно:

- Формирование осознанных, контролируемых языковых и речевых умений.
- Совершенствование языковой интуиции (чувства слова), становление лингвистического мышления (способности выполнять с языковым материалом операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения) и учебной самостоятельности (умение пользоваться учебной книгой, различными словарями для решения возникающих языковых вопросов).
- Обеспечение интереса к изучению русского языка, привитие внимания и уважения к русскому языку, внимание к качеству своей устной и письменной речи, к своему речевому поведению.

Реализация этих задач обеспечивается логикой построения содержания курса, которая, с одной стороны, учитывает опыт ребенка и его психологическое развитие, с другой стороны, создает условия для осознания связей между новыми и ранее изученными понятиями и способами действий.

Рассмотрим учебные книги более подробно.

Как уже было сказано выше, основная задача, которая должна решаться в курсе

русского языка, — это формирование «умения учиться». Умение учиться включает в себя следующие компоненты:

- наличие у детей познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить);
- опора на опыт практического владения языком, в т. ч. для мотивации последующей работы; данное положение предполагает широкое использование детского языкового опыта и природной языковой интуиции, их обогащение и развитие на основе деятельностного подхода к изучению языка и практическому овладению им.
- выполнение учениками определенных действий для приобретения недостающих знаний;
- выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания;
- формирование у школьников умения контролировать свои действия — как после их завершения, так и по ходу;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Остановимся подробнее на том, как методический аппарат учебника обеспечивает формирование данных компонентов.

Первый компонент, названный нами, — это наличие познавательного мотива и конкретной учебной задачи.

В данной программе особое внимание уделяется формированию мотивации у детей к изучению языка.

Причем мотивация предполагает не только формирование позитивного эмоционального отношения к обучению русскому языку и его изучению, но и формирование ценностного отношения к языку как части культуры человека.

Мотивация и активизация деятельности ребенка обеспечивается и включением в содержание учебника адресатов общения: мама, друг Антон и мальчик-иностранец, которые «живут» в учебнике и постоянно привлекают ученика к анализу своей речи. Так, совершая ошибки или не усвоив какой-нибудь закономерности языка, Антон просит помощи у учащихся.

Особую функцию в учебнике играет мальчик-иностранец. Он выступает активным субъектом учебного процесса и показывает процесс овладения русским языком как иностранным. Он постоянно мотивирует ребенка объяснить (доступно) факты и явления русского языка, объяснить причины допускаемых им ошибок.

Позитивное эмоциональное отношение к изучению русского языка поддерживается и упоминаниями об ученых, которые изучают русский язык, акцентированием внимания на том факте, что написанный ребенком текст интересен как одноклассникам, так и учителю. Например: Умеешь ли ты приготовить себе какую-нибудь еду, когда мамы нет дома? Поделись своими рецептами с одноклассниками. Как ты провел лето? Напиши об этом учительнице — ей, наверное, интересно узнать. Помни, как не делать ошибок.

Интерес также поддерживается определением перспектив дальнейшего изучения языка, т. е. постоянно очерчивается граница того, что ребенок узнал и что ему предстоит узнать. Это нашло отражение не только в содержании заданий, но и в названиях разделов «О чем узнали? Чему научились?», «Теперь я знаю и умею», «Знаем — повторим, не знаем — узнаем» и т. д.

Второй компонент «умения учиться», которые мы обозначили выше, — это выполнение учениками определенных действий для приобретения недостаю-

щих знаний, т. е. постоянно создаются ситуации, когда ребенок не может сразу дать правильный ответ, сделать соответствующие выводы. Авторы учебника с помощью системы вопросов и заданий, предлагают ребенку самостоятельно произвести знакомые ему действия со словами, а именно различные виды анализа слова, которые он уже знает, и с помощью полученных результатов сделать вывод о новом языковом факте или явлении.

Третий компонент «умения учиться»: осознанное освоение учащимися способа действий. Во-первых, этому способствует самостоятельное открытие ребенком новых знаний, а также различные модели, таблицы и алгоритмы, которые составляет и дополняет ребенок в ходе наблюдений и которые очень подробно отражают всю последовательность действий.

Следующий компонент: формирование самоконтроля. В данном УМК целенаправленно формируются умения анализировать и совершенствовать свою речь как устную, так и письменную с точки зрения правильности, понятности. Детей постоянно побуждают оценить свои знания: что он знает, чему научился. Это как мы уже говорили выше, нашло свое выражение в названиях параграфов и разделов. Так же дети учатся редактировать свою речь, предварительно научившись редактировать чужую. Поэтому очень много упражнений, где детям предлагают исправить работа Антона, мальчика-иностранца, детей в детском саду, других детей, изучающих русский язык. Причем детей просят не просто исправить все допущенные орфографические ошибки, но и усовершенствовать написанные другими тексты. Исправляя ошибки, учащиеся анализируют причины их появления.

Таким образом, можно сказать, что у ребенка формируются навыки самоконтроля: он учится видеть ошибки в чужих

и своих письменных работах, не только орфографические, но и грамматические, стилистические. Формирование навыков самоконтроля соотносится с одним из ведущих положений данной системы — научить ребенка самостоятельности в учебной деятельности.

Этому в немалой степени способствуют используемые приемы: предупреждения ошибок (когда на месте орфограммы ребенок делает пропуск); анализ ошибочных вариантов написания, прозношения и др.; редактирование текстов; отработка действий по алгоритмам и др.

Для формирования умения учиться важным является и практическая значимость получаемых сведений. В связи с этим одним из компонентов умения учиться выступает включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач, т. е. демонстрация практической необходимости соблюдения тех или иных правил или знания закономерностей языка.

Практическая значимость подчеркивается в первую очередь необходимостью кому-то о чем-то рассказать и главной целью становится сказать так, чтобы тебя поняли. Например: необходимость поделиться рецептами, впечатлениями, воспоминаниями и т. д. Ребенка постоянно побуждают создавать тексты различных жанров (записка, дневниковая запись, поздравление, инструкция, объявление и др.). Эти жанры актуальны для ребенка данной возрастной группы. С ними он постоянно сталкивается в своей жизни. А в данном комплекте ему дают сведения о закономерностях и правилах построения текста.

Помимо этого внимание ребенка обращается на необходимость правильно использовать в своей речи формы слов, вызывающих затруднения не только у детей-мигрантов, но и у детей-носителей языка. Для этого в каждой учебной кни-

ге предлагаются словари трудностей языка, к которым постоянно просят детей обратиться авторы учебников.

Обобщая все выше сказанное, можно сделать вывод, что формирование у детей умения учиться обеспечивает реализация деятельностного подхода. Ориентация на активную деятельность детей находит свое отражение не только в содержании и направлении заданий и упражнений, но и в названиях разделов и тем учебника, например: «Хочу сказать больше», «Как ты умеешь анализировать слова?», «Научим друг друга», «Как сделать текст хорошим?»

По объему предлагаемых ребенку сведений и формируемых умений данная программа практически не отличается от традиционной, ее отличия обусловлены вниманием к учебной деятельности ребенка и к механизму, благодаря которому учебная деятельность, изучение языка становятся для ребенка увлекательным процессом.

Еще одной отличительной чертой данного учебно-методического комплекта является то, что весь новый материал дети усваивают на небольшом по объему языковом материале (это может быть несколько слов, одно или несколько словосочетаний, одно предложение или небольшой по объему текст), что позволяет снять проблему информативности. Данная особенность облегчает работу с детьми-мигрантами у которых, как правило, очень бедный словарный запас. Даже если ребенок не знаком с какими-либо лексическими единицами, на материале которых вводятся новые знания о закономерностях языка, то этот пробел легко устраняется в ходе урока, потому что необходимо познакомить со значением 1–2 слов, а не 10–15 слов, если работа строится на большом языковом материале. Так же легко в учебнике можно выделить тематические группы слов, с которыми дети будут работать на уроке.

Эти группы слов представлены на словарных страницах учебника и ребенок самостоятельно может узнать их значение, правильное написание и нормы их произношения.

И вновь хочется сказать о главном факторе, определяющем интерес ребенка к урокам русского языка по данной программе, — это интерес к самому языку и использованию языковых средств в собственной речевой деятельности.

Таким образом, процесс обучения русскому языку по данному комплекту выстроен как активная деятельность самого ребенка. Поэтому этот комплект отличает и ориентация на процесс общения. Программа по русскому языку в системе «Гармония» ставит своей целью обучить ребенка языку как средству общения, т. е. является коммуникативно-ориентированной.

Внимание к речи школьника заложено практически во всех упражнениях в данном учебнике, причем это внимание самого ребенка к собственной речи, а также внимание и заинтересованность взрослых в результатах этой речевой деятельности.

Коммуникативная направленность данного УМК находит воплощение в следующих положениях:

- привнесение коммуникативной мотивированности в рассмотрение различных разделов и тем;
- обучение культуре речи и речевого поведения одновременно с изучением языка;
- пристальное внимание к значению всех языковых единиц и их функции в речи;
- усиление объяснительного аспекта при описании системы языка;
- обращение при обучении созданию предложений и текстов к реальным речевым жанрам, актуальным для практики общения младших школьников;

- обучение детей не только созданию, но и восприятию высказываний: чтению учебных текстов и слушанию собеседников.

Рассмотрим, как на примере одной из тем «Словосочетания» реализуются данные методы и приемы. Данная тема важна, для учеников как русскоговорящих так и для мигрантов, т. к. на основе словосочетаний отрабатываются умения правильного употребления предлогов в речи, нормы согласования и управления и др., что зачастую вызывает затруднение не только у иностранцев, изучающих русский язык, но и у носителей данного языка.

Мотивация к знакомству с данным языковым явлением в первую очередь выступает коммуникативная задача, которая нашла свое отражение уже в названии данного раздела: «Как предметы, признаки, действия назвать точнее?»

Детям предлагается подумать над заданием предложить свой вариант ответа. Затем приводится речевая ситуация на примере которой дети убеждаются, что не умение составлять словосочетания, не позволяет нам точно выразить свои мысли.

После анализа данной речевой ситуации перед детьми моделируется новая ситуация, в которой они должны назвать предметы, изображенные на рисунке (изображены два листа: лист клена и лист березы), т. е. ответить на вопрос что это? Чтобы понять о каком рисунке мы говорим нам необходимо уточнить свой ответ, дополнить его. Детям предлагается два варианта, из которых они выбирают наиболее точный, удачный. Сделав самостоятельные наблюдения, дети делают вывод о том, что такое словосочетание и какую функцию оно выполняет в речи.

Уточнить и дополнить свои выводы могут в диалоге с мальчиком-иностранцем, который в процессе составления

словосочетаний допускает ошибки и не понимает значимости данного материала. Выводы формулируются с ориентацией на иностранного учащегося. Мотивация русскоговорящих детей на более подробное изучение данного явления, т. к., чтобы объяснить, надо самому разобраться, а иностранцев мотивирует практическая значимость.

В дальнейшем усиливается объяснительный компонент в изучении данной темы, а именно предлагается перечень наиболее употребительных в речи значений словосочетаний, что, во-первых, опять же мотивирует на дальнейшее изучение, а во-вторых, позволяет увидеть систему вопросов к каждому из перечисленных значений. Составляется таблица основных значений словосочетаний, что помогает обобщить наблюдения детей. Ее составлению предшествует система заданий, в которых дети самостоятельно определяют значение различных словосочетаний.

После отработки умений составлять различные по значению словосочетания и умений правильно задавать вопрос к зависимому слову, разбираются сложные случаи употребления предлогов, а также трудные случаи соблюдения норм управления. Результаты наблюдений отражены не только на страницах учебника, но и в словарях трудностей, которые расположены в учебнике.

Результатом изучения данной темы является выход на коммуникативную задачу. Написать объявление о потерянной вещи, об организации мероприятия и т. д., где без умения четко выразить свои мысли, ребенок потерпит коммуникативную неудачу. Наблюдая над предложенными образцами дети делают вывод о необходимости отредактировать данные тексты. После редактирования чужих текстов они составляют свои.

Рассмотрев данную тему, мы видим, что в данном УМК заложена возмож-

ность знакомства с трудными явлениями русского языка не только русскоговорящих, но и иностранных учащихся.

Реализация данных подходов отражена не только в рамках данной темы. Эти особенности организации учебного материала отражены во всех темах и разделах учебника.

Таким образом, данная программа может быть использована для работы в условиях полиэтничного класса, т. к. в ней заложена разносторонняя мотивация на изучение русского языка, наблюдается ярко выраженная коммуникативная направленность изучения языка, формируются все компоненты общеучебных умений, представлен лингвокультурологический аспект обучения русскому языку (отрывки из произведений классиков, пословицы, поговорки, потешки, этимология слов и фразеологизмов и др.)

Наш анализ показал, что данные возможности есть во всех учебно-методических комплектах по русскому языку для начальной школы. А на примере данной программы мы хотели показать как эти подходы можно выделить.

Остается вопрос, как же организовать дифференцированное обучение детей с разным уровнем языковой подготовки, используя материал учебника. В решении данной задачи, на наш взгляд, может помочь методика работы в малокомплектных школах.

Особенностью такого обучения является, возможность учителя работать попеременно то с одной, то с другой группой учащихся, в то время, когда другая группа работает самостоятельно. При организации такого обучения у учителя появляется возможность отрабатывать с детьми-мигрантами наиболее сложный для них материал, в то время как для детей носителей русского языка обеспечивается оптимальный уровень сложности при обучении.

Специфической особенностью такой организации уроков в полиэтничном классе является то, что детям, которые владеют русским языком или не владеют им, уделяется вполнину или втрое меньше времени, чем в обычных условиях, а остальную часть учебного времени в силу необходимости отводят самостоятельной работе.

Планируя урок в зависимости от его содержания и дидактических целей, учитель определяет время на подготовку учеников к усвоению нового материала, на его объяснение и закрепление. Никакой единой и постоянной структуры урока быть не может, она зависит от его содержания, последовательности и связей этапов урока.

Планируя непосредственную работу с учениками, учитель обычно предусматривает следующие виды работ:

1. Краткую проверку знаний учащихся, усвоения программного материала (в форме краткого устного опроса).
2. Объяснение материала на основе самостоятельно проведенной учащимися подготовки к усвоению новых знаний.
3. Первичное закрепление материала, изученного на данном уроке, с показом наиболее рациональных приемов применения полученных знаний при выполнении разнообразных упражнений.
4. Обобщение изученного материала (по теме, разделу программы) с осуществлением необходимых внутрипредметных связей; подведением учащихся к обобщениям и выводам.

Для самостоятельной работы учащихся используются следующие виды работы:

1. Самостоятельное повторение по учебнику или по другим источникам ранее изученного программного материала, необходимого для усвоения новых знаний на данном уроке.
2. Упражнения для первичного закрепления изученного на уроке материала.

3. Различные виды тренировочных упражнений.

Во всех случаях для организации самостоятельной работы учащихся целесообразна подробная разработка учебных заданий, которые должны содержать формулировку самого задания и наиболее рациональную последовательность умственных и практических действий.

При групповой организации обучения русскому языку в полиэтнических классах можно выделить несколько вариантов одновременной работы с учащимися:

1. Весь урок строится на коллективной работе с учащимися, владеющими или не владеющими русским языком.

2. Общую часть урока составляют объяснение материала, беседа по наиболее важным вопросам темы и ее обобщение, а остальное время урока отводится на самостоятельную работу.

3. Одна и та же работа для учащихся обеих групп, но дифференцированная.

Приведем для примера фрагмент урока русского языка по теме «Род имен существительных», который может быть организован в полиэтническом классе с учетом дифференцированного подхода к каждой группе учащихся.

Мы остановились на этой теме потому, что для детей-мигрантов она является наиболее сложной в силу отсутствия категории рода в родном языке большинства учащихся инофонов.

Цель данного урока: познакомить детей с категорией рода имен существительных в русском языке.

Задачи:

- Познакомить с понятием «род имен существительных», опираясь на грамматическое значение и окончание.
- Формировать умения определять род имен существительных по грамматическому значению и окончанию.
- Учить согласовывать имена существительные с притяжательными местоимениями.

- Активизация в речи детей словосочетаний «имя существительное + имя прилагательное»

Класс делится на две группы: учащиеся, владеющие русским языком (группа 1), и учащиеся, не владеющие русским языком или плохо владеющие им (группа 2).

При подготовке к изучению нового материала учитель работает фронтально со второй группой, первая группа работает самостоятельно.

Для самостоятельной работы детям первой группы может быть предложено следующее задание:

Прочитайте слова.

Брат, красивая, солнце, я, длинное, бежать, сестра, веселиться, письмо, музей, вы, земля.

Слова каких частей речи написаны. Выпишите имена существительные и разделите их на три группы: слова, к которым можно подставить местоимения он или мой; она или моя; оно или мое. Выделите окончания. Что вы можете сказать о существительных 1-го (2-го, 3-го) столбца?

Данное задание направлено не только на выявление особенностей изучаемой категории, но и на повторение частей речи. Опираясь на свое языковое чутье и знания по русскому языку, учащиеся без особых затруднений смогут выполнить данное задание.

Фронтальная работа по подготовке к изучению нового материала со второй группой идет другим путем. Если первая группа распределяет имена существительные, опираясь на практику речевого общения, то вторая группа делит эти же слова ориентируясь на формальное выражение категории рода — окончание.

Задание для второй группы звучит следующим образом:

Прочитайте слова. Какие из слов вам незнакомы (непонятны)?

Сестра, письмо, земля, брат, солнце, музей (объяснение незнакомых слов через иллюстрации, словарные статьи, личный опыт ребенка).

Определите, к какой части речи относятся эти слова. На какие признаки слов вы при этом опирались? Выделите окончания.

В ходе фронтальной работы с детьми второй группы учитель оказывает необходимую лексическую помощь (уточняет или определяет значение незнакомых слов).

После того как учащиеся первой и второй групп выполняют задание, учитель организует фронтальную работу со всем классом, в ходе которой проверяется правильность выполнения задания учащимися первой группы, а результаты работы второй группы дополняются новыми знаниями (к словам первого, второго и третьего столбца можно подставить местоимения).

Данная работа может быть организована по следующему плану: На какие группы разделили слова? Выделите окончания у этих слов. Какие местоимения помогли вам определить род имен существительных? Кого называет первое слово первого столбца, а первое слово второго? Слова какого столбца нельзя использовать для названия мужчины или женщины?

В русском языке имена существительные бывают мужского, женского и среднего рода (существительные распределяются по столбцам).

<u>Мужской</u> род	<u>Женский</u> род	<u>Средний</u> род
он, мой	она, моя	оно, мое
-□	-а, -я	-о, -е
<i>брат,</i> <i>герой</i>	<i>сестра,</i> <i>земля</i>	<i>письмо,</i> <i>солнце</i>

В данной записи не находят отражения слова особой группы, которые для детей, не владеющих русским языком, будут даны позже как слова для запоминания. В данную группу слов вошли существительные мужского рода на -а, -я: *папа, дедушка, дядя*; женского рода на -ь: *осень, дверь*; и среднего рода на -мя: *имя, время*. Также при обобщении наблюдений учащихся учитель дает сведения о родовой системе других языков, что позволяет учесть особенности многонационального класса, а также способствует развитию познавательного интереса.

А знаете ли Вы, что есть языки, в которых у существительных нет никакого рода, ни мужского, ни среднего, ни женского. Это английский, финский, эстонский, узбекский и др. Есть языки, в которых существительные имеют два рода. Это французский, молдавский. Есть языки, в которых родов намного больше, чем в нашем языке. Например, во многих языках Кавказа может быть до 40 родов. Их там называют «классами». Есть класс людей, животных, вещей и т. д.

После введения нового материала класс опять делится на группы, и каждая группа выполняет свое задание по закреплению полученных знаний. Отличаются задания только языковым материалом, предлагаемым для анализа и по способу определения рода. Так, учащиеся первой группы работают самостоятельно и определяют род имен существительных, включающих в себя слова м. р. на -а, -я; ср. р. на -мя, ж. р. на -ь. Учащиеся второй группы работают под руководством учителя, но анализируют только слова, не попадающие в группу слов для запоминания. При определении рода имени существительного учащиеся, владеющие русским языком, ориентируются на местоимение и только потом выделяют окончание, а дети, не владеющие русским языком, сперва выде-

ляют окончание, а затем подставляют местоимение данного рода.

После проверки выполненных заданий, подводится итог урока. Работа организуется со всем классом по следующему плану: Что нового узнали? Какого рода могут быть имена существительные в русском языке? Какие окончания могут быть у существительных женского (мужского, среднего) рода? Какие местоимения могут нам помочь определить род имени существительного?

На следующем уроке по закреплению полученных знаний учитель будет вво-

дить для учащихся второй группы слова, выделенные нами как слова для запоминания. А учащиеся первой группы будут знакомиться со словами, которые в русском языке имеют несколько вариантов родового употребления или вызывают затруднения в определении рода, например, *тушь, картофель, кофе, тюль* и т. д.

Таким образом, используя опыт работы в малокомплектных школах, можно организовывать дифференцированную работу с учащимися разного уровня языковой подготовки.

Получено 10.11.08
© Нестерова Ю. В., 2009