

**Формирование функциональной грамотности  
у обучающихся на русском языке как неродном**

*Учебно-методические материалы*



**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**  
Свердловской области

Министерство общего образования и молодежной политики Свердловской области  
Государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования Свердловской области  
«Институт развития образования»  
(ГАОУ ДПО СО «ИРО»)

## **Формирование функциональной грамотности у обучающихся на русском языке как неродном**

*Учебно-методические материалы*

Екатеринбург  
2023

**ББК 74.268.1=411.2**

**С 50**

Рецензенты:

Е. А. Соснина, учитель русского языка и литературы МАОУ СШ № 2, г. Красноуфимск;

О. В. Романова, доцент кафедры педагогических и управленческих технологий НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», кандидат филологических наук

Автор:

Н. Л. Смирнова, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО», кандидат педагогических наук, доцент

**С 50 Смирнова, Н. Л. Формирование функциональной грамотности у обучающихся на русском языке как неродном : учебно-методические материалы / Н. Л. Смирнова; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023. – 33 с.**

В данном издании методика обучения русскому языку как неродному рассматривается в контексте формирования функциональной грамотности в соответствии с требованиями обновленных ФГОС. Издание рекомендовано учителям русского языка, иностранных языков, учителям начальных классов и всем, кто обучает детей с миграцией в истории семьи.

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 26.06.2023 № 9

**ББК 74.268.1=411.2**

**© ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2023**

## Оглавление

Введение .....	4
Функциональная грамотность и адаптация детей с миграцией в истории семьи	5
Многозадачность в обучении русскому языку как неродному и вопросы формирования функциональной грамотности на этапе изучения Азбуки (Ступень 1) .....	7
Уроки по грамматике русского языка и вопросы формирования функциональной грамотности (ступень 2. Основы грамматики) .....	13
Формирование функциональной грамотности в работе с сюжетным текстом (ступени 3, 4. Чтение и развитие речи) .....	16
Заключение.....	30
Библиографический список.....	31
Приложение .....	32

## Введение

Свердловская область – традиционно миграционно привлекательный регион. По количеству мигрантов она занимает пятое место в России. Большую часть новых жителей области составляют переселенцы из стран Центральной Азии. Сужение русского языкового поля в Узбекистане, Таджикистане, даже Киргизии и в других странах бывшего СССР привело к тому, что в течение последних 25 лет в Россию переезжали на постоянное жительство и временное проживание мигранты, не владеющие или слабо владеющие русским языком. При этом они старались отдавать своих детей в российскую школу, выражали стремление дать им российское образование. Принимая в школу детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком, педагоги столкнулись с невозможностью их обучать, с трудностями во взаимодействии с родителями. Так в школах появились дети, которые обращаются к педагогам не по имени-отчеству, а «учитель»; ребята, которые свободно общаются на перемене, а на уроках молчат; ученики, которые вместо домашнего задания переписывают учебник, тем самым реализуя стратегию выживания.

В настоящее время в школах Свердловской области немало детей, родившихся в России в семьях мигрантов. Нередко эти дети тоже не владеют или слабо владеют русским языком. Так бывает, если ребенок не посещал детский сад, воспитывался дома, его родители использовали в быту язык родины, русская речевая среда этого ребенка ограничена.

Известно, если возможность овладеть русским языком естественным путем в дошкольном детстве упущена, необходимо изучать русский язык сознательно, как язык новый, неродной, чтобы в дальнейшем на неродном (новом) языке учиться, развиваться, строить профессиональную карьеру.

ИРО Свердловской области подготовил несколько учебных пособий для учителей и обучающихся по преподаванию русского языка как неродного (см. приложение). В течение десяти лет ИРО реализует дополнительную профессиональную программу повышения квалификации по вопросам обучения русскому языку как неродному. В настоящее время постепенно приходит осознание, что язык сам по себе не вырастет, что в школах необходимо проводить интенсив по русскому языку как неродному и открывать сопроводительный курс по русскому языку как неродному к основной учебной дисциплине «русский язык», на постоянной основе оказывать поддержку обучающимся, для которых русский язык является неродным.

Однако сегодня в связи с введением обновленных ФГОС приобретает актуальность вопрос о возможности реализации среди названного контингента обучающихся требования формировать функциональную грамотность. Этой проблеме будет посвящена наша работа.

## Функциональная грамотность и адаптация детей с миграцией в истории семьи

Идея формировать функциональную грамотность не новая для советской и российской педагогики. Вопрос о связи школьного обучения с большой жизнью впервые был поставлен в работах столпов дореволюционной российской педагогики и методики, стал предметом жарких споров в 1950-е гг. В начале XXI века к этой проблеме вновь обратился А. А. Леонтьев, стремясь осмыслить трансформации в системе образования новой России. А. А. Леонтьев писал: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»<sup>1</sup>.

Одновременно А. А. Леонтьев был выдающимся теоретиком лингводидактики. Его труды во многом определяли систему обучения русскому языку как иностранному, которая в советский период была выстроена по всему миру и определяла успехи в продвижении русского языка по всему миру. Как известно, индекс положения русского языка в мире до 2000-х гг. был очень высок.

А. А. Леонтьев говорил о необходимости делать ставку в обучении на тексты, которые группируются **«вокруг человека»**, т. е. определяют его жизнь, обусловлены ситуациями, в которых современный человек оказывается, связаны с коммуникативными, организационными, информационными задачами, стоящими перед человеком. А. А. Леонтьев говорил о том, что учебные задачи, которые ставятся по отношению к учебным текстам, должны быть адекватны реальным задачам, возникающим в жизненных ситуациях. Сказанное выше позволяет нам соотнести вопросы формирования функциональной грамотности с обучением русскому языку как неродному, с одной стороны, и с проблемами адаптации детей с миграцией в истории семьи, с другой стороны.

Адаптация – процесс многоаспектный, включает в себя адаптацию культурную, социальную, психологическую, а начинается с языковой адаптации.

Степень культурной адаптации проявляется в наличии у мигранта представлений о культуре и истории России, ее роли в современном мире; в знании российского уклада жизни, основных норм и правил поведения в России, культуры повседневного общения.

Степень социальной адаптации проявляется во включенности человека в повседневную жизнь общества, в том числе в общественные мероприятия и праздники; в знании основ российского законодательства, своих прав и обязанностей, в лояльности и соблюдении законов. На степень социальной адаптации ребенка влияет, постоянно или временно заняты родители в России, корректно ли оформлены у семьи документы, есть ли знакомые и друзья из числа «местных» жителей.

---

<sup>1</sup> Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – С. 35.

Психологическая адаптация предполагает оценку тревожности, проявлений «культурного шока»; а также, как ни странно, интерес к своей родной культуре, языку, религии.

Начинается адаптация с изучения государственного языка страны, в которую переселился мигрант, т. е. с языковой адаптации, потому что овладение языком всегда способствует освоению ключевых кодов культуры: «под именем языка мы преподаем культуру» (А. А. Леонтьев); погружает субъекта в коммуникацию – в жизнь социума; меняет психологическое состояние человека (снижаются тревожность, агрессия, формируется готовность к межличностным контактам с жителями России).

Далее мы обратимся к анализу учебных пособий, входящих в УМК «Русский язык: от ступени к ступени», предназначенных для обучения русскому языку как неродному детей с миграцией в истории семьи, и попытаемся установить, какие задачи, поставленные вне предметных областей и решаемые с помощью предметных знаний, мы можем осмыслить на этапе изучения русского языка как неродного.

В качестве гипотезы отметим, что предлагаемые в названном УМК учебные тексты описывают разнообразные жизненные ситуации, как правило, близкие к опыту обучающихся; контекст заданий близок к проблемным ситуациям, возникающим в повседневной жизни; сюжет историй требует моделирования ситуации выбора, привлечения предметных знаний; в пособиях есть задания на использование разных форматов представления информации.

В своей работе мы ориентируемся на общепринятые компоненты функциональной грамотности: математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

## Многозадачность в обучении русскому языку как неродному и вопросы формирования функциональной грамотности на этапе изучения Азбуки (ступень 1)

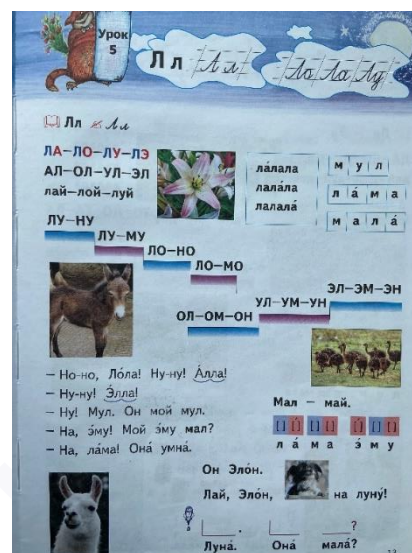
Обучение русскому языку как неродному детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком, имеет цель – подготовить ребенка к обучению в российской общеобразовательной школе по программам, рассчитанным на носителей русского языка. Важнейшим условием такого обучения является достижение Базового уровня владения русским языком, т. е. сложнейшей системой склонения и спряжения, лексикой, соответствующей возрасту ребенка и классу, в который он поступает на обучение, а также всеми видами речевой деятельности на русском языке (говорением, чтением, письмом, слушанием). Однако правильно будет говорить о том, что цель языковой подготовки к школе также состоит в формировании у обучающихся представлений о мире – физическом и материальном, о флоре, фауне планеты, о взаимоотношениях людей, о ценностях материальных, культурных, духовных, т. е. о самой жизни в ее многообразии и сложности: функциональной грамотности. И эти задачи удобнее всего решать в работе с текстом, который всегда строится как лексико-грамматическая система, связанная с текстом Вселенной эксплицитно, имплицитно и даже ассоциативно. Рассмотрим комплексный характер текста на конкретном примере.

Обратимся к Азбуке. Это первая ступень УМК «РЯ: от ступени к ступени» (издательство Центра «Этносфера»).

### АЗБУКА. УРОК 5. «БУКВА Л»

К пятому уроку мы изучили несколько букв: гласные *а, о, у, э*; буква *й*; сонорные согласные *м, н, л*. Можем ли мы говорить о формировании функциональной грамотности на этом этапе обучения? Можем ли мы ставить вопрос об использовании текста, который привыкли считать основным инструментом формирования читательской грамотности как компонента функциональной грамотности?

Авторы Азбуки уже с третьего урока предлагают для чтения детям текст, который строится исключительно на изученных буквах. Текст пятого урока, про букву *л*, усложняется, потому что теперь в распоряжении юных читателей целых восемь букв.



Обратите внимание, все буквы в словах детям знакомы. Буква *о* представляет звук *О* в сильной позиции – под ударением: «он», «мой».

О чем этот текст? Это детский диалог: обращение к животным и друг к другу. В диалоге звучат имена, названия животных. Стоит ли в подробностях объяснять детям содержание диалога?

Сначала текст читает учитель. Дети следят по учебнику. Не отвлекаются, не переключаются на слушание, т. е. на другой вид речевой деятельности. Это

очень важно, если мы уже на этапе Азбуки думаем о формировании читательской грамотности, а не только о технических вопросах соединения слов. Нередко по Азбуке учатся дети, которые уже неплохо говорят и аудируют. Обучение чтению – трудная задача, дети стремятся переключить внимание на уже знакомые способы действий. Противодействуя этому, мы не только успешнее продвигаемся к нашей цели – воспитание культурного читателя, но и решаем метапредметные задачи, формируя регулятивные универсальные действия как компонент функциональной грамотности.

Вернемся к чтению текста учителем для создания первого впечатления – образа текста. Междометие «но-но» произнесем с оттенком предостережения, предупреждения. Междометия «ну-ну», «ну» – с интонацией побуждения к действию. Разговорную частицу «на» в значении сказуемого «возьми» поддержим жестом.

Обучение всегда происходит по образцу. Далее наша задача – организовать многократное перечитывание текста: вслух и про себя. Варианты могут быть разными: организовать хоровое повторение по предложениям вслед за учителем / за учеником, чтение текста по ролям и т. д.

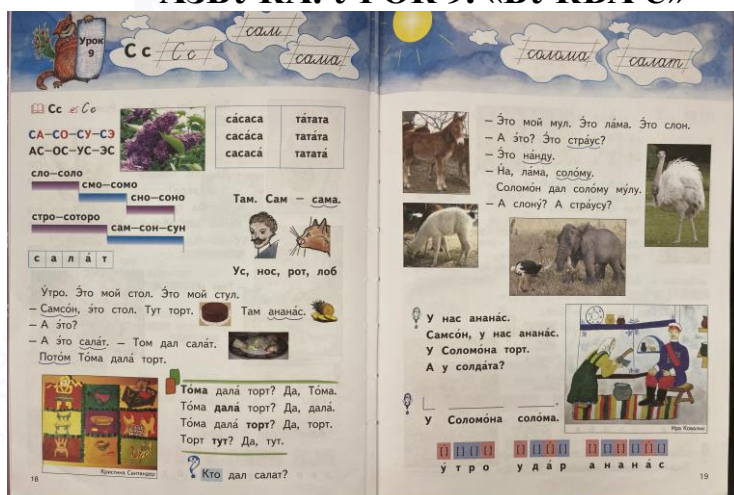
Возможен ли анализ текста на этапе изучения Азбуки? На пятом уроке по Азбуке? Предлагаем детям найти в тексте имена людей, названия животных. Это задание на поисковое чтение. Заодно посчитаем количество имен и названий животных. Задание математического характера. Обратим внимание на заглавную букву в имени собственном. Пока не объясняем – фиксируем внимание. Задание на читательскую грамотность и правописную.

Работа с картинкой – важный прием семантизации новой лексики. Старемся запомнить названия животных и их внешний вид. Как показывает опыт, дети путаются, хотя с эму встречались на третьем уроке.

И снова тренируемся в чтении. А как иначе? Плохо читающий ребенок не сможет учиться в школе.

Продолжая разговор о преемственности в обучении, скажем о знаках конца предложения. Современные школьники часто не обращают на них внимания. Несмотря на то что сегодня модно спорить о точках в СМС, которые якобы выражают недружелюбный настрой собеседника, мы и дальше будем учить ставить знаки в конце предложения и считывать смыслы, которые выражают точки, восклицательный, вопросительный знаки или многоточие, потому что мы учим работать с книжкой и наша задача – как можно быстрее перейти от обучения чтению к чтению для обучения. Однако спешить понапрасну не будем: наш принцип – медленного шага.

## АЗБУКА. УРОК 9. «БУКВА С»



Продолжая анализ Азбуки для изучающих русский язык как неродной с точки зрения возможности формирования функциональной грамотности, обратимся к уроку 9 – по букве *с*. На этом уроке мы учимся читать сочетание буквы *с* с гласными *а, о, у, э*. Пока детям не предлагаются сочетания буквы *с* с гласными *е, ё, ю, я*. Но уже предлагается текст. И не один.

Обратимся к тексту на странице 19. Это вновь детский диалог о животных, среди которых уже знакомые нам по пятому уроку мул и лама и новые персонажи: слон, страус, нанду. Расширяем представления ребят о животном мире с опорой на их изображения. Всё это необходимо нам, чтобы учиться в школе, ориентироваться в сюжетах задач, в содержании уроков.

Проанализируем возможный ход работы с текстом. Учитель, как обычно, начинает чтение. Как показывает практика, велик соблазн после каждого предложения остановиться и начать комментарий. Предлагаем вашему вниманию фрагмент стенограммы урока:

*«Это мой мул». Кто такой мул? Есть ли он на картинке? Тот, кого вы назвали осликом, – это мул. У него мама – лошадка, папа – ослик. «Это лама». Где же на картинке лама? Она лохматая, пушистая. Она родственник верблюда. Кто видел верблюда? С двумя горбами? Из него делают шапочки, теплые кофты. «Это страус». Мы на него посмотрели. Что же это за страус? Это нанду. «– На, лама, солому». Зачем ламе солома? Что такое солома? Что будет делать лама с этой травкой сухой? Она будет кушать? Зима – травка есть? «Да», – говорят дети.*

И теперь становится ясно, что все наши усилия что-то втолковать были напрасными. Мы пытались перейти, как нам кажется, на детский язык. Нас всё равно не поняли, а драгоценные минуты урока, которые можно было потратить на отработку навыка чтения, упущены.

Сказанное выше не означает, что азбучные тексты предназначены исключительно для языковых упражнений и выход в живую коммуникацию невозможен. Еще раз обратимся к тексту на странице 19.

В ходе чтения текста обязательно надо соотнести картинку и название животного. Этот важный шаг в семантизации новой лексики значительно облегчает восприятие нового текста, однако полностью не определяет его, т. к. выражение мысли носит лексико-грамматический, в первую очередь синтаксический характер.

Предложенный для чтения и слушания текст состоит из ряда простых предложений: повествовательных и вопросительных. Учимся произносить предложения с повествовательной и вопросительной интонацией, учитывать значения знаков препинания. Так мы начинаем движение к формированию читательской грамотности.

В тексте есть неполные предложения: *А слону? А страусу?* Это образец для запоминания разговорных конструкций.

Есть в тексте предложение с обращением и с частицей «на», которая означает опять же в разговорной речи «возьми, бери». И с этой частицей мы тоже уже встречались – на пятом уроке.

Все названные признаки разговорности в тексте не случайны: текст представляет собой диалог кого-то (может быть, первоначально учителя) и Соломона. Каков сюжет диалога? Соломон в диалоге знакомится с животными, сам опознает страуса, опережая собеседника, узнает, что это нанду, потом дает ламе солому, а слону и страусу не дает, потому что они солому не едят. Вся лексика иллюстрируется картинками.

Последняя реплика: *А слону? А страусу?* – естественным образом выведет обучающихся в живую речь, потому что надо объяснить, почему слону и страусу не дают соломы. И вот перед нами выход в функциональную грамотность – в ее естественнонаучный компонент, освоение которого необходимо для подготовки к обучению в школе.

Как не раз было сказано, первое чтение должно быть образцовым, поэтому чаще всего сначала текст читает учитель. Чтобы свое чтение максимально приблизить к естественному диалогу, учитель использует соответствующую коммуникативной ситуации интонацию и указательные жесты, переключая внимание детей с одного изображения на другое (обучение соединению картинок как аналог соединения букв и инструмент формирования нарративной речи).

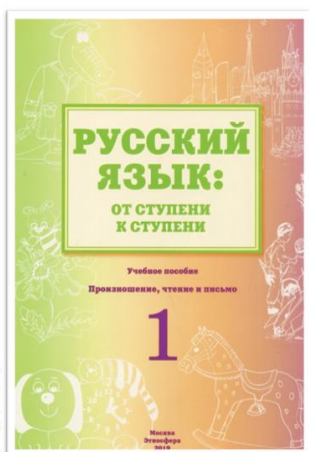
Многokrатно перечитывая текст вслед за учителем, хором, в парах, дети совершенствуют технику чтения. Как только будут сняты трудности, связанные с соединением букв, когда дети начнут узнавать целые слова в процессе чтения, начнут замечать знаки конца предложения, – наступает переход к коммуникативному заданию: не просто прочитать, а разыграть диалог с Соломоном, передавая интонацией и жестами («*На, лама...*») содержание коммуникативной ситуации.

Итак, цель обучения по Азбуке – научить читать и писать как можно быстрее, чтобы чтение и письмо стали инструментом обучения. Традиционно Азбука предлагает языковые упражнения на развитие всех видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма, слушания. Как можно видеть, уже на азбучном этапе есть выход в коммуникацию. В данном случае мы видим, что и форма (диалог),

и содержание (сюжет) учебного текста служат этому. Цель коммуникативных упражнений – выход в речь, преодоление страха говорить по-русски. Одновременно коммуникативные упражнения на азбучном этапе могут служить формированию функциональной грамотности. В свободном диалоге по картинкам мы обратимся к карте, покажем места обитания упомянутых в тексте животных, поговорим о пользе, которую они приносят людям, оценим размеры России и других стран, имплицитно формируя представление о геополитической роли России в мире, вспомним русские сказки и мультфильмы о животных («Три медведя», «38 попугаев» и др.). И это только некоторые возможные варианты выхода через изучаемый текст в жизнь, в пространство формирования функциональной грамотности.

А теперь переключимся на уроки в конце Азбуки, в рамках которых изучаются правила чтения сочетаний букв и не только.

## АЗБУКА. УРОК 41. «БЮ»



### Азбука (Центр «Этносфера»)

#### Урок 41. БЮ

- Зайчонок, давай погуляем ночью!
- Ночью? Страшно, Бурндучок.
- Смотри, какой месяц, какая ночь!  
Какое небо!

Главная цель урока 41 «бю», на первый взгляд, состоит в обучении чтению таких сочетаний букв. К этой цели мы идем через фонетико-графические упражнения, чтение слогов и отдельных слов. Обязательно выходим в текст, который строится с опорой на уже изученные буквы и содержит многократное повторение сочетания *бю*.

Перед нами не просто диалог. Это текст-модель – т. е. текст-упражнение в привлекательной форме, в интересной красивой «обертке». Работая с этим текстом:

- мы знакомимся с названиями животных (лексический аспект);
- узнаем, как образуются в русском языке уменьшительно-ласкательные формы (грамматический аспект);
- узнаем варианты просьбы и приказа по-русски (такие варианты повелительного наклонения учитель активно использует на уроке);
- учимся согласовывать местоимения и существительные (обратим внимание, местоимения *какой, какая, какие* имеют ударное окончание: так

мы закладываем основу для согласования прилагательных с безударными окончаниями);

- осваиваем несколько интонационных конструкций, в том числе интонацию предложения с обращением;
- наконец, предлагаемый текст как упражнение содержит коммуникативный потенциал: мы учимся по-русски выражать свои чувства (в данном случае восхищение и страх), учимся хвалить по-русски.

Это пример многозадачности в обучении русскому языку как неродному и пример имплицитного формирования функциональной грамотности. Перечитывая и разыгрывая этот диалог, обучающиеся знакомятся с животными, постигают их характер, закрепленный в культуре (трусливый зайчонок), осваивают понятие количества (при согласовании), развивают свой креативный потенциал, эстетические чувства, знакомятся с правилами жизни (опасность ночью).

## Уроки по грамматике русского языка и вопросы формирования функциональной грамотности (ступень 2. Основы грамматики)

После Азбуки мы переходим на следующие ступени обучения. Для обучения на второй–четвертой ступенях разработаны две книжки: «Основы грамматики» и «Чтение и развитие речи». Это соответствует общей логике курса: сначала нужно дать лексику и грамматику, чтобы выражать по-русски какие-то смыслы (время, пространство, цель...). Естественно, носитель языка в таком структурировании учебного материала не нуждается.

Грамматические модели осваиваются через многократное воспроизведение речевых образцов в различных условиях. Освоению и запоминанию служат имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения. Потом грамматические модели вводятся в текст.

Обратимся к конкретному примеру из ступени 2.

*На лугу*

*На лугу ручей. Он бежит и журчит. В нем плавают караси и щуки.*

*У ручья трава. Она густая и высокая. В ней кипит жизнь. Ползают улитки. Прыгают кузнечики. Спешат куда-то муравьи.*

(«В ней» не повторяется, по подразумевается.)

*А в небе жужжат жуки и пчелы.*

А теперь рассмотрим методическую «изнанку» этого учебного текста. Сопоставим вопросы к каждому предложению по горизонтали и вертикали. Это позволит нам обнаружить лексико-грамматическую системность в развитии сюжета описания.

Где есть что? (м.р.) *На лугу ручей. Он какой? Он бежит и журчит.* Где есть что? (местоимение м.р.) *В нем плавают караси и щуки.*

Где есть что? (ж.р.) *У ручья трава. Она какая? Она густая и высокая.* Где есть что? (местоимение ж.р.) *В ней кипит жизнь. Ползают улитки. Прыгают кузнечики. Спешат куда-то муравьи.*

(«В ней» не повторяется, по подразумевается.)

Где есть что? (мн.ч.) *А в небе жужжат жуки и пчелы.*

Представленный выше текст позволяет решить ряд учебных задач. Освоить новую лексику, расширяющую представление обучающихся о многообразии мира и о специфике русского мира: лексика с картинками (рыба, жук, улитка); ручей, трава, небо – улитки, кузнечики, муравьи, жуки и пчелы.

Продолжить закрепление нескольких актуальных для обучения грамматических моделей «Где есть что?» с пространственными предлогами *на-у-в* (на лугу, у ручья, в небе), «Он/она/оно какой/ая/ое». Именно в этой логике произведено деление текста на абзацы.

Если рассмотреть строение каждого абзаца (анализ по горизонтали), то можно видеть, что первое предложение каждого абзаца построено по одной грамматической модели, меняется только род существительного, однако это

пока ни на что не влияет. Второе предложение каждого абзаца требует согласования подлежащего и сказуемого в роде, числе, падеже; выбор формы подлежащего обусловлен родом существительного из первого предложения. Третье предложение каждого абзаца построено по той же модели, что и первое: «Где есть что», но в нем существительное заменено личным местоимением в п.п., форма этого местоимения вновь определяется родом исходного существительного. Все родовые варианты представлены как равноправные в смысловом отношении. Так, мы имплицитно формируем у обучающихся представление о грамматической синонимии.

С точки зрения формирования функциональной грамотности предлагаемые для изучения грамматические модели закрывают потребность выразить по-русски мысль о том, где есть что, где кто что делает. Для этого нам нужно согласовать подлежащее со сказуемым (глагольным или именным) и использовать форму предложного падежа существительного или местоимения. Анализируемая грамматическая модель открывает большие коммуникативные возможности: «В школе есть компьютер. Он большой и современный. В нем моя презентация»; «В Москве есть Кремль. Он красивый и старинный. В нем наш президент».

Простые неполные предложения, которые мы встречаем во втором абзаце (похожи на нераспространенные), строятся по той же грамматической модели: местоимение «в ней» мы мысленно восстанавливаем: *(В ней) Ползают улитки. (В ней) Прыгают кузнечики. (В ней) Спешат куда-то муравьи.* Эти предложения потенциально могут быть объединены в бессоюзные сложные предложения, с которыми обучающиеся будут активно встречаться не только в школьном курсе русского языка, но и при изучении всех учебных предметов.

Еще одно важное замечание. Работая с этим учебным текстом, мы имплицитно постигаем средства связи между предложениями: *ручей – он – в нем; трава – она – в ней.* Эта логика ляжет в основу большой работы по формированию читательской грамотности. Кроме того, она коррелирует с заданиями, которые выносятся на государственную итоговую аттестацию, во Всероссийские проверочные работы для промежуточной и итоговой оценки сформированности читательских умений.

Обратимся еще к одному аспекту анализируемого учебного текста. В него включен фразеологизм «кипит жизнь». Задача авторов учебника не только познакомить изучающих русский язык как неродной с фразеологией русского языка, но и способствовать развитию креативного мышления и эстетического вкуса, что является важнейшим компонентом формирования функциональной грамотности. Строится данный фразеологизм, его метафорический потенциал детям стоит показать через сравнение с хорошо знакомым по бытовому опыту образом кипящей в кастрюле воды. Далеко не все фразеологизмы прозрачны в своей образной природе, но фразеология – необъемлемая часть языковой картины мира обучающихся, поэтому ее освоение представляется очень важным для процесса интеграции детей с миграцией в истории семьи.

Анализируемый учебный текст сопровождается заданиями найти глаголы, найти существительные, подчеркнуть их как подлежащее и сказуемое; найти и списать ответы на вопросы. На первый взгляд, эти задания призваны сблизить

курс русского языка как неродного с традиционным школьным курсом русского языка. Однако более глубокий взгляд позволяет обнаружить более глубокую логику в организации учебной деятельности при изучении нового языка: названные выше задания направлены на узнавание субъекта и его действия, на выборочное целенаправленное списывание, а значит, способствуют формированию умений работать с информацией, т. е. читательской грамотности.

Таким образом, развитие устной и письменной речи на новом русском языке, развитие всех видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма, слушания) – ежедневная, кропотливая работа учителя русского языка. Педагог одновременно наблюдает, как идет процесс развития речи: ребята ответят по памяти или воспользуются поисковым чтением; воспроизведут заданную грамматическую модель или ответят другим способом; воспользуются подсказками в скобках или воспроизведут исходный текст; какова подвижность лексики и грамматики нового языка; насколько свободно обучающийся «выходит в речь», готов ли он на новом языке говорить о правилах жизни, использовать полученную информацию в повседневной жизни, т. е. двигаться в направлении функциональной грамотности.

## **Формирование функциональной грамотности в работе с сюжетным текстом (ступени 3, 4. Чтение и развитие речи)**

На третьей ступени обучения технология работы с текстом меняется. Мы продолжаем набирать новую лексику и грамматику. Но теперь появляются упражнения, грамматический потенциал которых прячется за сюжетностью. Мы приступаем к обучению устному подробному пересказу, устному сочинению (потом будет обучение письменному пересказу и сочинению).

*Задания на формирование функциональной грамотности при изучении грамматической модели «глагол + сущ. в.п. с пространственным значением» (ступень 3)*

Грамматическая модель «глагол + сущ. в.п. с пространственным значением» используется носителями русского языка, чтобы назвать действие субъекта и обозначить направление, в котором это действие совершается. Трудность изучения этой модели связана с обучением верному употреблению предлогов *в* и *на*: *прыгнул на спину, упал в сугроб*.

Знакомство с этой моделью происходит на уроках грамматики в работе с речевыми образцами. Далее, расширяя систему языковых упражнений, мы обращаемся к учебному тексту, который построен на базе данной модели и служит базой для языковых, речевых и коммуникативных упражнений, направленных на формирование навыка использования данной модели во всех видах речевой деятельности.

В данном параграфе речь пойдет о тексте «Смелый котенок», который включен в пособие «Русский язык: от ступени к ступени. Ступень 3. Чтение и развитие речи». Обратим внимание на то, что пособие содержит два варианта адаптации рассказа А. Мусатова «Мурзик» – для урока 1 по грамматической модели «глагол + сущ. в.п. с пространственным значением» и для урока 8 по той же модели с включением в нее наречий образа действия. Названные грамматические модели изучались на Ступени 2, закреплялись в ходе имитативных, подстановочных, трансформационных и др. упражнений. На новом этапе изучения языка грамматическая модель становится инструментом создания развернутого высказывания.

*Урок 1. Текст 1. Смелый котенок (Вопрос КУДА?)*

*Котик Мурзик залез (куда?) на дерево. Рядом (куда?) на ветку села ворона. Мурзик прыгнул ей (куда?) на спину. Ворона испугалась и взлетела (куда?) вверх. Мурзик полетел (куда?) вниз. Он упал (куда?) в сугроб.*

*Урок 2. Текст 2. Смелый котенок (Вопрос КУДА? КАК?)*

*У нас живет котик Мурзик. Он очень веселый и смелый. Однажды он залез на дерево. Вдруг рядом на ветку села ворона. Она хотела утащить Мурзика. Но Мурзик не стал ждать. Он бесстрашно прыгнул ей на спину. Ворона испугалась и резко взлетела вверх. Мурзик не удержался и полетел кубарем вниз. Хорошо, что он упал в сугроб. Там его мы и нашли.*

Текст 1 строится на базе модели с в. п. сущ. с пространственным значением (*куда?*) и включает наречия места. Учимся говорить по-русски, кто что в каком направлении делает. Текст 2 строится на базе той же модели, но дополнительно включает наречия со значением образа действия (*как?*).

Первый вариант адаптации содержит смысловый вопрос к существительному в форме винительного падежа: «куда?», а не «на что?» или «во что?». Так мы пытаемся усилить именно смысловую составляющую грамматической модели, скрыть ее грамматический конструкт. Именно поэтому сейчас мы не объясняем детям выбор предлога *в* или *на*, предлагая сочетание предлога с существительным к запоминанию. Кроме того, первый вариант адаптации текста содержит наречия места (они также отвечают на вопрос «куда?»), по смыслу сливаясь с существительными. Частеречная принадлежность этих слов не характеризуется. На втором уроке в адаптированный текст введены наречия, отвечающие на вопрос «как?». Они также предъявляются лексически, термин «наречие» не вводится. Вариативность наречных вопросов не рассматривается. Акценты носят смысловой характер, поскольку на первый план выносятся задача формирования читательской грамотности.

Предлагаемые для чтения истории сюжетны, интересны, но в то же время незамысловаты, т. к. главная задача – ввести в речь обучающихся изученные модели. Поэтому все упражнения, направленные на подготовку к пересказу, служат созданию условий для многократного воспроизведения во всех видах речевой деятельности заданных грамматических моделей.

Обучение пересказу начинается с хорового чтения словосочетаний, построенных по моделям, подлежащим запоминанию, и с письменной работы: распределить по двум столбикам выражения с вопросами *куда?* и *как?*: села *куда?* на ветку, упал *куда?* в сугроб, прыгнул *как?* бесстрашно.

Обязательным является упражнение на слушание и постановку ударений. Ошибки в выполнении этого задания традиционны и требуют внимания, поскольку в русском языке ударение подвижное и может выполнять смыслоразличительную функцию.

Не рекомендуется выписывать только существительные (вместо *упал в сугроб* – *сугроб*). Записывая словосочетания, дети учатся распознавать грамматические конструкции в тексте (например, инофоны нередко не различают конструкции *где?* и *куда?* – \* села *где?* и *куда?*), запоминают существительные вместе с предлогами (это очень важно!).

При этом на уроке желательно «скрыть» грамматический аспект историй, выдвинув на первый план живую читательскую интригу: *Быть смелым: хорошо или плохо?*

После предварительной лексико-грамматической работы учитель читает текст целиком: формируется первое читательское впечатление – образ текста. Если учитель читает слишком медленно, разделяя паузами слова, предложение разрушается, изучаемые грамматические конструкции распадаются: *Он V опять V был V в лесу*. Внимание обучающихся направляем на текст, слежение по тексту – вид упражнения в чтении, поэтому переключение на слушание в данном случае неэффективно.

Особый вид упражнений – чтение с наращиванием конструкций: *Ворона села. Ворона села на ветку. Рядом на ветку села ворона. Мурзик прыгнул. Мурзик прыгнул на спину. Мурзик прыгнул ей на спину.* Это имитационное упражнение позволяет наблюдать, как строится русское предложение. Процесс распространения предложения второстепенными членами в русском языке предполагает изменения в порядке слов и в интонации, а также в делении на синтагмы. При чтении с наращиванием вырабатывается читательская грамотность как важнейший элемент формирования функциональной грамотности.

Предтекстовая лексическая работа предупреждает формальный подход и к чтению, и к анализу текста. Ответы на вопросы к тексту свидетельствуют о степени его понимания, актуализируют логику развития мысли, учат поисковому чтению. Эффективность работы повышается, если учитель требует полного ответа: сначала устного, потом письменного. Односложные ответы (*Где живет котик Мурзик? – У нас.*) не служат задачам обучения. Если не выработать привычку давать полный ответ на вопрос устно, представления о предложении и о правилах его оформления на письме разрушаются: обучающиеся начинают предложения со строчной буквы, пропускают знаки конца предложения, речь развивается в речевой деятельности. Если дети не воспроизводят книжные грамматические модели в устной и письменной речи, они их не присваивают. (Отказ от требования полных устных ответов приводит к использованию разговорных конструкций в сочинениях и у носителей языка.)

Нередко ответ на вопрос предполагает изменения порядка слов. Творческий подход к использованию нового языка – один из признаков усвоения грамматической модели: *Где сидит птичка и пицчат птенчики? Ответ ребенка: Птичка сидит на ветке, птенчики пицчат в кепке.* (В тексте: *Смотрит, а на ветке сидит птичка, а в кепке пицчат птенчики.*) Буквальное осторожное воспроизведение исходного текста ошибкой не является.

В данном случае ответы на вопросы предполагают буквальное воспроизведение текста. Но место для творчества есть: порядок слов и пропуск слова.

Завершается первый этап работы с текстом устным пересказом прочитанного. Вся предварительная работа фактически приводит к тому, что исходный текст дети запоминают слово в слово. Выученный наизусть текст вместо пересказа – в контексте обучения русскому языку как неродному – хороший результат. Однако нередко мы наблюдаем выученные в процессе слушания пересказы одноклассников. Приветствуем и такой вид деятельности, поскольку он свидетельствует об актуализации критического слушания (ошибки одноклассников узнают и не воспроизводят) как одного из элементов сложного процесса читательской грамотности. Перед учителем на этом этапе урока стоит важная задача: так организовать работу, чтобы каждый обучающийся был включен в читательскую деятельность – в подготовленное говорение на основе прочитанного.

Несмотря на условно-речевой характер обучения пересказу, этот вид работы обладает коммуникативным потенциалом: итоговым упражнением может быть не традиционный пересказ на оценку, а предложение/просьба рассказать историю для подкаста, написать пост в соцсетях. Задание продолжить исто-

рию также является коммуникативным. В качестве стимула может использоваться игра «Снежный ком» или «Одно из двух»: учитель придумывает альтернативные варианты развития сюжета – обучающиеся выбирают один и фантазируют смелее.

Автоматизация грамматических моделей в процессе подготовки к пересказу способствует усвоению литературной нормы, в т. ч. орфографической и пунктуационной. Коммуникативные навыки имеют грамматическую основу.

На втором уроке мы вновь обращаемся к сюжету про смелого котенка. И дополняем текст наречиями, т. е. учимся давать характеристику действиям, направленным на предмет.

Опираясь на принцип медленного шага, продолжаем расширение лексического запаса с опорой на знакомый сюжет, дополняем изучаемую грамматическую модель лексикой, которая называет признак действия: *бесстрашно, резко, кубарем*.

Завершается работа над текстом-моделью – творческим заданием. Новый методический поворот в работе над чтением связан с переводом образа в другую модальность: рисуем картинку к рассказу. Так развиваются память, воображение, мышление, т. е. психические функции, на которые мы опираемся в процессе обучения. А затем по этой картинке рассказываем историю про котика Мурзика. Многократное повторение – ключевой инструмент развития памяти. Сейчас сюжет о смелом котенке переносится в новые условия: мы обогатили речь ребят книжными наречиями, перевели историю в новый формат – картинки, т. е. отвлекли детей от исходного текста. И теперь они создают высказывание по памяти с опорой на автоматизированные грамматические модели.

Прощаясь со смелым котенком, придумываем свой рассказ о животном. Качество выполнения этого задания зависит от многих факторов, в т. ч. от внеязыковых: от жизненного опыта, от способностей к придумыванию – а также от уровня владения русским языком, на котором предлагается фантазировать. Нередко школьники повторяют сюжет про Мурзика, меняя кличку животного. Принимаем и такой вариант рассказа, понимая, что минимальные трансформации текста на неродном языке представляют для ребенка серьезную трудность. Такой вариант выполнения задания тоже способствует развитию речи на неродном русском языке. Усилит проводимую работу задание озаглавить свой рассказ. Этим заданием мы подкрепляем начатую работу по формированию читательской грамотности.

Таким образом, устный пересказ и устное сочинение – метапредметное упражнение с мощным этносоциокультурным потенциалом. Его возможности состоят в развитии у обучающихся всех видов речевой деятельности на новом языке (а значит, мышления и других психических функций), в освоении концептов, составляющих ближний мир ребенка в России (животный мир, отношения людей и др.), в освоении ключевого жанра учебной коммуникации «ответ по предмету», а значит, в подготовке детей к обучению в общеобразовательной школе России.

*Задания на формирование функциональной грамотности при изучении грамматической модели «глагол + сущ. в.п. и п.п. с пространственным значением» (ступень 3)*

Грамматическая модель «глагол + сущ. в.п. и п.п. с пространственным значением» используется носителями русского языка, чтобы назвать действие субъекта и обозначить направление, в котором это действие совершается, а также пространство (место действия).

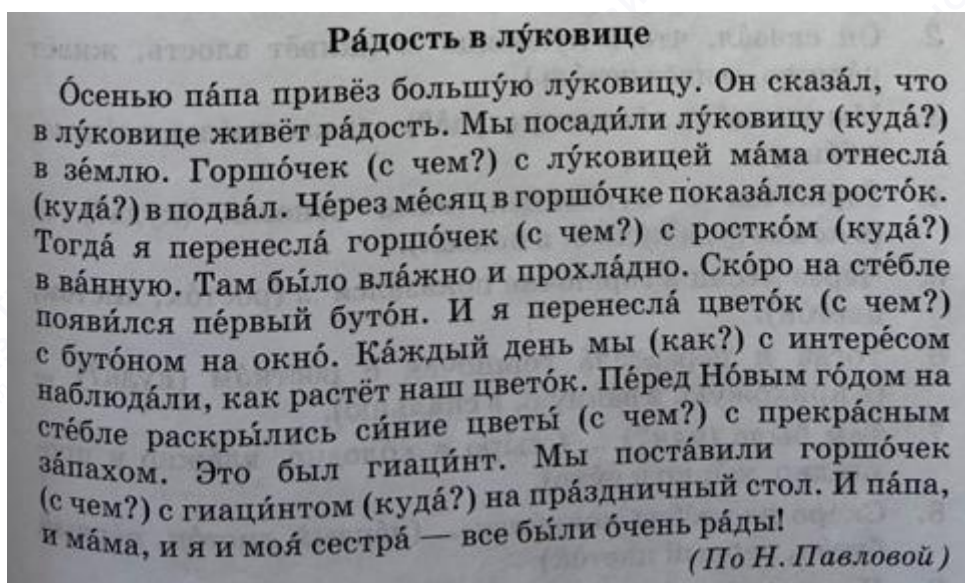
После знакомства с этой моделью в работе с речевыми образцами и освоения названной грамматической модели в системе языковых упражнений мы обращаемся к тексту-модели, чтобы в системе языковых, речевых и коммуникативных упражнений формировать навык использования этой модели во всех видах речевой деятельности.

В данном параграфе речь пойдет о тексте «Радость в луковице», который включен в пособие «Русский язык: от ступени к ступени. Ступень 3. Чтение и развитие речи». Обратим внимание на то, что пособие содержит два варианта адаптации рассказа Н. Павловой «Радость в луковице» – для урока 7 по грамматической модели «глагол + сущ. в.п. и п.п. с пространственным значением» и для урока 8 по грамматической модели «глагол + сущ. тв.п. со значением совместности»:

*Урок 7. Радость в луковице (Вопрос КУДА? Повторяем вопрос ГДЕ?)*

*Осенью папа привез большую луковицу. Мы посадили луковицу (куда?) в землю. Горшочек мама отнесла (куда?) в подвал. Через месяц я перенесла горшочек (куда?) в ванную. Скоро (где?) на стебле появился первый бутон. И я перенесла цветок (куда?) на окно. Перед Новым годом (где?) на стебле раскрылись синие цветы. Это был гиацинт. Мы поставили его (куда?) на праздничный стол. И папа, и мама, и я, и моя сестра – все были очень рады. (По Н. Павловой)*

*Урок 8. Радость в луковице (Вопрос С ЧЕМ? Повторяем вопрос КУДА?)*



Текст урока 7 строится на базе модели «глагол в винительном падеже сущ. с пространственным значением (куда? где?)». Учимся говорить, куда действие направлено и где оно происходит.

Текст урока 8 строится на базе той же модели плюс модели с существительным в творительном падеже со значением совместности: *горшочек с луковицей, с ростком, с гиацинтом/цветы с запахом*. Эта модель нужна, чтобы говорить по-русски, например, о еде: каша с маслом, блинчики с мясом. Мы продолжаем учиться говорить, кто в каком направлении действует, но дополняем характеристику объекта действия информацией о совместности. Принцип маленького шага.

Названные грамматические модели не новые, они изучались на ступени 2, закреплялись в ходе имитативных, подстановочных, трансформационных и др. упражнений. На новом этапе изучения языка грамматическая модель становится инструментом создания развернутого сюжетного высказывания.

Тексты содержат терминологическую учебную лексику: *луковица, стебель, бутон*. (Незнание термина «луковица» делает текст непонятным.)

Истории сюжетны, интересны, но в то же время незамысловаты, т. к. главная задача упражнений, направленных на подготовку к пересказу, – создание условий для многократного воспроизведения во всех видах речевой деятельности заданных грамматических моделей.

Дадим обобщенную характеристику заданий к текстам, поскольку общая логика их изучения однотипна.

Обучение пересказу начинается с хорового чтения словосочетаний, построенных по моделям, подлежащим запоминанию, и с письменной работы: распределить по двум столбикам выражения с вопросами *куда?* и *где?* (урок 7); выписать слова и выражения с вопросом *с чем?* (урок 8). Не рекомендуется выписывать только существительные без глаголов. Инофоны нередко не различают конструкции *где?* и *куда?* (\* села *где?* и *куда?*), поэтому им нужно запоминать традиции употребления существительных вместе с предлогами.

Обязательным является упражнение на слушание и постановку ударений, ошибки в выполнении этого задания традиционны и требуют внимания, поскольку в русском языке ударение подвижное и может выполнять смыслоразличительную функцию: *дома – дома*.

При этом на уроке желательно «скрыть» грамматический аспект историй, выдвинув на первый план живую читательскую интригу: *Какая радость в луковиче?*

После предварительной лексико-грамматической работы учитель читает текст целиком: так у обучающихся формируется первое читательское впечатление – образ текста. Если учитель читает слишком медленно, разделяя паузами слова, предложение разрушается, изучаемые грамматические конструкции распадаются: *Он V опять V был V в лесу*. Дети должны следить по тексту: это важный инструмент обучения чтению (управляя учебной деятельностью ребенка, учитель включает его в чтение как речевую деятельность, зачастую дети переключаются на пассивное слушание, когда перед ними не стоит непосредственная задача читать).

Особый вид упражнений – чтение с наращиванием конструкций: *Папа привез. Папа привез луковицу. Папа привез большую луковицу. Осенью папа привез большую луковицу.* Это имитационное упражнение позволяет наблюдать, как строится русское предложение. Процесс распространения предложения второстепенными членами в русском языке предполагает изменения в порядке слов и в интонации, а также в делении на синтагмы. При чтении с наращиванием вырабатывается читательская грамотность как важнейший элемент формирования функциональной грамотности. (Заметим, что с носителями языка процесс похожий, но мы просим самостоятельно выделить в предложении субъект и его действие, т. е. обозначить грамматическую основу, от которой будем двигаться дальше в процессе синтаксического разбора.)

Предтекстовая лексическая работа очень важна для формирования читательской грамотности, поскольку предупреждает формальный подход и к чтению, и к анализу текста. Ответы на вопросы к тексту свидетельствуют о степени его понимания обучающимся, актуализируют логику развития мысли, учат поисковому чтению. Эффективность работы повышается, если учитель требует полного ответа: сначала устного, потом письменного. Односложные ответы не служат задачам обучения. Если не вырабатывать привычку давать полный ответ на вопрос устно, представления о предложении и о правилах его оформления на письме разрушаются: обучающиеся начинают предложения со строчной буквы, пропускают знаки конца предложения. Речь развивается в речевой деятельности. Если же дети не воспроизводят книжные грамматические модели в устной и письменной речи, они их не присваивают. (Отказ от требования полных устных ответов приводит к использованию разговорных конструкций в сочинениях и у носителей языка.)

Завершается первый этап работы с текстом устным пересказом прочитанного. Вся предварительная работа фактически приводит к тому, что исходный текст дети запоминают слово в слово. Выученный наизусть текст вместо пересказа – в контексте обучения русскому языку как неродному – хороший результат. Однако нередко мы наблюдаем выученные в процессе слушания пересказы одноклассников. Приветствуем и такой вид деятельности, поскольку он свидетельствует об актуализации критического слушания (ошибки одноклассников узнают и не воспроизводят) как одного из элементов сложного процесса читательской грамотности. Перед учителем на этом этапе урока стоит важная задача: так организовать работу, чтобы каждый обучающийся был включен в читательскую деятельность – в подготовленное говорение на основе прочитанного.

Несмотря на условно-речевой характер обучения пересказу, этот вид работы обладает коммуникативным потенциалом: итоговым упражнением может быть не традиционный пересказ на оценку, а предложение/просьба рассказать историю для подкаста, написать пост в соцсетях. Задание продолжить историю также является коммуникативным. В качестве стимула может использоваться игра «Снежный ком» или «Одно из двух»: учитель придумывает альтернативные варианты развития сюжета – обучающиеся выбирают один и фантазируют смелее.

Автоматизация грамматических моделей в процессе подготовки к пересказу способствует усвоению литературной нормы, в т. ч. орфографической и пунктуационной.

Рассматриваемые нами тексты насыщены предложениями с однородными членами: *И папа, и мама, и я, и моя сестра – все были очень рады.* Эта модель, как и в целом представление об однородных членах, пока усваивается имплицитно в процессе различных видов чтения и списывания ответа на вопрос *Кто был очень рад?* Только в случае усвоения смыслового потенциала этой грамматической модели школьник сможет осознанно изучать правило постановки знаков препинания.

Повторим: коммуникативные навыки имеют грамматическую основу. Подчеркнем коммуникативный характер читательской грамотности.

На уроке 8 мы вновь обращаемся к сюжету про радость в луковице. Опираясь на принцип медленного шага, продолжаем расширение лексического запаса с опорой на знакомый сюжет, дополняем изучаемую грамматическую модель идеей совместности выполнения действия и продолжаем отрабатывать эту модель в процессе чтения, письма, говорения и слушания, воспроизводя грамматическую модель в устной и письменной форме, наполняя ее разной лексикой.

Новый методический поворот в работе над чтением связан с переводом образа в другую модальность – рисуем картинку к рассказу. Так развиваются память, воображение, мышление, т. е. психические функции, на которые мы опираемся в процессе обучения. А затем по этой картинке рассказываем историю про радость в луковице. И пусть не смущает наших читателей это многократное повторение. Сейчас рассказ о радости в луковице воспроизводится ребятами в новых условиях: во-первых, мы дополнили историю мотивом совместности действий, во-вторых, перевели в картинку, т. е. отвлекли детей от исходного текста. И теперь они создают высказывание по памяти с опорой на грамматические модели, которые прошли автоматизацию, они вынуждены импровизировать. (А мы знаем, как носители языка бывают намертво привязаны к исходному тексту и не могут ни слова сказать, потому что какое-то промежуточное звено в повествовании упустили.)

Завершаем работу над учебным текстом-моделью – творческим заданием: придумываем свой рассказ о растении. Простор для творчества необходим ребенку для самовыражения. Основу этому самовыражению мы подготовили, обогатив лексико-грамматический потенциал ребенка, его читательский и жизненный опыт: можно выдумать свою историю, можно рассказать о домашних цветах, об оранжереях в родной школе. Любой вариант хорош, потому что служит развитию речи нашего ученика. Педагогу осталось решить, как выстроить учебное взаимодействие, чтобы каждый ребенок был включен в речевую и читательскую деятельность.

Выше мы охарактеризовали потенциал предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, продемонстрировали, как скрупулезная работа с текстом, направленная на изучение нового для школьников языка, одновременно служит формированию функциональной грамотности. Работая с заголовком к тексту, расшифровывая метафору в заголовке, мы учим прогнозировать содержание предлагаемого для прочтения текста; наблюдая за грамматическими средствами

связи предложений в тексте, постигая законы повествования, описания и рассуждения на конкретном материале, мы учимся отслеживать в процессе чтения логику развития мысли, устанавливать непосредственные и дистантные связи между элементами текста; работа над значением слова в контексте позволяет совершенствовать читательские умения и коррелирует с обязательным для изучения в школе материалом по теме «Многозначные слова». Даже конструкции с однородными членами предложения и обобщающим словом служат усвоению логики русского языка, которая распознается в процессе чтения и востребована в процессе выражения мысли в устной и письменной форме.

Далее мы рассмотрим варианты возможного продолжения учебного диалога с целью формирования функциональной грамотности. Вот как продолжить учебный диалог в контексте формирования читательской грамотности:

- Предложить другой заголовок, выбрать заголовок: *Луковица с радостью.*
- Предложить задание на установление соответствия исходному тексту: верное/неверное утверждение.
- Предложить задание на объяснение информации исходного текста: *Почему мама отнесла горшочек в подвал?*
- Поработать с фотографией и картинкой: *Какими бывают гиацинты? Где находятся Малая и Средняя Азия, Голландия и Россия? Как цветок попал в Россию?*
- Задать вопрос на интерпретацию (предположение): *Почему луковицу гиацинта так называют?*
- Чтение для общественных целей, человек и природа: *Почему луковицу посадили в землю, а не в воду и не высушили?*
- Выбор товаров и услуг: *Разведение цветов (цветоводство) как услуга – что это такое? Какие профессии из этой области ты знаешь? Какие привлекают тебя?*
- Чтение для общественных целей, образование. *Профессия – садовник, озеленитель, ландшафтный архитектор, ландшафтный дизайнер, декоратор, флорист. Как работает? Где учиться?*
- Культура: рекомендуются к просмотру мультфильмы «Цветик-семицветик», про Лунтика; развивающие мультфильмы о том, как ухаживать за цветами. *Стихи о цветах. Миф о юноше Гиацинте.*

Так, можно продолжить учебный диалог в контексте формирования математической грамотности: *рассчитать себестоимость гиацинтов, выращенных в домашних условиях.*

Можно продолжить учебный диалог и в контексте формирования естественно-научной грамотности: *Как используется гиацинт? Парфюмерия, флористика. Как выращивать? Любит воду или солнце...* Гиацинт переводится с греческого как «цветок дождей». Можно познакомить детей с интересной информацией о гиацинте: если луковицы гиацинта разных цветов разрезать и сложить пополам, на цветоносе появятся цветки обоих окрасов.

Свойства гиацинта многообразны и требуют осмысления в контексте жизненных ситуаций. *Почему гиацинт может стать ядом для человека и домашних животных? Как предупредить «отравление» гиацинтом? Когда аромат гиа-*

*цинта сильнее / опаснее: днем или ночью? Как защитить кошек и других домашних животных от гиацинта (едят листья и цветки растения). Какие еще цветы могут вызвать головную боль – их опасно дарить?*

Также можно продолжить учебный диалог в контексте формирования глобальных компетенций. В частности, если речь зашла о межкультурном взаимодействии, то необходимо сказать о том, что родина гиацинта – Малая и Средняя Азия. Возникают вопросы: «Как гиацинт стал визитной карточкой Голландии? Как он попал в Россию?» Отдельный сюжет диалога о гиацинте может быть посвящен символике гиацинта и этнокультурным знакам: известно, что еще в Древней Греции молодые девушки вплетали в свои косы цветы гиацинта, чтобы показать, что готовы выйти замуж, особенно это касалось подружек невесты на свадьбе.

Отдельный сюжет о гиацинте поможет установить связи между изученным на уроках истории материалом и этнокультурными загадками межличностного взаимодействия. *А если бы вы явились с гиацинтом при дворе Петра Первого? Как отнесся бы к вашему подарку император? Какой могла быть судьба такого дарителя?* Гиацинт – любимый цветок Петра I, который вообще был поклонником всего, связанного с Голландией.

Не менее важно поговорить о выращивании гиацинтов в России. Это вопрос не только естественнонаучной, но и *финансовой грамотности*. В промышленных масштабах гиацинты начали выращивать в СССР на Черноморском побережье Кавказа в совхозе «Южные культуры» под Адлером. Переключимся на масштаб отдельно взятого человека или индивидуального предпринимателя. *Сколько стоит букет из гиацинта и других видов цветов? А если выращивание гиацинтов – бизнес? К какому празднику стоит успеть?*

Учебный текст о гиацинте содержит мощный потенциал для развития *креативного мышления*. К сказанному выше добавим: вербальное самовыражение – сочинить новый вариант мифа о гиацинте или сказку, снять видео для тиктока.

Философский вектор развития темы. *Как улучшить настроение? Спаситесь от осенней депрессии? Цветок гиацинта напомнит о лете. Почему люди пишут стихи о цветах? Почему придумали миф о гиацинте? Почему девушки любят, когда им дарят цветы?*

Музыкальный вектор развития учебной темы – изучение песенки «Гиацинт» на музыку Касимовой, слова Левицкой.

Получение нового знания и разрешение проблем. *Срезанные цветы гибнут. Как доставить удовольствие маме или сестре и не огорчить кратковременностью их красоты? В чем преимущество цветов в горшочках.*

Завершая разговор о работе с конкретным учебным текстом «Радость в луковице», направленным на формирование у обучающихся, для которых русский язык является неродным, лексико-грамматического навыка во всех видах речевой деятельности, отметим, что без многократного повторения нет запоминания – без выхода в живую коммуникацию нет интереса, обучение становится мучением. Дрилл служит автоматизации речевых моделей, которые становятся инструментом для создания высказывания на следующем уровне коммуникации.

Выход в мегатекст предполагает творческое отношение к языку: на этом этапе мы не исправляем ошибки, поощряем коммуникативную свободу.

Преподаватель самостоятельно решает, по какому вектору двигаться, ориентируясь на контингент обучающихся. Множество векторов развития темы исходного текста – это возможность многовариантного ведения урока, простор для творчества, предупреждения скуки и профессионального выгорания, эффективный способ формирования у обучающихся функциональной грамотности, т. е. способности использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

*Задания на формирование функциональной грамотности при изучении грамматической модели «глагол + сущ. в.п. и п.п. с пространственным значением»  
(ступень 4)*

В данном параграфе речь пойдет о работе с текстом, построенном на уже изученной модели, на следующей – четвертой ступени обучения. Концентрический принцип обучения предполагает возвращение к изученному материалу на новом витке, что предполагает усложнение структуры учебного текста и заданий к нему (при сохранении общей логики движения от слова, словосочетания к тексту, от чтения к анализу, устному и письменному пересказу). Особое внимание уделим тем возможностям формирования функциональной грамотности, которые открывает анализируемый учебный текст.

Озеро Лесное

*Вчера рано утром Петя с папой ходили на рыбалку. Папа у Пети высокий, сильный и очень веселый. Все ребята завидуют Пете, потому что его папа – летчик. Он видел всю нашу страну. Он часто летает на Кавказ, на Дальний Восток, в Сибирь, на Урал, на Белое море. Когда он прилетает домой, он рассказывает интересные истории. Мама с Петей очень любят слушать, как рассказывает папа. А еще папа Пети – замечательный рыбак. Он очень любит рыбачить. У него есть новый спиннинг, три удочки и целый ящик, где можно найти и рыболовный крючок, и новую леску.*

*Вчера первый раз в жизни папа взял Петю на озеро Лесное. Дорога была дальняя. Поэтому они встали очень рано, когда было еще совсем темно. Папа нес большую удочку и спиннинг, а Петя нес одну маленькую. Еще они несли по очереди сумку, где был хлеб, сыр и огурцы. Сначала они шли по дороге, потом вошли в дальний лес. Целый час они шли по лесу. Погода была прекрасная. Ярко светило солнце, пели птицы. Папа рассказывал, как летал на замечательный остров Сахалин и ловил там рыбу.*

*На озере папа поймал много рыбы, даже одну щуку и одного большого окуня. Петя не поймал ничего. Вечером они отправились домой. Опять долго шли по лесу. Когда они вышли из леса, солнце уже садилось. Домой они пришли поздно. Петя очень устал и сразу заснул, даже не стал ужинать.*

*Во сне он видел, что он уже взрослый и сам летает на самолете. Вот они с папой идут к самолету. Потом он, Петя, садится в самолет, чтобы лететь на остров Сахалин. А папа стоит на земле, улыбается и машет рукой.*

Воспитательный потенциал текста не вызывает сомнений. Но еще это текст-модель, т. е. упражнение в интересной обертке. Мы читаем о Пете, у которого очень дружная семья и талантливый папа. Однажды папа взял Петю на рыбалку. Папа поймал много рыбы, а Петя ничего не поймал. Во сне после рыбалки Петя увидел, что он летчик, как папа, и готовится лететь на остров Сахалин. Текст построен по модели: глаголы движения *ходить, идти, летать, войти, выйти* + сущ. д.п. или в.п. с пространственным значением и значением цели (объекта). Данная грамматическая модель позволяет говорить по-русски, кто куда с какой целью и как перемещается.

Как всегда, приступая к работе с текстом, мы знакомимся с актуальной лексикой, расставляем ударения в словах, наблюдаем за словообразованием:

*Летать – летчик – самолет*

*Рыба – рыбак – рыбачить – рыбалка*

*Ловить рыбу – рыболовный*

*Лес – лесное*

Далее знакомимся с текстом, слушая чтение учителя, и приступаем к грамматическим упражнениям – чтению с наращением: *Петя с папой ходили. Петя с папой ходили на рыбалку. Вчера Петя с папой ходили на рыбалку. **Вчера рано утром Петя с папой ходили на рыбалку.*** Эта специфическая для курса русского языка как неродного (иностранного) методика не только способствует освоению грамматики русского языка, но и работает на формирование читательской грамотности, потому что позволяет сконцентрировать внимание обучающихся на грамматической основе как коммуникативном центре высказывания и наблюдать за способами его расширения. Заметим, что с носителями языка мы действуем наоборот: сначала предлагаем самостоятельно сузить готовое высказывание до грамматической основы (выделить грамматическую основу), а потом наблюдаем, как выстраиваются смыслы.

Еще одно типичное для курса РКН задание: поиск в тексте ответов на вопросы. Это упражнение на осмысление и воспроизведение фактуальной информации исходного текста. Выполняется упражнение сначала устно, затем письменно. В процессе работы дети запоминают текст, готовясь выполнить следующее задание: «Выучите текст (фрагмент) наизусть и расскажите его». Далее вновь подключается письмо. Мы предлагаем обучающимся записать фрагменты выученного наизусть текста под диктовку.

Все названные выше упражнения традиционны, они обеспечивают многократное воспроизведение исходного текста в устной и письменной форме. Наконец, к фактически выученному наизусть тексту предлагается составить план в виде вопросов. Такой методический ход мы не используем в обучении носителей языка: обычно начинаем с составления плана, потом пересказываем текст частями или целиком с разной степенью сжатия, устно и/или письменно.

Так выглядят типичные ошибки обучающихся при составлении плана текста «Озера Лесное»: *Куда часто летает папа Пети? Сколько они шли по лесу? Когда они отправились домой? Что он видел во сне?* Как можно видеть, в названии пунктов плана отражается содержание отдельного предложения каждого абзаца, а не микротемы в целом; предложенный план не соотносится с имеющимся

или другим возможным названием текста: например, «(Как) Петя и папа ходили на рыбалку».

Дело в том, что составление плана требует изменения ракурса восприятия текста. Нам необходимо отвлечься от набора фактов, отраженных в содержании каждого абзаца, и охватить микротему в целом. Один из возможных вариантов плана: *Какой у Пети папа? Как папа и Петя шли к озеру Лесное? Как прошла рыбалка? Что Петя видел во сне после рыбалки?* В повествовательную логику текста встраивается описание папы по различным параметрам: внешность, характер, профессия, опыт, отношения с мамой и Петей, хобби. Во втором и третьем абзацах мы видим папу в деле – на рыбалке. Четвертый абзац закольцовывает текст: во сне Петя видит себя летчиком, который летит на Сахалин, потому что Петя хочет быть как папа.

Дополнительно отметим, что подобные ошибки в построении плана встречаются у носителей русского языка и свидетельствуют о низком уровне их функциональной (читательской) грамотности: из набора слов не складывается мысль, из набора предложений не выстраивается микротема, из микротем не выстраивается текст, сжатие исходного текста протекает формально, понимания текста не наступает.

Охарактеризованные выше упражнения на языке функциональной грамотности означают обучение различным стратегиям чтения: от выборочного, поискового чтения – к аналитическому.

На этом завершается список заданий в учебнике, но не стоит заканчивать работу с текстом. Можно еще раз изменить ракурс восприятия исходного учебного текста, поместив его в мегатекст, который «вбирает в себя огромное количество текстов, связанных между собой эксплицитно, имплицитно и даже ассоциативно» [Бегенева 2010: 236], т. е. столкнув его с самой жизнью во всем ее многообразии.

Хороший учебный текст способен задать несколько потенциальных векторов развития темы. Этими векторами могут стать компоненты функциональной грамотности. Далее мы представим список возможных заданий по каждому компоненту.

Как продолжить учебный диалог в контексте формирования читательской грамотности:

- Предложить задание на установление соответствия исходному тексту: верное/неверное утверждение.
- Предложить задание на объяснение информации исходного текста: *Почему Петя во сне был летчиком, а не врачом?*
- Поработать с картой: *Отметьте, где бывал папа Пети (Кавказ, Дальний Восток, Сибирь, Урал, Белое море, остров Сахалин).*
- Задать вопрос на интерпретацию (предположение): *Почему озеро назвали Лесное?*
- Чтение для общественных целей, человек и природа: *Почему не везде можно ловить рыбу? Почему иногда запрещается ловить рыбу? Почему нельзя пойманную в городе рыбу есть?*
- Выбор товаров и услуг: *Рыбалка как услуга – что это такое?*

- Чтение для общественных целей, образование. *Профессия – рыбак: где учиться, где работать, какая зарплата, жениться можно? Что такое рыбоконсервная плавучая база?*
- Культура: знаменитый мультфильм «Кот-рыболов» (добрый Кот пошел на рыбалку, а к нему в компанию напросились лесные звери, желающие полакомиться на дармовщину).

Учебный диалог в контексте формирования *математической грамотности*: *рассчитать стоимость рыбы, которая продается целиком и стейками; живой или замороженной.*

Учебный диалог в контексте формирования *естественнонаучной грамотности*: *Чем полезна рыба? От чего зависит хороший клев? Когда лучше ловить рыбу – утром, днем или вечером; зимой или летом; зачем прикармливать, как прикармливать; какая рыба на ощупь – на рыбалке и в магазине, замороженная и живая?*

*Глобальные компетенции*: глобальные проблемы (браконьерство), межкультурное взаимодействие: *Рыбу любите? Как готовите? Хотите попробовать японский деликатес с риском для жизни?*

*Финансовая грамотность*: *сколько придется заплатить за рыбу, пойманную в питомнике; что выгоднее – потратиться на бензин и купить рыбу в питомнике или сэкономить на бензине и купить рыбу в ближайшем супермаркете?*

*Креативное мышление*

Вербальное самовыражение: *сочинить сказку о рыбаке и рыбке на новый лад: взять интервью у рыбака; написать пост для соцсети, снять видео.*

*Философский вектор развития темы – почему людям не скучно на рыбалке.*

*Музыкальный вектор – разучить песенку на слова Агнии Барто «С утра сидит на озере любитель-рыболов...», потанцевать под песню А. Малинина «Караси» и т. д.*

Получение нового знания и разрешение проблем: *Почему люди не любят чистить рыбу? Как избавить человечество от чистки рыбы? Как предупредить и залечить царапины на коже рук от чистки рыбы?*

Итак, без многократного повторения нет запоминания – без выхода в живую коммуникацию нет интереса, обучение становится мучением. Дрилл служит автоматизации речевых моделей, которые становятся инструментом для создания высказывания на следующем уровне коммуникации. Выход в мегатекст предполагает творческое отношение к языку: на этом этапе мы не исправляем ошибки, поощряем коммуникативную свободу.

Преподаватель самостоятельно решает, по какому вектору двигаться, ориентируясь на контингент обучающихся. Множество векторов развития темы исходного текста – это возможность многовариантного ведения урока, простор для творчества, предупреждения скуки и профессионального выгорания, эффективный способ формирования у обучающихся функциональной грамотности, т. е. способности использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

## Заключение

В данной работе мы предприняли попытку взглянуть на учебный контент, традиционно предлагаемый для обучения русскому языку как неродному детей с миграцией в истории семьи, с точки зрения требований обновленных ФГОС в части формирования функциональной грамотности. Как показал проведенный анализ учебного контента, учебные тексты и сама методика обучения русскому языку как неродному обладают большим потенциалом для формирования функциональной грамотности, поскольку ориентируют обучающихся на совершенствование читательских компетенций, на использование знаний и умений для решения широкого круга жизненных задач, лежащих за пределами учебных ситуаций.

Вопрос, поставленный в рамках данной работы, требует дальнейшего изучения и осмысления через практику преподавания русского языка как неродного и практику обучения на русском языке как неродном. Лучший опыт может быть представлен в рамках научно-практической конференции «Развивающая речевая среда в образовательной организации» в форме доклада или мастер-класса.

Поскольку Российская Федерация остается страной, обладающей высоким уровнем миграционной привлекательности, формирование функциональной грамотности у всех обучающихся, в т. ч. у тех, для кого русский язык является неродным, – это важнейший механизм обеспечения глобальной конкурентоспособности. Думается, что осмысление этой проблематики в рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, осознание данного факта педагогами постепенно отразится на результатах функционирования системы образования и проявится в уменьшении числа обучающихся, не достигших порогового уровня функциональной грамотности; в повышении эффективности работы с одаренными, среди которых есть обучающиеся, не владеющие или слабо владеющие русским языком; в формировании у обучающихся метакогнитивных навыков – умения учиться в течение всей жизни; в развитии познавательных способностей у всех обучающихся, в т. ч. у детей с миграцией в истории семьи.

## Библиографический список

1. Бегенева, Е. И. Текстовая доминанта как композиционное острие мегатекста. – Текст : непосредственный // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 152, № 6. – С. 235–240.
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – С. 35. – Текст : непосредственный.
3. Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В 6 книгах / Каторина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А. – М. : ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – Текст : непосредственный.

### Список изданий ИРО по обучению русскому языку как неродному (размещено на интернет-витрине ИРО Свердловской области)

1. Какорина, Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного : методическое пособие. Ч. 1, 2 / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – Текст : непосредственный.
2. Какорина, Е. В., Смирнова, Н. Л. Готовность детей мигрантов к обучению на русском языке : анализ результатов урока-тестирования. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – № 2 (44). – 2016 – С. 40–46.
3. Какорина, Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного : методическое пособие. Лексика и грамматика. Работа с текстом / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – Текст : непосредственный.
4. Формирование читательской грамотности при обучении русскому языку как родному/неродному/иностранному : методическое пособие / Н. С. Брусилловская, Е. В. Какорина, Т. В. Савченко; Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Кафедра филологического образования. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – 156 с. (Доступно на интернет-витрине ГАОУ ДПО СО «ИРО»: <http://edu.irro.ru/>). – Текст : электронный.
5. Обучение русскому языку как неродному/иностранному. Основы грамматики. Ступень 2. Рабочая тетрадь / Е. В. Какорина, Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 84 с. (Доступно на интернет-витрине ГАОУ ДПО СО «ИРО»: <http://edu.irro.ru/>). – Текст : электронный.
6. Обучение русскому языку как неродному/иностранному. Основы грамматики. Ступень 3. Рабочая тетрадь / Е. В. Какорина, Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 96 с. (Доступно на интернет-витрине ГАОУ ДПО СО «ИРО»: <http://edu.irro.ru/>). – Текст : электронный.
7. Обучение русскому языку как неродному/иностранному. Основы грамматики. Ступень 4. Рабочая тетрадь / Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Кафедра филологического образования / Е. В. Какорина. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 92 с. (Доступно на интернет-витрине ГАОУ ДПО СО «ИРО»: <http://edu.irro.ru/>). – Текст : электронный.
8. Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного. Лексика и грамматика. Работа с текстом / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области

- «Институт развития образования». – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. (Доступно на интернет-витрине ГАОУ ДПО СО «ИРО»: <http://edu.irro.ru/>). – Текст : электронный.
9. Мультипликация при обучении русскому языку как неродному/иностранному / Н. Л. Смирнова; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – 33 с. (Доступно на интернет-витрине ГАОУ ДПО СО «ИРО»: <http://edu.irro.ru/>). – Текст : электронный.
10. Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В 6 книгах / Каторина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А. – М. : ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – Текст : непосредственный.