

Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»

*На правах рукописи*



Унарова Вилена Яковлевна

**ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ  
МЕТАЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ  
НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО (ЯКУТСКОГО),  
РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(родной язык, русский язык как иностранный)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Хамраева Елизавета Александровна

Якутск – 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ И НЕРОДНОМУ ЯЗЫКАМ.....</b>	<b>18</b>
1.1. Психолингвистические и лингводидактические основы обучения детей родному и неродному языкам.....	18
1.2. Взаимосвязанное обучение родному, неродному и иностранному языкам как методический подход.....	34
1.3. Историко-педагогический анализ становления методики обучения грамоте в Республике Саха (Якутия).....	45
Выводы по первой главе .....	54
<b>ГЛАВА 2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ.....</b>	<b>58</b>
2.1. Современное состояние детского билингвизма и обучения родному, русскому и иностранному языкам в начальной школе.....	58
2.2. Сущность и характеристика метаязыковой деятельности детей-билингвов в речевом онтогенезе.....	77
2.3. Содержание диагностики уровня развития метаязыковых способностей у первоклассников и ее результаты .....	96
Выводы по второй главе .....	119
<b>ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (РОДНОЙ ЯЗЫК – РУССКИЙ ЯЗЫК – ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК) .....</b>	<b>123</b>
3.1. Лингвометодические основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов.....	123
3.2. Экспериментальная методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у первоклассников.....	151

3.3. Характеристика и оценка эффективности методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений в 1-2 классах.....	169
Выводы по третьей главе .....	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	184
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	191
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА .....	219
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	221

## ВВЕДЕНИЕ

*«В современном мире очень важно быть готовым к нестандартным, не имеющим однозначного ответа ситуациям, смотреть на вещи под разными углами зрения, анализировать сложную информацию, формулировать гипотезы, в нужный момент находить подходящую идею, входить в положение других людей, обладать искусством успешного и убедительного общения.*

*Здесь как раз и проявляется сила билингвизма.*

*Мир, в котором мы живем, сложен, и кто сможет понять и подчинить себе эту сложность, окажется на шаг впереди»*

*[Соколова 2012, с.94]*

**Актуальность исследования.** Формирование гармонично развитой, конкурентоспособной личности, владеющей несколькими языками, происходит поэтапно и с учетом многочисленных факторов, в том числе возрастных и этнокультурных, существенно влияющих на процесс ее становления. Достижение высоких результатов невозможно без качественного изучения родного и других языков в системе общего образования. Родные языки народов Российской Федерации, в том числе русский язык, имеют равные права на сохранение и развитие<sup>1</sup>, занимают особое место в организации единого образовательного пространства<sup>2</sup>. Об этом свидетельствует и реализация в российских школах федеральных государственных образовательных стандартов, Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ (2016) и Концепции преподавания родных языков народов России (2019).

Актуальность данного исследования определяется в сфере современной лингводидактики и в особенности – во взаимосвязанном преподавании родных языков и русского языка в многонациональных республиках, где билингвизм является устойчивым социокультурным феноменом. В Республике Саха (Якутия) родной (якутский) и русский языки часто усваиваются детьми в городах симультанно (одновременно), обычно до поступления в школу, как правило, за счет наличия естественной речевой среды (язык окружения, телевидение, интернет-контент, детская среда и т.д.). В сельской местности чаще всего родной

---

<sup>1</sup> ФЗ «О языках народов Российской Федерации» от 25.10.1991 N1807-1 (в ред. от 31.07.2020 N268-ФЗ).

<sup>2</sup> ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (с изм. на 24 апреля 2020 года)

(якутский) язык усваивается раньше, чем русский язык (сукцессивный билингвизм, последовательное овладение языками). Особенность языковой ситуации Республики Саха (Якутия) проявляется еще и в том, что в начальную школу в разных районах республики поступают дети с разными родными языками: эвенкийским, эвенским, юкагирским, долганским и чукотским, поскольку данные языки являются официальными в местах проживания этих народов.

Русский язык у детей из сёл республики должен быть активно усвоен именно в школьном возрасте. При этом овладение речью происходит одновременно с развитием интеллекта ребенка на основе его активной познавательной деятельности в условиях би- и полилингвизма. Следующим языком, изучаемым в начальных классах, становится иностранный (в нашем случае – английский) язык, изучение которого начинается во 2 классе. Языком обучения (метаязыком), на котором ведется предмет «Иностранный язык», как правило, является русский язык (в сельской среде – русский и якутский языки в разных соотношениях). Ввиду отсутствия естественной иноязычной среды, речевая активность детей на английском языке более чем снижена, поэтому проявляется только в рамках урока.

Известно, что развитие целостного языкового (лингвистического) мышления, необходимого для успешного обучения обучающихся-билингвов, требует актуализации таких понятий, как «языковая способность», «метаязыковое сознание», «перенос» (стихийный и управляемый). Качественное улучшение процессов обучения обеспечивает применение универсальных психологических законов овладения языком (когнитивных стилей, метаязыковых стратегий и т.д.) и понимания универсальных свойств языка и речи (наличия общих языковых явлений, единства видов речевой деятельности). На основе развития языковых и когнитивных способностей формируются *метаязыковые умения*, которые могут быть перенесены, при наличии соответствующих предпосылок, в новый язык. Метаязыковые умения у детей-билингвов представляют собой более сложный способ отражения языка, требующий специальной организации процесса

обучения. О важности и необходимости метаязыкового развития обучающихся говорится и в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в части формирования и развития осознанного, ценностного отношения к языкам и метапредметных умений.

Изучение современной ситуации детского билингвизма, процессов обучения якутскому, русскому и английскому языкам на начальном уровне образования позволило выявить следующие **противоречия** между:

- необходимостью преподавания в начальной школе якутского, русского и английского языков в методической взаимосвязи и нереализованностью такого подхода на практике;

- потребностью подрастающего поколения в овладении несколькими языками и несбалансированностью билингвизма у детей;

- необходимостью задействовать максимально когнитивный потенциал детей-билингвов в изучении трех языков и отсутствием методик и специальных разработок, основанных на когнитивном принципе обучения;

- формированием у детей осознанного отношения к изучаемым языкам и отсутствием опоры на их метаязыковые способности и эмпирический языковой опыт, накопленный в процессе онтогенеза речи.

Существующий в настоящее время традиционный подход к обучению родному, русскому и иностранному языкам (часто разрозненное, автономное, бессистемное обучение) в якутской начальной школе не в достаточной степени учитывает когнитивные данные и метаязыковой потенциал детей-билингвов. Необходимость поиска новых методических приёмов, создания и внедрения в образовательную деятельность эффективных методик преподавания языковых дисциплин указана в Концепции преподавания родных языков народов России. Проблемы методического характера осложняются недостаточным количеством научно-теоретической литературы, посвященной вопросам метаязыкового развития билингвальных детей, отсутствием специальных методических и дидактических разработок. Одним из путей разрешения вышеуказанных

противоречий является *взаимосвязанное формирование метаязыковых умений*, которое может быть основано не только на лингвистическом факторе и психолингвистических механизмах работы языкового сознания, но и на учете онтолингвистического подхода и когнитивных принципов обучения детей-билинггов в условиях взаимодействия трех языков, когда *родной (якутский) язык* является и изучаемым предметом, и языком обучения остальным учебным предметам в начальной школе; *русский язык* изучается как учебный предмет и обеспечивает все формы итоговой аттестации, а также выполняет функцию языка-посредника в обучении английскому языку; *английский язык* изучается как предмет со 2-го класса после овладения механизмами чтения и письма на родном и русском языках.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска, разработки и внедрения в образовательный процесс новых эффективных методик, способствующих повышению качества языкового образования в начальной школе, которые учитывали бы многоаспектность феномена билингвизма, метаязыковой потенциал, потенциал детей к многоязычию и опирались бы на научно обоснованные и экспериментально проверенные положения. Основное внимание в данной работе уделено определению и обоснованию методов и приемов взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников, основанных на применении эффективных технологий преподавания русского языка как иностранного, иностранных языков и родного языка.

**Объектом исследования** является процесс обучения родному (якутскому), русскому и иностранному языкам в начальной школе как основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений.

**Предмет исследования** – методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений на когнитивной основе у младших школьников-билинггов.

**Целью исследования** является теоретическое обоснование и практическая реализация взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших

школьников в процессе изучения ими в 1-2 классах родного (якутского), русского и иностранного языков.

Исследование направлено на верификацию **гипотезы**, заключающейся в предположении, что процесс взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у детей-билингвов будет эффективным, если:

- определены психолингвистические закономерности усвоения родного и неродного языков, оптимальные лингводидактические условия взаимосвязанного обучения языкам;

- выявлены основные факторы, влияющие на степень развития метаязыковых способностей у детей-билингвов, определяемые в русле методик преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного;

- конкретизированы и сформулированы определения понятий «метаязыковые умения» и «метаязыковой перенос», что даст возможность дифференцировать сформированность метаязыковых умений;

- обоснована и разработана в русле коммуникативно-когнитивного подхода методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений;

- экспериментально проверена разработанная методика взаимосвязанного формирования у обучающихся 1-2 классов метаязыковых умений и осуществления метаязыкового переноса.

Цель и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач исследования**:

- изучить и определить теоретико-методологические основы и историко-педагогические предпосылки обучения родному и неродному языкам во взаимосвязи в якутской начальной школе;

- проанализировать и описать особенности детского билингвизма в целом и в конкретной социолингвистической ситуации, современное состояние обучения трем языкам в якутской начальной школе;

- описать и выявить сущность метаязыковой деятельности в онтогенезе и степень развития метаязыковых способностей у детей-билингвов;



- раскрыть лингводидактические основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов, определяемые в русле методик преподавания родного, иностранного и русского языка как иностранного;
- апробировать и применить экспериментальную методику взаимосвязанного формирования метаязыковых умений в русле коммуникативно-когнитивного подхода в 1-2 классах.

**Теоретико-методологической базой** исследования, построенной на основе концепции междисциплинарности, гносеологической философии (диалектический, аналитический, метафизический методы научного познания), антропоцентрической парадигмы в лингвистике (Гумбольдт В., Бенвенист Э., Степанов Ю.С., Серебренников Б.А. и др.), деятельностного подхода в обучении (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. и др.), когнитивного подхода в лингвистике (Хомский Н., Гвоздев Н.А., Кибрик А.А., Демьянков В.З., Кубрякова Е.С. и др.), послужили труды, посвященные различным аспектам:

- психо- и нейролингвистике двуязычия и многоязычия (Аврорин В.А., Багиров Х.З., Богус М.Б., Верещагин Е.М., Выготский Л.С., Дешериев Ю.Д., Жинкин Н.И., Жлуктенко Ю.А., Залевская А.А., Имедадзе Н.В., Карлинский А.Е., Леонтьев А.А., Михайлов М.М., Протасова Е.Ю., Хауген Э., Чиршева Г.Н., Шахнарович А.М., Щерба Л.В.; Carroll J.V., Grosjean, F., Mechelli A. и др.);
- исследованиям детской речи, развитию металингвистических способностей (*metalinguistic awareness*) у детей и взрослых, у билингвов и монолингвов (Бабина Г.В., Гац И.Ю., Гвоздев А.Н., Гридина Т.А., Доброва Г.Р., Дубинина Д.Н., Корнев А.Н., Лепская Н.И., Магерарова Ю.Ю., Овчинникова И.Г., Соколова И.В., Сохин А.Ф., Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Шарипова Н.Ю., Якобсон Р.О.; Bowey J.A., Byalistok E., Clark E.V., Herriman M.L., Pratt C., Slobin D.I., Tulviste T., Tunmer W.E. и др.);
- теории взаимосвязанного обучения родному и русскому, родному и английскому языкам и литературам (Алиева С.А., Амшоков Х.Х., Анисимов В.М., Анисимов Г.А., Бычинская А.П., Габдулхаков В.Ф., Джандар Б.М., Джиева А.Р.,

Дмитриева Е.Н., Есаджанян Б.М., Жумашева А.Ш., Закирьянов К.З., Малых Л.М., Мухаметшина Р.Ф., Панеш Н.А., Петрова С.М., Содномов С.Ц., Сукунова И.Х., Фомин М.М., Харисов Ф.Ф., Шакирова Л.З., Шанский Н.М., Экба Н.Б. и др.);

– социолингвистической ситуации в Республике Саха (Якутия), вопросам этнокультурного образования и методики обучения якутскому языку и литературе в школьном и профессиональном образовании (Аргунова Т.В., Афанасьев В.Ф., Барахсанова Е.А., Васильева Р.И., Винокурова У.А., Гурьев Г.И., Дьячковский Н.Д., Ефремов Н.Н., Иванова Н.И., Игнатъев В.П., Каратаев И.И., Колесова А.П., Колодезников С.К., Неустроев Н.Д., Николаева А.Д., Охлопкова М.Е., Петрова Т.И., Поликарпова Е.М., Портнягин И.С., Семенова С.С., Сивцев Г.Ф., Слепцов П.А., Филиппов Г.Г., Харитонов Л.Н. и др.);

– методике обучения русскому языку как родному, как неродному и иностранному (Азимов Э.Г., Айдарова Л.И., Балыхина Т.М., Баранников И.В., Богоявленский Д.Н., Быстрова Е.А., Вагнер В.Н., Габдулхаков Ф.А., Дроздова О.Е., Лысакова И.П., Львов М.Р., Московкин Л.В., Романова Н.Н., Рыжова Н.В., Сабаткоев Р.Б., Сильченкова Л.С., Саяхова Л.Г., Хамраева Е.А., Шаклеин В.М., Шанский Н.М., Щерба Л.В. и др.), в том числе в якутской школе (Анисимов В.М., Афанасьев В.Н., Борисов П.П., Габышева Ф.В., Дмитриева Е.Н., Никифорова Е.П., Попова М.К., Самсонов П.Н., Самсонова Т.П., Федоров К.Ф. и др.);

– психологии и методике обучения иностранному языку детей и взрослых (Алхазишвили А.А., Артемов В.А., Барсук Р.Ю., Беляев Б.В., Биболетова М.З., Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Зимняя И.А., Китросская И.И., Мельничук О.А., Миролубов А.А., Никитенко З.Н., Пассов Е.И., Рогова Г.В., Фомин М.М., Щепилова А.В., Щукин А.Н. и др.).

Интерпретация трудов ученых позволила уточнить определение *метаязыковых умений* как умений, сформированных путем развития имеющихся метаязыковых способностей и на основе специального манипулирования языковыми явлениями, в том числе в межъязыковом контексте и с использованием метаязыка.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

а) теоретические: анализ и изучение научной, учебно-методической литературы, нормативных и стратегических документов в области языкового образования; конкретизация основных понятий в исследовании; ретроспективный метод – анализ истории становления и развития методики обучения родному, русскому и иностранному языкам в якутской школе в контексте взаимосвязанного обучения; обобщение метаязыковых умений;

б) теоретико-эмпирические: моделирование системы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов; классификация проявлений метаязыковых способностей у детей-билингвов по этапам их развития; интерпретация понятий «метаязыковая способность», «метаязыковые умения» и «метаязыковой перенос»;

в) эмпирические: педагогическое наблюдение за учебным процессом, речевой деятельностью детей-билингвов; диагностический и статистический методы (анкетирование, устный опрос, тестирование); метод эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); сравнительно-сопоставительный метод (сравнение и сопоставление методического аппарата учебников, результатов сельских и городских школьников, школьников-билингвов и монолингвов).

**Научная новизна** результатов исследования заключается в следующем:

– изучено современное состояние обучения якутскому, русскому и английскому языкам в контексте взаимосвязанного их изучения в начальной школе с учетом особенностей детского билингвизма;

– обозначена проблема осознания собственной билингвальности у детей как благотворной предпосылки развития у них метаязыковых способностей;

– проанализированы в сравнительно-сопоставительном ракурсе проявления метаязыковых способностей городских и сельских обучающихся, детей-билингвов и детей-монолингвов;

– предложено применение терминов «метаязыковые умения» и «метаязыковой перенос» относительно обучения младших школьников якутскому, русскому и английскому языкам;

– научно обоснована и разработана в соответствии с лингвистической, психолингвистической и онтолингвистической основами и коммуникативно-когнитивным подходом методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений;

– описана экспериментальная проверка эффективности методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов.

**Теоретическая значимость** диссертации заключается в том, что изучены и определены теоретико-методологические основы и историко-педагогические предпосылки обучения родному и неродному языкам во взаимосвязи в якутской начальной школе; описана и выявлена сущность метаязыковой деятельности в онтогенезе и степень развития метаязыковых способностей у детей-билингвов; конкретизированы и сформулированы понятия «метаязыковые умения» и «метаязыковой перенос» в лингводидактическом аспекте; уточнены лингводидактические основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов, определяемые в русле взаимодействия методик преподавания родного языка, иностранного и русского языка как иностранного.

Результаты проведенного исследования подтверждают мысль о том, что билингвизм ускоряет и углубляет развитие когнитивной сферы детей, что важным показателем улучшения качества языкового обучения ребёнка-билингва в соответствии с требованиями ФГОС НОО является коммуникативно-когнитивный подход, то есть такая лингводидактическая основа, которая даёт возможность обеспечить равное внимание и к формированию у обучаемых представления о системе изучаемого языка, и к практическим действиям и умениям, и к осознанному разграничению используемых языков. Поиск методических моделей привёл к необходимости расширения дидактики родного языка новыми идеями из

методики преподавания русского языка как иностранного, что в свою очередь обеспечило практический выход – улучшение качества изучения не только русского, но и иностранного языков.

**Практическая значимость** исследования определяется тем, что в нем продемонстрирована необходимость формирования метаязыковых умений на основе развития метаязыковых способностей, определяемая как самостоятельная задача обучения каждому языку, что должно находить свое отражение в учебных программах по языковым предметам; разработаны и предложены практические материалы по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у младших школьников, которые могут дополнить структуру и содержание действующих учебных пособий по якутскому, русскому и английскому языкам; даны рекомендации учителям и разработаны практические материалы, основанные на трансляции идей методики преподавания русского языка как иностранного в методику обучения родному языку обучающихся, которые могут быть использованы на курсах повышения квалификации; сформулированы основные выводы исследования, которые могут послужить основой учебных пособий нового поколения для языкового развития младших школьников-билингвов и полилингвов; получены сравнительно-сопоставительные данные по усвоению языков младшим школьникам, позволяющие проводить дальнейшие исследования в аспекте полилингвального образования и в отношении других родных языков.

На защиту выносятся следующие **основные положения**:

1. Вопрос формирования метаязыковых умений является самостоятельной задачей обучения младших школьников родному, русскому и иностранному языкам. Взаимосвязь психолингвистических и лингводидактических основ обучения родному и неродному языкам возможна в русле коммуникативно-когнитивного подхода к обучению, методическая основа которого постулирует необходимость равного внимания к формированию у обучаемых осознанного представления о системах изучаемых языков и речевых действиях.

2. Метаязыковые умения у детей-билинггов формируются на основе имеющихся метаязыковых способностей, свидетельствующих о начале становления осознанного отношения к языковым фактам и речи, что позволяет говорить о возможности их трансформации в метаязыковые умения (онтолингвистический подход).

3. Процессы усвоения языков и развития метаязыковых способностей тесно связаны с развитием когнитивной сферы детей-билинггов, что обеспечивает когнитивную основу разработки методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений в начальной школе.

4. Целенаправленное применение методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений, разработанной на материале родного, русского и иностранного языков на когнитивной основе, способствует эффективному формированию метаязыковых умений у младших школьников-билинггов, а также осуществлению ими метаязыкового переноса усвоенного из одного языка в другой. Метаязыковые умения, сформированные на основе развития метаязыкового переноса, должны формулироваться как отдельный результат в учебных программах по языковым предметам.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования подтверждается концептуальной основой и методологией, опирающейся на научно-теоретические положения в трудах отечественных и зарубежных исследователей; количественными и качественными, в том числе сравнительно-сопоставительными, показателями, полученными автором путем личного проведения констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента в школах Республики Саха (Якутия), частично Чувашской Республики; положительными результатами применения в 1-2 классах методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений.

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось в период с 2012 года по 2019 год в три этапа.

На *первом этапе* (2012-2017 гг.) был осуществлен теоретический анализ и педагогическое наблюдение за процессом обучения детей якутскому, русскому и

английскому языкам в начальной школе, оценка современного состояния билингвизма у якутских детей. Определены и даны уточняющие дефиниции терминов в аспекте темы исследования, установлены исходные теоретические позиции, разработана концепция исследования, определены цели и основные задачи исследования, сформулирована рабочая гипотеза, определены лингвометодические основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников.

На этом этапе проведено анкетирование учителей начальных классов и английского языка и родителей младших школьников. Спроектирована модель взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у первоклассников. Проведены предэкспериментальные срезы в начальных классах общеобразовательных школ для установления ключевых параметров исследования, служащих за основу в составлении инструментария исследования. Подготовлены и опубликованы научные статьи в журналах и сборниках научных мероприятий, часть учебно-методических пособий.

На *втором этапе* (2017-2018 гг.) был проведен констатирующий эксперимент, в том числе диагностика уровня развития метаязыковых способностей у детей-билингвов. На основе результатов констатирующего эксперимента разработаны практические материалы, проведен формирующий эксперимент в 1-ых классах сельских и городских школ. Разработан инструментарий и проведен контрольный эксперимент №1, подведены итоги.

На данном этапе исследования также получены сравнительно-сопоставительные результаты обучающихся 2-4 классов сельских и городских школ, детей-билингвов и монолингвов. Выявлены особенности влияния родного языка на изучение русского языка, родного и русского языков – на иностранный язык. Подготовлены и опубликованы статьи в научных журналах и сборниках научно-практических конференций.

На *третьем этапе* (2018-2020 гг.) был проведен контрольный эксперимент №2 в экспериментальных и контрольных группах (2-ые классы) для проверки эффективности методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений

в плане осуществления метаязыкового переноса при изучении английского языка. Обобщены результаты проверки основных положений, скорректированы исходные данные и условия применения методики.

На данном этапе сформулированы основные выводы исследования, оформлена диссертационная работа. Подготовлены и опубликованы статьи в научных журналах и сборниках научно-практических конференций регионального, всероссийского и международного уровней.

В качестве **экспериментальной базы** на всех этапах исследования выступили общеобразовательные школы, расположенные в г.Якутске и сельской местности Республики Саха (Якутия): МОБУ «Саха гимназия», МОБУ «Якутская городская национальная гимназия», МОБУ СОШ №17, МОБУ СОШ №7, МОБУ «Айыы кыһата», МОБУ СОШ №24, МОБУ «Городская классическая гимназия» г.Якутска; Намская начальная общеобразовательная школа и Хамагаттинский саха-французский лицей Намского района, Мюрюнская СОШ №1 и Мюрюнская СОШ №2 Борогонского наслега Усть-Алданского улуса. Частичная апробация разработанных материалов и анкетирование было проведено в МБОУ СОШ №62 г.Чебоксары и МБОУ СОШ №7 г.КанашЧувашской Республики с участием родителей, учителей и обучающихся в количестве 190 человек.

Всего в исследовании на разных его этапах приняли участие 578 обучающихся начальных классов, в том числе 201 первоклассник, 29 учителей начальных классов и английского языка и 202 родителя младших школьников. Констатирующий и контрольный эксперименты были проведены в 8-и школах, формирующий эксперимент – в 1-ых классах 4-х школ. Экспериментальные занятия и уроки проводились самим диссертантом и под его руководством учителями начальных классов и учителями английского языка.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты исследования неоднократно обсуждены и заслушаны на расширенных заседаниях кафедры довузовского обучения русскому языку как иностранному Московского педагогического государственного университета, рабочих заседаниях в Научно-исследовательском институте национальных школ



Республики Саха (Якутия), выездных семинарах для учителей в экспериментальных школах, консультациях для родителей обучающихся; представлены в виде доклада на научно-практических конференциях (г. Москва, г. Санкт-Петербург, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Чувашская Республика). Результаты исследования отражены в научных статьях, опубликованных в журналах, входящих в перечень ВАК РФ, индексируемых в Web of Science (ISI), других рецензируемых изданиях; использованы при разработке учебно-методических пособий (в соавторстве).

**Структура диссертации** определяется его целью, поставленными в нем задачами и содержанием. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, списка иллюстрированных материалов и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ И НЕРОДНОМУ ЯЗЫКАМ

## 1.1. Психолингвистические и лингводидактические основы обучения детей-билингвов родному и неродному языкам

Механизмы овладения ребенком родным и неродным языками в психолингвистическом аспекте реализуются по-разному. По утверждению Л.С. Выготского, усвоение неродного языка идет по иному пути, чем овладение родным языком, точнее – от теории к практике (с опорой на практику родного языка). При этом два процесса имеют много общего и, по сути, представляют «единый класс процессов речевого развития» [Выготский 2014, с.60]. Основатель сознательно-практического метода Б.В. Беляев предположил, что родной язык усваивается интуитивно, на уровне чувства (не мышления), потому и может быть осознан [Беляев 1965]. Согласно мнению И.А. Зимней, процесс овладения средствами языка и способами «формирования и формулирования мысли» един, следовательно, учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы язык и речевая деятельность находились в отношениях взаимосвязанности и взаимообусловленности [Зимняя 1985].

При последовательном и одновременном усвоении двух и более языков прослеживаются различные отношения языков, отражающиеся в сознании и речи билингвальной языковой личности на этапе ее становления. В процессе обучения нельзя не учитывать роль ассоциативных связей, которые возникают в сознании на одном языке и переносятся на другой язык, т.к. язык, с точки зрения ассоциативного понимания, – это цепочка ассоциаций. В психологии под ассоциацией (термин предложен Дж.Локком в 1698 г.) понимают связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого [Словарь-справочник 2011]. Другими словами, ассоциация обусловлена предшествующим опытом в сознании,

когда одно представление по смежности, сходству или противоположности служит стимулом для возникновения другого.

Рассмотрим особенности *межъязыкового переноса (language transfer)*, влияние одного языка на процесс усвоения другого языка, в том числе билингвизма на мышление и речь. Ученые отмечают и положительный, и отрицательный эффект родного языка при изучении неродного языка.

В исследованиях, проведенных в начале XX века (Эпштейн И., Шухардт Г., Ньювенгиус Г., Саер Д., Смит Ф., Юкс Д. и др.), превалировало мнение об отрицательном влиянии билингвизма как на мышление (торможение, психологическая невыгода), так и на речь (смешение языков, нарушение речи, отказ от речи), а также на сам родной язык (его засорение). Эти влияния вызваны, по их мнению, межъязыковой конкуренцией ассоциативной связи между значением и формой слова в сознании билингва. Межъязыковая конкуренция ведет к победе сильной ассоциативной связи, впоследствии – ассоциативному торможению, когда происходит не просто *переключение кодов (code-switching)*, а *смешение языков (code-mixing)*, в частности, *интерференция (interference)*. Ранее считалось, что пассивное владение несколькими языками наносит меньше вреда развитию мышления, чем активный билингвизм.

*Смешение языков* как отрицательный показатель детского билингвизма проявляется как в повседневной спонтанной, так и организованной речи на уроке. Л.В. Щерба предлагал использовать термин «взаимное влияние языков», называл смешение языков в речи неизбежным явлением, естественной трудностью и искал причины смешения языков в речи:

- отсутствие точных языковых эквивалентов (тождественных в абсолютном значении терминов в разных языках не бывает);
- необходимость заимствования из другого языка (при употреблении нового понятия, отсутствующего в одном языке);
- заимствование из другого языка для «облегчения хода мысли» говорящего, т.е. для более точной передачи мысли собеседнику;
- осознанное желание придать речи выразительность [Щерба 2014, с.47].

Е.Ю. Протасова, представляющая Хельсинский университет (Финляндия), объясняет причины смены кода в зависимости от того, к кому обращаются, и в структуре языка: внутри предложения (например, его провоцирует имя, междометие, необходимость использовать какое-то меткое выражение, идиому иного языка) или внутри слова (например, к корню одного языка присоединяется приставка, суффикс, окончание другого языка) [Протасова, Булатова 2010, с.11]. Последний вид смешения как раз является способом создания «слов-гибридов», когда часть слова на одном языке «прицепляется» к слову другого языка.

Так, дети-билингвы, представляющие национально-русское двуязычие, так или иначе сталкиваются с явлением смешения кода, ошибки в их речи обусловлены структурными особенностями языков. Явления, присутствующие в обоих языках, но частично различающиеся, представляют риск возникновения ложной аналогии в сознании, ведущей к появлению речевых ошибок. Отрицательный перенос – *интерференция* – происходит на всех уровнях языка (фонетическом, лексическом, словообразовательном, синтаксическом и т.п.).

На начальном этапе обучения интерферирующее влияние родного языка на изучаемый очень заметно. Это объясняется тем, что на «старте» большое значение имеет проблема *апперцепции* (лат. *apperceptio* – восприятие; термин введен немецким философом Г.Лейбницем) – активного и сознательного восприятия учебного материала. Поэтому интерференция требует определенных усилий по ее профилактике и устранению именно на начальном этапе изучения билингвами неродного языка, а с возрастом изучающего и по мере роста его языкового опыта, развития сознательного компонента, усвоения языковых и речевых норм ошибки постепенно уменьшаются и становятся менее заметными.

Также в психолингвистике выделяется обратная форма интерференции, так называемая *интеркаляция* (влияние второго языка на родной язык). Интеркаляционный продукт имеет место в речи билингвов, владеющих родным и русским языками почти на одном уровне, но встречается намного реже, чем интерференция. Таким образом, в активной билингвальной речи отмечается взаимная интерференция.

Кроме отрицательного переноса, совершаемого в языковом сознании билингва и отражающегося в его речевых продуктах, выделяют и положительный перенос, заключенный в понятии «*транспозиция*» (от лат. *transpositio* – перестановка), иногда «*трансференция*». Транспозиция может осуществляться на внутриязыковом (например, конверсия – переход слова одной части речи в другую) и межъязыковом уровне как положительное воздействие одного (обычно родного) языка на изучение второго языка, когда эквивалентные языковые ассоциации переносятся с одного языка на другой. Транспозиция как прием на уроке облегчает, ускоряет процесс обучения.

Опора на транспозицию имеет особую эффективность в процессе обучения новому явлению при условии, что ученики будут ознакомлены со способами переноса имеющегося лингвистического опыта. В положительном ключе из родного языка могут быть перенесены не только понятия о языковых явлениях и лингвистические термины, но и действия с ними, так называемые учебно-языковые умения (умения делить слова на слоги, составлять звуковую схему слова, выполнять фонетический разбор, выделять предложения в тексте и т.д.), целые познавательные структуры.

Как считает А.А. Леонтьев, речь на неродном языке формируется на основе *переноса*, когда усвоение нового языка идет по пути трансляции умений и навыков речи на родном языке. Для осуществления переноса, безусловно, необходим оптимальный уровень «языковой зрелости», сформированности языковой компетенции на родном языке. В данном ракурсе механизм формирования иноязычной речи состоит из трех групп навыков: 1) речевые навыки, полностью основанные на переносе из родного языка; 2) речевые навыки, частично основанные на переносе из родного языка; 3) речевые навыки, сформированные заново [цит. Закирьянов 2016, с.51].

А.В. Щепилова говорит об активном переносе у старших школьников, в силу развитости их аналитических способностей, сознательного изучения иностранного языка. У младших школьников, по ее мнению, положительный

перенос возможен при условии, если учитель стимулирует его возникновение [Щепилова 2005, с.42].

Идею о необходимости осуществления *опоры на родной язык*, облегчающей усвоение неродного языка (*native language effect*), и важном ее значении в развитии мышления выдвигал еще Л.С. Выготский: «Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой значений в родном языке, и перенося ее в сферу другого языка» [Выготский 1956, с.292]. Обратный эффект неродного языка на изучение родного языка заключается в том, что владение родным языком совершенствуется за счет осознания языковых фактов. В ситуации практического формирования речи на двух языках не последовательно (сукцессивно) и не поочередно (альтернативно), а одновременно (симультанно) осуществляется «перекрестный перенос» (взаимоперенос) умений и навыков.

Кроме того, если при одновременном изучении родного и русского языков отмечается их взаимовлияние в мышлении и речи изучающего, то на усвоение иностранного (третьего) языка влияют родной и русский языки в тандеме, но в разных соотношениях. Владение каждым языком оттачивается за счет расширения и углубления языковой базы. Другими словами, изучение третьего языка должно иметь методическое сопровождение с учетом билингвизма изучающего, т.к. действует закономерность, когда иностранный язык опирается на базу и родного, и русского языков.

Существуют и другие точки зрения о положительном воздействии билингвизма на вербальное и невербальное мышление. Нельзя забывать о том, что билингвизм способствует процессу объективации и развитию когнитивной способности. Первыми обратили на это внимание исследователи еще в начале XX века. Например, Ж.Ронжа (1913) отмечал, что при следовании родителями принципа «одно лицо – один язык», ребенок без особых трудностей проделывает двойную работу и овладевает в раннем детстве двумя языками, что не сказывается отрицательно на его речевом и интеллектуальном развитии. В. Штерн (1915) также считал, что языковые различия являются стимулом для активизации мыслительной деятельности путем сравнения и дифференцирования [цит.

Выготский 2014, с.65]. Исследователи раннего двуязычия (Ронжа Ж., Леопольд В., Штерн В.) указывали на необходимость языковой дисциплины во избежание отрицательных языковых взаимовлияний, на то, что автономизации двух речевых систем способствует осознание ребенком двуязычия [цит. Имедадзе 2014, с.180].

С целью уточнить психологические характеристики естественных билингов считаем важным учитывать сведения из нейропсихологии. Так, стратегии усвоения (стили познания) языков реализуются детьми по-разному в зависимости от их психологического типа: экстраверты, как правило, усваивают на основе коммуникативной стратегии (условно «экспрессивные» билингвы), а интроверты – на основе аналитической, когнитивной стратегии (условно «референциальные» билингвы) [Овчинникова 2016, с.156].

Многие исследователи отмечают ряд преимуществ у билингов по сравнению с монолингвами. Ранний билингвизм и билингвальное обучение выполняют функцию когнитивного катализатора, оказывают положительный эффект на обучение в целом, поэтому у билингов отмечается более высокий уровень языковой рефлексии, в том числе проявления метаязыковой активности. Назовем существенные преимущества, характерные для билингов: аналитический подход к устной и письменной речи [Bialystok 1991, pp.113-140]; большая пластичность мозга, выражающаяся в способности распределять внимание между несколькими видами деятельности и быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой [Башкова 2013, с.63]; меньшая подверженность когнитивным нарушениям в зрелом возрасте: ранний билингвизм служит когнитивным резервом для мозга [Bialystok 2012]; высокий уровень развития абстрактного мышления, понимания строения языка как абстрактной конструкции, что способствует развитию, например, математических способностей [Хамраева 2015, с.25]; изобретательность, лучшее установление логических связей, нахождение сходств, при решении тестов комбинаторских способностей [Джуринский 2007, с.116]; уникальный взгляд на мир, проявляющийся прежде всего на языковом уровне и отражающий бикультурность [Бернгардт 2020]; легкое и раннее осознание условности языкового знака,

произвольности любого наименования [Имедадзе 1979], раннее осознание условности семантических связей между словом и референтом (монолингвы осознают это после 4-х лет) [Чиршева 2012, с.104].

В вышеперечисленных аргументациях в качестве когнитивной характеристики билингов особо выделяется такое понятие, как «*осознанность*» (*consciousness*). Осознанность является ключевым положительным фактором в усвоении языков, влияющим на его качество, т.к. в процессе осознания языковых фактов (например, в сопоставительном контексте) происходит понимание языковых нюансов, обобщение языковых явлений, присутствующих в их системах. Одним из первых к мнению, что всё школьное обучение «вращается вокруг двух процессов: *осознания* и *овладения*», пришел основатель культурно-исторической школы в психологии Л.С. Выготский [Выготский 2005].

И.С. Башкова и И.Г. Овчинникова отмечают, что осознание (целей изучения языка) и мотивация (приобщения к социально привлекательному языковому коллективу) благоприятствует усвоению языка. Мотивация (мотив осознать, сформулировать и решить задачу) стимулирует мобилизацию когнитивной сферы, необходимой для овладения вторым языком. Первостепенная роль отводится авторами мотивации и эмоциональной вовлеченности, второстепенная – когнитивным способностям и метаязыковым знаниям [Башкова 2013, с.55-56].

Д.Н. Узнадзе и Н.В. Имедадзе в своих исследованиях генезиса осознания билингвизма отмечают, что у дошкольника нет поставленной перед ним задачи «сделать речь объектом специального внимания», которая подтолкнула бы его к осознанию. Н.В. Имедадзе указывает на возможность достижения осознания (отделения) имени от предмета путем использования двойного наименования предмета. Именно сопоставление слов на разных языках, поиск эквивалентов («первичный перевод») приводит к осознанию билингвизма. Ее утверждение противопоставляется мнению Ж. Ронжа в плане движения от «практического разграничения» к «осознанию двуязычия» (у Ронжа наоборот – от «осознания» к «разграничению на практике») [Имедадзе 2014, с.183-185]. Мы солидарны с мнением Н.В. Имедадзе, так как считаем, что осознание достигается путем



практической деятельности, это длительный процесс, но необходимый для развития языкового мышления. Билингвизм, на наш взгляд, играет роль ускорителя в становлении осознанного отношения к языку и речи.

Основоположник теории речевой деятельности А.А. Леонтьев объясняет становление речи ребенка на родном языке как поэтапное формирование системы умений и навыков в такой последовательности: ранняя ситуативная детская речь – контекстная речь – внеситуативная и внеконтекстная речь (овладение родным языком и речевыми умениями в минимальной степени) – дальнейшее усложнение речи, которое может идти двумя путями: 1) последовательное осознание ребенком собственной речи (произвольная речь, умение оперировать языковыми единицами), 2) переход от диалогической речи (в большей степени ситуативной) к различным видам монологической (организованной) речи. При этом главным параметром речевых умений, с его точки зрения, является «их осознанность или потенциальная возможность осознаваемости» [Леонтьев 2014, с.152-155].

А.А. Леонтьев, опираясь на труды Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна и А.Н. Леонтьева, выделяет 4 *уровня осознаваемости* в речи: 1) актуальное осознание (связано с целью действия или деятельности, предмет – цель высказывания); 2) сознательный контроль (связан с сознательными операциями, предмет – грамматика и словарь); 3) бессознательный контроль (связан с «неосознаваемыми контрольными механизмами, ограничивающими свободу звуковой реализации речи», предмет – фонологические и отчасти морфологические и словообразовательные средства); 4) неосознанность (предмет – фонация как звуковое осуществление речи). Так, формирование речи у преддошкольника и раннего дошкольника движется от «бессознательной имитации» к «бессознательному контролю», у старшего дошкольника и младшего школьника – от «актуального осознания» к «сознательному контролю». Дальнейшая эволюция речевых умений связана с повышением степени осознаваемости речи, ее распространением на все большие структурные единицы [там же, с.156-158].

Учитывая, что процесс освоения родного языка, *речевой онтогенез* (согласно Е.А. Хамраевой – совокупность речевых преобразований,

претерпеваемых языковой личностью) у детей развивается по-разному, но в одинаковом направлении – «от бессознательности к сознанию» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.В. Имедадзе), можно полагать, что метаязыковая способность у детей-билингвов проявляется с осознанием (в большей или меньшей степени) языков путем эмпирического наблюдения над языковыми явлениями и речью на родном и русском языках, а также практического применения двух языковых систем в общении, собственной речи. Подтверждение тому нашли в трудах исследователей-онтобилингвологов (онтобилингвология занимается изучением процесса становления речи у билингва), которые указывают в качестве ключевой характеристики метаязыковой способности на *осознанное отношение ребенка к языку и речи* [Овчинникова 1998]. Когда формируется определенная степень осознания языковых явлений, активизируется и метаязыковое сознание как понимание вторичности языкового кода.

На постоянную динамику уровней осознаваемости действий человека обращает внимание и А.А. Залевская. Подчеркивая роль метаязыкового сознания в повышении уровня грамотности речи на любом языке, она утверждает, что продукт метаязыковой деятельности постепенно переводится с актуального сознания на уровень сознательного контроля, когда говорящий контролирует правильность/неправильность оформления языкового средства. На последнем неосознаваемом уровне обеспечивается фокусировка на смысле высказывания, слитость языковой формы с ее значением [Залевская 2015, с.42].

Также Л.В. Щерба указывал в качестве главной задачи изучения любого языка достижение осознания обучающимися существующих грамматических и лексических категорий и средств их выражения. Единственным способом активного владения неродным языком во избежание смешанного двуязычия он называл «*путь сознательного оттапливания от родного языка*» [Щерба 2014, с.58]. Это, на наш взгляд, есть тот путь, который может привести современных детей к координативному билингвизму в условиях естественной билингвальной среды и даст импульс для перехода от стихийного усвоения к осознанному отношению к языку и речи. Осознанное отношение может быть достигнуто путем постоянного

обращения внимания ребенка на звучание, смысл проносимых слов, сопоставления изучаемого языка с другими языками, сравнения внутриязыковых признаков, выявления общих и специфичных языковых явлений. Объектом сопоставления может быть любая единица изучения языка и понятие (отдельный звук, буква, алфавит, слово, предложение, грамматическая категория и т.д.).

Следом за выяснением психолингвистических основ усвоения языковых систем, раннего овладения несколькими языками представляется важным определить *лингводидактические основы* (термин «лингводидактика» был введен советским лингвистом Н.М. Шанским в 1969 году) обучения родному, неродному и иностранному языкам в начальной школе.

Как известно, стартовой точкой обучения языку в школе является курс обучения грамоте по букварю, азбуке, главной целью которого является усвоение обучающимися звуко-буквенной системы изучаемого языка, овладение техникой чтения и письма. Учеными доказано, что усвоение грамоты одновременно на двух языках не влияет отрицательно на становление грамотности в целом (процесс усвоения механизмов чтения и письма) [Чиршева 2012, с.162].

От того, насколько успешно будет пройден этот этап, зависит дальнейшее обучение всем учебным предметам. Период обучения грамоте рассматривается и как пропедевтический этап, например, пропедевтика курса грамматики и первоначальное формирование орфографической зоркости. Необходима постоянная работа со звукобуквенным моделированием, по выявлению звуковой и буквенной оболочек слова в сознании ребенка [Хамраева 2017, с.56]. В задачи пропедевтического курса входит «подготовка детей к активному и осознанному восприятию фактов орфоэпии» [Алиева 2020, с.456].

На уроке грамоты до знакомства с буквами проводится анализ звучащей речи на различных уровнях: на уровне звука, слога, слова и предложения. Классификация ошибок, связанных с аналитико-синтетической деятельностью якутских детей, предложена И.И. Каратовым. Она включает фонетико-графические ошибки, обусловленные неразличением звуков по длительности; фонетико-графические ошибки, основанные на смешении гласных и согласных; ошибки,

включающие каллиграфические нарушения письма. А.П. Колесовой разработана методика обучения якутской грамоте, состоящая из следующих этапов: 1) формирование первоначальных представлений о слове; 2) обучение анализу звуковой структуры слова; 3) формирование ориентировочной основы чтения; 4) обучение слоговому чтению и письму [Колесова 2003].

Использование схем-моделей в процессе обучения является важным условием развития у детей фонематического слуха и абстрактного мышления, умения членить предложения на слова и производить звуковой анализ звучащего слова, а также овладения речевыми навыками чтения и письма. Схемы-модели звуковой структуры слова впервые были предложены в начале XX века в виде последовательно расположенных клеточек-квадратов, в которых согласные обозначались изображением сомкнутых губ, а гласные – разомкнутых. Примерно в 1950-е годы психолог Д.Б. Эльконин предложил наиболее доступный и близкий к современному способ моделирования звуковой структуры слова [Унарова 2012].

Знаково-символическая деятельность является важной составной частью познавательной деятельности младших школьников. Л.С. Сильченкова в своих исследованиях дает характеристику специфике семиотической (знаково-символической) деятельности первоклассников при овладении ими навыками чтения и письма и призывает не игнорировать семиотическую составляющую природы человека [Сильченкова 2015, с.221]. Итак, знаковая деятельность пронизывает весь процесс обучения грамоте. Обычно в букваре применяются следующие типы знаков: иконические – выполняют разнообразную учебную нагрузку, сюжетные картинки – используются для развития связной речи, предметные картинки – используются для звуковой работы.

Обучение детей-билингвов грамоте имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при организации учебной деятельности в 1-ом классе якутской школы: 1) несмотря на кириллическую основу якутского алфавита, специфические звуки речи требуют особого внимания и специальной отработки; в процессе чтения проявляются фонетическая интерференция и трудности усвоения родного и русского языков (например, в якутском языке – умение различать

долгие и краткие гласные звуки, правописание дифтонгов и удвоенных согласных в слове представляют основную проблему в методике обучения якутской грамоте; в русском языке – усвоение йотированных гласных, их правописания, правописание непроизносимых согласных в стечении, различение слов); 3) необходимым условием успешного овладения грамотой языка считается осознание фактов языка, умение дифференцировать письменную и устную речь, звуковой и буквенный состав слова, которое вырабатывается на примерах полного совпадения звучания и написания [Рождественский 1972, с.75]; 4) ввиду того, что механизмы чтения и письма одинаковы для большинства языков, навыки, сформированные в одном языке, легко переносятся на другой язык, что положительно сказывается на накоплении и использовании метаязыковыми знаниями, способствуя *когнитивному* (лат. *cognitio* – познание) развитию.

Сегодня известно множество теоретических гипотез относительно исследования процесса усвоения и развития грамматики в когнитивной сфере ребенка, включая нативистское объяснение Ноама Хомского, конструктивистское Жана Пиаже, когнитивистское А.Н. Гвоздева, Дэна Слобина, Джерома Брунера и др. [Хамраева 2017, с.43]. Сравнительно новое междисциплинарное научное направление, аккумулирующее теорию познания, когнитивную психологию и лингвистику, нейрофизиологию, теорию искусственного интеллекта, получило название «когнитивистики», «когнитивной науки» (*cognitive science*).

В процессе обучения когнитивное развитие детей осуществляется через применение когнитивных технологий. В области методики преподавания родного языка рассматривают технологию критического мышления как способ формирования у обучающихся нового стиля мышления, которому свойственно осознание многозначности точек зрения, альтернативности принимаемых решений [Содномов 2018, с. 32], а также развития вдумчивого, аналитического отношения к изучаемому материалу и повышения интереса к языку. В основе критического мышления лежит как раз когнитивная составляющая, в основе технологии ее развития – выработка когнитивных (познавательных) и метакогнитивных (регулятивных) стратегий обучения (восприятия и переработки

информации, рефлексии и контроля). Также на активизацию когнитивной деятельности обучающихся обращают внимание специалисты по методике русского языка как иностранного. В качестве перспективных когнитивных технологий обучения рассматривают кейс-технологии (см. §3.1), кластерную технологию, технологии визуализации, интерактивного обучения, «Портфолио», «Языковой портфель», проблемного обучения, проектного обучения и т.п.

Резюмируя вышесказанное, целесообразным считаем выделить *когнитивную направленность* обучения в характеристике современного билингвального образования. Под когницией понимаем не только знания в чистом виде как результат познания, но и сам процесс познания (процедурные знания), когда задействован интеллект и совершаются учебно-языковые действия.

Когнитивный подход (*cognitive approach*; создатели Дж. Брунер и У.Риверс) основан на положениях когнитивной психологии и предусматривает в процессе обучения опору на принцип сознательности, учет различных когнитивных стилей (индивидуальных особенностей познавательных процессов) и учебных стратегий (действий и операций) учащихся. Согласно такому подходу создаются условия для реализации личностных ориентиров, учащийся является не только объектом обучающей деятельности преподавателя, но прежде всего активным участником процесса учения, процесса познания сути изучаемых явлений [Азимов 2009, с.96].

Реализация когнитивного подхода в обучении младших школьников предполагает, на наш взгляд, развитие в первую очередь мыслительной деятельности благодаря актуализации сознательных (эксплицитных) форм и методов организации образовательной деятельности. Особое внимание при изучении языков уделяем таким учебным стратегиям, как когнитивные (использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа и др.) и компенсаторные (догадка о значении, использование синонимов, перефразы и др.) [там же, с.334]. У изучающих иностранный язык интенсивно проявляется *языковая догадка* как «способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) через контекст, которая строится на использовании знаний в области словообразования, умения понять

уже известные многозначные слова в новых значениях, на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков» [там же, с.361], которую следует целенаправленно развивать на уроке.

В работе А.В. Щепиловой подчеркивается особая роль когнитивного направления в придании коммуникативной методике новой динамики, нового импульса в ее развитии. Вслед за канадским исследователем Элен Биалисток, А.В. Щепилова уделяет внимание проблеме взаимозависимости коммуникативной и когнитивной составляющих учебного процесса, от которых одинаково зависит цель обучения языку [Щепилова 2013, с.49].

Когнитивная направленность выступает в рамках интегрированного коммуникативно-когнитивного подхода в обучении языкам, который предполагает формирование таких ключевых компетенций, как языковая, лингвистическая, коммуникативная и социокультурная компетенции. К ним же, на наш взгляд, относится метаязыковая (металингвистическая) компетенция как когнитивный компонент языковой, лингвистической компетенций. Как справедливо отметила Е.А. Быстрова, лингвистическая компетенция реализует когнитивную функцию учебного предмета, обеспечивает «познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей речевой деятельности» [Быстрова 2003, с.37].

В качестве методических принципов обучения родному языку следует назвать принципы устного опережения, функциональности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, взаимосвязи фонетической, лексической и грамматической сторон языка, взаимосвязи языка и культуры, развития чувства языка и т.п. К числу методических принципов обучения русскому языку как неродному главным образом относят принцип коммуникативной, речевой, направленности, принцип учета родного языка. Частнометодическими принципами обучения иностранному языку являются принципы межкультурного

взаимодействия, коммуникативности, беспереводности, аппроксимации, ситуативно-тематической организации учебного материала и т.п.

Отдельно выделим *взаимосвязанное обучение* в качестве методического подхода (методическая система, теория, концепция, принцип, система обучения, методика, метод, методический прием – нет единого мнения в методической науке), который, на наш взгляд, лежит в основе методики обучения языкам в билингвальной образовательной деятельности как целостная система формирования национально-русского билингвизма.

Данный подход обосновывается в разных ипостасях: как методический принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, особенно в методиках преподавания русского и иностранного языков (Балыхина Т.М., Давлетбаева Р.Г., Пономарева И.В., Шамов А.Н., Мазенцева Е.А. и др.), с позиции взаимосвязи языка и культуры (Беляева С.В., Денисов М.К., Рожнёва Е.М. и др.), взаимосвязи родного, русского языков и литературы (Мухаметшина Р.Ф.), взаимосвязи орфоэпии и орфографии (Алиева С.А., Хасанов Р.А. и др.), а также в аспекте трехязычия (см. §1.2.).

В плане дидактической взаимосвязи родного и русского языков, взаимосвязанное обучение в противовес традиционному обучению переосмысление получило относительно национальных школ. В пик расцвета национальных школ ведущим методическим принципом в рамках взаимосвязанного обучения признавался принцип учета родного языка. Принцип учета родного языка – то же, что принцип опоры на родной язык; предусматривает организацию учебного процесса с учетом опыта в родном языке учащихся, что определяет построение программы обучения; реализуется в продуманной системе упражнений по темам и явлениям, наиболее трудным для учащихся с тем или иным родным языком [Азимов 2009, с.219].

Выделяя языковую компетентность младшего школьника отдельно в области родного языка и в области иностранного языка, Скобелева Е.А. подчеркивает, что их дидактическая взаимосвязь обуславливается не только общностью языковых явлений и фактов, знаний и умений, но и общностью ценностно-целевых



установок. Ею определены 2 типа дидактических взаимосвязей в процессе обучения родному и иностранному языкам: межпредметные и внутрипредметные. По ее предположению, дидактические взаимосвязи языков являются основой для осознания языка как сложного развивающегося явления и могут оказать существенное влияние на качество формирования языковой компетентности младших школьников, характеристики которой заключаются в следующем: понимание младшими школьниками целей изучения языков; положительное эмоционально-ценностное отношение к языковой деятельности; наличие познавательного интереса к языкам; умение наблюдать и анализировать языковые явления; наличие речевого опыта и т.д. [Скобелева 2005].

Тонко подмеченные слова К.Д. Ушинского о том, что «две идеи, самые близкие, самые родственные между собою, могут прожить ... в голове учащегося долгое время и не увидеть друг друга», говорят о необходимости демонстрации этой связи в сознании обучающегося в целях развития гибкости мышления, которая проявляется в умении опираться на уже известное и применять его при усвоении нового материала [цит. Лордкипанидзе 1974, с.309]. Демонстрировать связь можно, к примеру, путем проведения языковых параллелей, выявления общих закономерностей в рамках взаимосвязанного обучения языкам. Это поможет исключить дублирование в изложении одного и того же содержания в разной языковой оболочке, игнорирование общего механизма усвоения языка и даст возможность качественной оптимизации учебного материала и времени.

Современные языковые реалии в условиях глобализации и цифровизации требуют гибкости, универсальности и синергичности в обучении школьников-билингвов. В настоящее время, когда в Республике Саха (Якутия) преобладает естественный детский билингвизм / синхронный билингвизм (*simultaneous bilingualism*) в условиях города, когда два языка усваиваются ребенком практически одновременно с ранних лет. Лингводидактическую основу языкового образования на начальном уровне образования видим во взаимосвязанном обучении родному, русскому и английскому языкам. Безусловно, доминирующая роль родного языка должна быть признана при любых видах билингвизма (полилингвизма) [Содномов 2014, с. 217].

## **1.2 Взаимосвязанное начальное обучение родному, неродному и иностранному языкам как методический подход**

Известно, что любое явление, объект может быть понято (познано) только в связи и в действии с другими явлениями, объектами, так как все вокруг взаимосвязано и взаимообусловлено. Билингвизм, как отмечал Л.В. Щерба, выступает как возможность осуществить сопоставление языков, а к сопоставлению побуждает именно контактирующий билингвизм. Относительно межъязыкового сопоставления он выделял колоссальную образовательную (познавательную, развивающую) ценность, мотивируя это тем, что всякое познание возможно лишь при столкновении противоположностей, т.е. под влиянием основного закона диалектики. При этом необходимо рационализировать это сравнение на научных основаниях [Щерба 2014].

Академик Л.В. Щерба выдвигал идею развития методики систематического сравнительного обучения двум языкам со взаимной опорой [Щерба 2014, с.58]. Мы солидарны с мнением выдающегося лингвиста о необходимости максимально реализовать развивающий потенциал процесса изучения языков, задействуя общие механизмы языкового сознания. Сравнительное обучение, на наш взгляд, строится обязательно с учетом контрастивного лингвистического фактора. Определение общих языковых явлений способствует большей эффективности усвоения, развитию языковых, в том числе метаязыковых, способностей. Например, якутский и русский языки, хотя и не близкородственные (в лингвистическом плане), имеют много точек соприкосновения, особенно на лексическом уровне. В якутском языке много заимствованных слов из русского языка, обусловленных главным образом социокультурным, социолингвистическим факторами, что облегчает усвоение лексического пласта во взаимосвязи. В русском языке преобладают заимствования из английского языка. Однако на фонетическом уровне больше сходств в английском и якутском языках.

Для выявления идентичных, интерферирующих и специфических явлений в языках следует отталкиваться от результатов сравнительно-сопоставительной типологии. Согласно утверждению автора фундаментальных трудов по методике обучения татарскому языку как неродному Ф.Ф. Харисова, типологические исследования берут свое начало с 30-х годов XIX века. По его мнению, основоположником сопоставительно-типологического изучения русского и тюркских языков является выдающийся социолингвист Е.Д. Поливанов. Ф.Ф. Харисов определяет лингводидактическую типологию как «сопоставительное изучение и описание родного и неродного языков, которое проводится в методических целях для более качественного усвоения изучаемого языка» [Харисов 2001, с. 91-96].

В классификации профессора Л.З. Шакировой, составленной по результатам сопоставления русского и тюркских языков, обозначены следующие языковые факты: 1) аналогичные грамматические категории в сопоставляемых языках (возможен полный перенос понятий); 2) грамматические категории, аналогичные по своим функциям в сопоставляемых языках, но имеющие свои особенности (именно эта группа представляет риск возникновения межъязыковой интерференции на грамматическом уровне); 3) специфические грамматические категории языка (представления формируются заново) [Шакирова 1999, с.35-36].

Сопоставительная типология русского и якутского языков на фонологическом и грамматическом уровнях и на уровне нормы исследована профессором Е.Н. Дмитриевой. Ею описаны отличительные черты якутского вокализма и консонантизма: долгие гласные, встречающиеся в основах слов (*хаас*, *халлаан* и т.д.) и аффиксах (*уөрэн-ээчи*, *туһа-лаах*, *ханкы-лыы* и т.д.), дифтонги, произносимые слитно и образующие один слог, закон гармонии гласных (сингармонизм), сигармоничный характер согласных и т.п. в сопоставлении с особенностями русского вокализма и консонантизма: редуцированные гласные в безударном положении в слове, расхождения между орфоэпическим и орфографическими нормами ([*ч'илав'эк*] и *человек* и т.п.), оппозиционное поведение гласных, оппозиции твердости-мягкости и звонкости-глухости

согласных, стечение согласных в начале слова и др., которые вызывают особые трудности у билингов [Дмитриева 2000, с.9-15].

Е.Н. Дмитриева отмечает невозможность опоры на произносительные навыки на родном языке при обучении русскому языку, в то же время для методики русского языка важно учитывать влияние фонетических норм родного языка [там же, с. 16].

Исследователь-психолингвист М.М. Фомин на основе сопоставления якутской, русской и английской языковых систем, лингвокомпаративного анализа приходит к выводу, что знание якутского и русского языка дает билингу некое преимущество перед монолингвом на фонетическом уровне – различение английских гласных и согласных звуков [Фомин 1998, с.175]. Полностью разделяя аргументацию М.М. Фомина, приведем примеры того, что якутский и английский языки имеют очень сходные факты на фонетическом уровне, которые подлежат учету при обучении английскому языку, чтобы помочь якутским детям в усвоении правильного иноязычного произношения и понимании:

1. В якутском языке имеются звуки, практически идентичные некоторым английским звукам, например: *англ. tongue [tʌŋ]* (язык) – *як. тонг [ŋ]* (мерзлый), *англ. hen [hen]* (курица) – *як. эһэ [h]* (медведь), *англ. orange [ˈɔrɪndʒ]* (оранжевый) – *як. ыалдьыт [dʒ]* (гость), *англ. joke (шутка) [dʒeɪk]* – *як. дьол [dʒ]* (счастье), *англ. bird [bɜːd]* (птица) – *як. бөтүүк [əː]* (нетух).

2. Оппозиция по долготе-краткости гласных звуков, которой нет в русском языке, есть в английском и якутском языках, например: *англ. ship (корабль) – sheep (овца), lives (живет) – leaves (листья), як. кыл (грива) – кыыл (животное).*

3. В английском и якутском языках, в отличие от русского языка, имеется понятие дифтонгов, например: *англ. дифтонг [iə] ear (ухо), дифтонг [uə] poor (бедный) и як. дифтонг иэ иэс (долг), дифтонг уо суох (нет).* Чтение английских слов с дифтонгами, обозначающими сочетание звуков (схожими в якутском языке), не вызывает особых трудностей.

Якутский ученый В.М. Анисимов в результате сопоставления якутского и русского языков выявил, что «обучение русской грамоте является по существу

обучением переносу знаний и умений учащихся, полученных на уроках обучения родной грамоте» [Анисимов 2000, с.54], что родной язык подготавливает базу для дальнейшего изучения неродного языка. Исходя из этого, учащиеся без особого труда воспринимают те явления русского языка, которые схожи с явлениями родного языка и наоборот, затрудняются в усвоении тех специфических явлений, которые не имеют соответствий в их родном языке. Он рассматривал взаимосвязанное изучение языков в качестве одного из методических приемов, повышающих качество обучения. По его мнению, для воплощения методической идеи взаимосвязанного обучения языкам решающую роль должна сыграть разработка специальных учебников с 1-го по выпускной класс, предполагающие унификацию лингвистических понятий [Анисимов 2003, с.48-49].

Итак, научные основы *взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам* отражены в основополагающих трудах отечественных ученых, акцентирующих внимание на феномене национально-русского двуязычия в лингвометодическом и педагогическом ракурсах [Городилова 1993; Сабаткоев 1989; Шанский, Быстрова 1990; Шанский, Окунева 1991; Щерба 1947 и др.], в т.ч. на примере конкретных национальных школ:

- казахский и русский языки – Жумашева А.Ш. (в начальной школе), 1992; Еркибаева Г.Г. (использование словарей), 2014 и др.;

- кабардинский (кабардино-черкесский) и русский языки – Загаштоков А.Х. (в начальной школе), 1997; Амшоков Х.Х. (в начальной школе), 1999; Кятова Л.Ю. (6-7 классы), 2007 и др.;

- башкирский и русский языки (в школьном образовании) – Саяхова Л.Г., 1985; Закирьянов К.З., 1991 и др.;

- якутский и русский языки (в начальной школе) – Анисимов В.М., 1992; Охлопкова М.Е., 1981; Борисов П.П., 1998 и др.;

- чувашский и русский языки – Анисимов Г.А. (в школьном образовании), 1990; Бычкова Н.В. (в дошкольном образовании), 2005 и др.;

- осетинский и русский языки – Сабаткоев Р.Б., 1989; Сукунова И.Х. (в школьном образовании), 1995; Кокоева Е.А. (на примере творческих работ в 5-6 классах), 2001; Моуравова М.Л. (в начальной школе), 2002 и др.;

- абазинский и русский языки – Пазова Л.К. (5-9 классы), 2007 и др.;

- адыгейский и русский языки – Экба Н.Б., 1997; Панеш Н.А. (в сузах и вузах), 2000; Пханаева С.Н. (в начальной школе), 2007 и др.;

- чеченский и русский языки (в начальной школе) – Алиева С.А., 2005; Алиева М.А., 2014 и др.;

- хакасский и русский языки – Толмачева Н.Я., 2004 и др.;

- татарский и русский языки (в школьном образовании) – Шакирова Л.З., 1984; Харисов Ф.Ф., 2000; Харисова Ч.М., 2002 и др.;

- дагестанская школа – Шурпаева М.И., 1984 и др.

В реализации взаимосвязанного обучения якутскому и русскому языкам, формировании якутско-русского двуязычия у детей следует отметить неоценимый вклад Анисимова В.М., Аргуновой Т.В., Афанасьева В.Н., Борисова П.П., Габышевой Ф.В., Дмитриевой Е.Н., Каратаева И.И., Охлопковой М.Е., Поповой М.К., Самсонова Н.Г., Самсоновых П.Н. и Н.Е., Санниковой В.С., Семеновой С.С., Семеновой Л.А., Трофимовой Ю.И., Федорова К.Ф., Харитоновой Л.Н. и др.

Методический аппарат взаимосвязанного обучения языкам строится в первую очередь на основе координации лингвистических терминов и понятий. По якутскому и русскому языкам в 2017 году был издан «Словарь лингвистических терминов русского и якутского языков» Поповой М.К., который используется учителями-языковедами в якутской школе и нацелен на обеспечение положительного переноса обучающимися 5-9 классов лингвистических понятий с родного языка на русский язык. Также известен «Русско-осетинский и осетинско-русский словарь лингвистических терминов» Гацаловой Л.Б. (2006), в котором дается перевод и толкование наиболее часто встречающихся лингвистических терминов на русском и осетинском языках (иронском и дигорском вариантах).

В контексте учебного (искусственного) трилингвизма данная тема исследована на примере шорского, русского и английского языков в 4-5 классах

(Бычинская А.П.), русского, английского и татарского языков у детей дошкольного возраста (Габдулхаков В.Ф.), русского, адыгейского и английского языков в 10-11 классах (Джандар Б.М.), русского, осетинского и английского языков в начальных классах (Джигоева А.Р.), казахского, русского и английского языков (Жикеева А.Р.; Кондубаева М.Р.), русского, коми и английского языков у первоклассников (Трофимова Ю.И.), якутского, русского и английского языков в вузе (Фомин М.М.), русскому, калмыцкому и английскому (Цереева Г.А.) и др.

Теория взаимосвязанного обучения родному, русскому и иностранному языкам остается актуальной темой во многих регионах России, в то же время необходимо отметить отсутствие ее реализации на практике [Унарова 2017]. Методика взаимосвязанного обучения языкам может быть построена на основе методики параллельного изучения языков, то есть такой системы обучения, которая предусматривает использование приема сопоставительной интерпретации, когда языковые факты и явления изучаются в сравнении, и описательного метода, когда сопоставляются уже полученные результаты [Жеребило 2010, с.194].

В контексте обучения английскому языку с учетом сопоставительного анализа якутского, русского и английского языков фундаментальная работа имеется у М.М. Фомина. В рамках выдвигаемой *логико-контрастивной стратегии* он отмечает, что при обучении билингвов третьему (иностранному) языку необходимым условием является «опора на процесс мышления (логического анализа) с учетом положительного взаимовлияния блоков интеллекта и языка» [Фомин 1998, с.20].

Оптимальная модель обучения двум и более языкам в школьном образовании, на наш взгляд, должна отражать взаимосвязь языка и когнитивной сферы. Обучение разносистемным языкам даёт значительный прирост когнитивной сферы и содействует интеллектуальному развитию детей. Изучение нескольких языков при «эффекте синергии» должно привести к обогащению, интенсификации, активизации единого языкового мышления, развитию когнитивных процессов, познавательной и речевой деятельности. С общим

когнитивным развитием ребенка-билингва неразрывно связано развитие метакогнитивных основ, в частности *метаязыковых способностей* детей-билингвов с опорой на мыслительные процессы. В целом метаязыковая способность проявляется практически у всех детей (без речевых патологий), но является неординарным феноменом (утрата же способности к изучению языков, нарушение металингвистических операций, по мнению Р.О. Якобсона – свидетельство афазии [Якобсон 1990, с.120]). Итак, на первый план выходят развитие и повышение познавательного интереса, аналитических способностей, формирование *метаязыковых умений* и осознанного отношения обучающихся к изучаемым языкам.

В рамках обучения детей-билингвов, на наш взгляд, *лингвометодической основой* является выстраивание *взаимосвязанного начального обучения родному, русскому и английскому языкам в когнитивном ракурсе*, ввиду того, что скрепляющим кольцом всех трех языков является когнитивная составляющая. Несмотря на то, что коммуникативная составляющая и есть главная цель обучения третьему, иностранному, языку, в аспекте темы исследования она остается вне поля нашего пристального внимания.

Вышесказанное даёт возможность объединить языковое образование в единую по своим задачам систему и позволяет рассмотреть языковые предметы как компоненты методической системы начального взаимосвязанного обучения языкам [УнарOVA 2017]. Этим определяется целостный, взаимосвязанный характер формирования метаязыковых умений у детей-билингвов. Взаимосвязанное обучение языкам в контексте формирования метаязыковых умений интерпретируется нами как процесс параллельного и последовательного обучения родному, русскому и иностранному языкам, основанный на учете билингвизма обучающихся и выстроенный педагогами как единая система, направленная на скоординированное достижение целей обучения языкам (см. Таблицу 1).



Таблица 1 – Цели изучения языков в школе с учетом психолингвистических и когнитивных особенностей овладения языками

До изучения в школе	Изучение в школе	Цель изучения
<b>Родной язык</b> (познавательная, мыслительная, воспитательная, коммуникативная, кумулятивная функции)		
Неосознанное усвоение в естественных условиях, в основном, от родителей, близких людей; выражается в устной форме речи детей	Теоретизация и практика (осознание системы родного языка, языковой системы вообще, овладение учебно-языковыми умениями, речевая практика)	Формирование представлений о системе языка во взаимосвязи с русским языком, совершенствование имеющихся языковых и речевых умений
<b>Русский язык</b> (познавательная, мыслительная, воспитательная, коммуникативная, социокультурная функции)		
Неосознанное, стихийное усвоение в естественной двуязычной среде; выражается в устной форме речи детей	Теоретизация и практика (осознание взаимосвязи языков, единства в системах родного и русского языков, овладение учебно-языковыми умениями, речевая практика)	Формирование представлений о системе языка во взаимосвязи с родным языком, совершенствование имеющихся языковых и речевых умений
<b>Иностранный язык</b> (познавательная, коммуникативная, межкультурная функции)		
Приобщение в дошкольном возрасте, в основном через интернет-контент; имеется языковой, речевой и коммуникативный опыт на родном и русском языках, соответствующий возрасту	Коммуникативная направленность обучения и частичная теоретизация (опора на имеющийся языковой опыт, перенос из родного и русского языков, учет стратегии овладения языком; осознание взаимосвязи, единства изучаемых языков)	Формирование с опорой на опыт на родном и русском языках представлений об иноязычной культуре, речевых и коммуникативных умений, выражаемых средствами иностранного языка
<b>Второй иностранный язык – познаваемый язык</b> (коммуникативная, межкультурная функции)		
Языковая/речевая среда в этом языке отсутствует; имеется языковой, речевой и коммуникативный опыт на родном, русском и частично в первом иностранном языках	Коммуникативная направленность обучения и частичная теоретизация (опора на имеющийся языковой опыт, перенос из родного, русского и первого иностранного языков, учет стратегии овладения языком)	Формирование с опорой на опыт в родном, русском и первом иностранном языках коммуникативных умений, выражаемых средствами второго иностранного языка
<b>Общее для всех изучаемых языков:</b> осознание единства языковых систем, их взаимопроникновение на различных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом), формы речи (устной и письменной), видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо), языкового и культурного многообразия в мире, метаязыковой перенос (представлений, понятий, умений из одного языка в другой), переключение языкового кода, языковая догадка (чувство языка), практическое использование языка в речи, общении, познавательной деятельности		

Формирование метаязыковых умений у младших школьников может быть достигнуто, с нашей точки зрения, через общеизвестные дидактические и методические принципы обучения (принцип преемственности, принцип сознательности, принцип активности, принцип коммуникативности, принцип учета региональных, национальных и этнокультурных особенностей содержания обучения и т.п.) с учетом следующих факторов:

- этноязыковых и возрастных особенностей (учет сложившегося билингвизма, этнического самосознания, особенностей онтогенеза речи, специфики системы родного языка, опоры на имеющийся языковой опыт);

- особенностей когнитивного развития билингвальных детей (учет развития умственных способностей, когнитивных стилей, познавательных стратегий детей-билингвов, умения сравнивать и сопоставлять, эксплицитности и имплицитности обучения);

- универсальности и возможности переноса умений, представлений о языковых фактах, филологических межпредметных связей (опора на общие языковые понятия, учебно-языковые умения, взаимоинтеграцию учебных предметов по родному, русскому и иностранному языкам, а также литературному чтению, балансировка и координация в содержательном, структурном и лингвометодическом планах);

- развивающего потенциала обучения (определение «зоны ближайшего развития» (термин Л.С. Выготского), лингвистическая пропедевтика, развитие интеллекта и имеющихся метаязыковых способностей).

Традиционно понимаемый нами методический принцип учета особенностей родного языка применяется, как правило, на уроках русского языка, опирается на результаты сопоставительно-типологического анализа. Применительно к обучению детей-билингвов родному, русскому и английскому языку считаем актуальным говорить о принципе «учета билингвизма», речь идет о взаимоопоре при изучении родного и русского языков и об опоре на родной и русский языки при изучении английского языка. Другими словами, стержень, на который

«нанизывается» новый язык, является двухкомпонентным, состоящим из двух языков: родного и русского.

Специфика построения модели обучения якутскому, русскому и английскому языкам и методики формирования *метаязыковых умений* у детей-билингвов основывается на рациональном сочетании ключевых принципов обучения языку как родному, неродному и иностранному. Важным ориентиром является возможность связать по контурам и содержанию родной и русский языки, что позволяло бы «транслировать» их на следующий язык. Изучение родного и русского языков в 1-ом классе дает обучающимся возможность осуществить *метаязыковой перенос* при переходе на изучение английского языка во 2-ом классе.

Таким образом, объединение взаимосвязанного и когнитивного подходов в билингвальной образовательной деятельности, на наш взгляд, может положительно влиять на качество усвоения языковых предметов в начальной школе. В первую очередь необходима работа, направленная на развитие у младших школьников умений анализа языковых единиц (на уровне фонетики, лексики, синтаксиса), в том числе нахождения и сравнения/сопоставления под руководством учителя общих языковых понятий. Это даст импульс для формирования у обучающихся метаязыкового отношения к языку и речи, перехода от стихийного к осознанному отношению [УнарOVA 2017].

*Метаязыковое отношение к языку и речи*, как говорилось ранее, может быть достигнуто только путем практической деятельности. Его достижению относительно ребенка-билингва, по нашему мнению, способствуют два основных направления работы: 1) развитие *метаязыковых способностей* средствами изучаемых языков; 2) применение на практике *когнитивных методов и приемов*, направленных на развитие языковой догадки, умения осуществлять внутриязыковое сравнение и межъязыковое сопоставление (наряду с формированием учебно-языковых умений и умения переносить). При этом нельзя забывать о вербальной составляющей метаязыковой деятельности. Продуктом речемыслительного процесса, вербальной метаязыковой деятельности

(комментирования, объяснения, оценивания, рассуждения и т.д.) на уроках родного и русского языков является метатекст (метавысказывание) («текст о тексте», вторичное высказывание).

Важно знать параметры взаимосвязи языков (см. Таблицу 2), уметь рационально применять их на практике, управлять механизмом взаимной опоры в языках, а также координировать работу между собой (учителями).

Таблица 2 – Параметры взаимосвязи языковых учебных предметов

<b>Родной, русский, английский языки</b>	<u>Языковые факты, понятия и закономерности в системах языков:</u> звук, гласные и согласные звуки, буква, алфавит, слово, слог, словосочетание, предложение, знаки препинания, правила произношения, правописания, значение слова, форма слова, антоним, синоним, сложное слово, части речи, имя существительное, имя прилагательное, глагол, члены предложения, текст и т.д.
	<u>Учебные действия с языковыми единицами и метаязыковые умения:</u> звуко-буквенный анализ слова, фонетический разбор, деление слова на слоги, построение предложения, перевод с одного языка на другой, сопоставление, сравнение, аналогия, разделение формальной и семантической сторон слова, создание метаязыкового комментария и т.д.
	<u>Межъязыковые, надъязыковые и внутриязыковые процессы:</u> метаязыковой перенос, интерференция, транспозиция, интеркаляция, языковая догадка, метаязыковой контроль, переключение кода, смешение языков, осознанное отношение к языкам и т.п.

Применение когнитивных методов и приемов обучения детей-билингвов требует умелого удержания языкового баланса (содержательного, понятийного), оперирования основными контрастивными данными в языковых системах, стимулирования интереса и активного познания у детей (наблюдение, поиск, обсуждение, придумывание, игра, проектная деятельность и т.п.). Все эти усилия могут быть сведены к тому, чтобы ученики могли осознанно усваивать новые знания, выходить за рамки учебника, проявлять языковую креативность, анализировать и оценивать информацию, проявлять творческий подход к языку как объекту изучения.

### **1.3 Историко-педагогический анализ становления методики обучения грамоте в Республике Саха (Якутия)**

Методические основы обучения языкам требуют аналитического обзора исторических предпосылок своего становления и развития. С целью определения базовых категорий методики обучения грамоте родного и русского языков и обучения английскому языку в якутских школах нами предпринята попытка выявить истоки взаимосвязанного обучения языкам в якутской начальной школе.

Известно, что неоценимый вклад в приобщение народа саха к грамоте (в общем смысле) и культуре в дореволюционное время внесли политссылные, высланные в разные концы Якутии. С 1830-х годов педагогико-просветительской деятельностью занимались многие из них: отставной подполковник М.И. Муравьев-Апостол, П.Ф. Дунцов-Выгодский (в Вилюйске), молодой ученый И.А. Худяков (в Верхоянске), этнограф и лингвист В.М. Ионов (в Якутске, Татте), известный писатель В.Г. Короленко (в Амге) и др. [Афанасьев 1966, с. 43]. Они создавали частные школы разного типа и вида, внедряли в образовательный процесс учебники и учебные пособия, базирующиеся на прогрессивных методах обучения, вариативных методических принципах. Обзор и анализ историко-педагогического материала, представленного первым доктором наук Якутии В.Ф. Афанасьевым, позволяет ученым-исследователям выделить 7 типов частных школ по форме организации и содержанию: «домашние уроки» или репетиторство, «домашняя школа», «общественная школа», авторская школа, мобильная школа и т.п. [Николаева 2017].

В связи с тем, что родной (якутский) язык в дореволюционный период не изучался, обучение в школах велось на русском языке. Русский язык преподавался по учебникам для русских школ: «Родное слово» К.Д. Ушинского, «Букварь для народных школ» (1872) Д.И. Тихомирова, «Русская азбука для детей» (1873) В.И. Водовозова, «Новая азбука» (1875) Л.Н. Толстого и др.

В 1870-е годы идея обучения русской грамоте с опорой на родной язык нашла свое отражение в попытке разработать специальную методику для

якутской школы. Впервые православными миссионерами и якутскими педагогами был осознан факт влияния родного языка, препятствующий обучению якутов. Потребовалось создать отдельный учебник, который учитывал бы эту специфику.

В 1880-е годы благодаря совместным усилиям директора Казанской учительской семинарии Н.И. Ильминского, православных миссионеров и переводчиков были произведены попытки создания национально-русской школы с целью приобщения якутских учащихся к православию через обучение на их родном языке. В итоге в Казани православным миссионерским Обществом был издан «Букварь для якутов» (1895) (составитель протоиерей С. Попов, редактор проф. М. Мамонов). Букварь представлял собой примитивный двуязычный учебник малого формата, состоящий из якутского и русского «отделов» (разделов). В учебнике отсутствовали некоторые якутские звуки (буквы), но по своей структуре он был похож на современный букварь: наличие якутского и русского алфавитов, порядок подачи букв, слов, текстов, в том числе и текстов православного характера. В послесловии букваря отмечена главная его новизна – то, что «в букваре введены некоторые буквы, которых в прежних книгах на якутском языке не было» [Букварь 1895].

Другим учебным изданием, вышедшим в Казани, является «Первоначальный учебник русского языка для якутов» (1895), который, по словам составителя, перекликается с татарским учебником. Учебник состоит из предисловия, тематического русско-якутского словаря и коротких текстов. Объем страниц этого учебника намного превышает объем «Букваря для якутов» – 140 страниц. Данные учебники по праву являются первыми учебниками русского языка для якутских учащихся.

В 1882 году декабрист В.Г. Короленко открыл начальную школу в юрте. При обучении детей чтению, письму и счету он пользовался методическими принципами К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова [Афанасьев 1966, с.52]. Также известно, что в 1896 году был издан «Русско-якутский букварь» для учителей. В 1914 году священником И.Е. Поповым было составлено и издано двуязычное учебное пособие «Передвижная русско-якутская азбука».

Политический ссыльный В.М. Ионов свою первую школу создал в 1897 году. Особое внимание он, как этнограф и лингвист, уделял усвоению учениками русского языка с учетом родного языка. Им был создан якутский букварь, как выяснилось из воспоминаний и материалов переписки, по предложению Н.Е. Афанасьева. В качестве подходящей транскрипции для якутского букваря В.М. Ионов считал академическую (бетлинговскую), которая, в отличие от казанской транскрипции, дает возможность «писать, как слышишь» [Ефремов 2017, с.126]. Основу ионовского букваря составили звукосинтетический метод, дидактический принцип «от известного к неизвестному», «от легкого к сложному», «от близкого к далекому». Впоследствии его букварь был переработан С.А. Новгородовым, назван «Сахалыы сурук-бичик» и издан в 1917 году. В настоящее время букварь С.А. Новгородова считается источником письменности у якутов, положившим *начало обучению родному языку в начальных классах*. В.М. Ионов потом работал над букварем русского языка, который по неизвестным причинам не был издан. Буквари В.М. Ионина способствовали ликвидации безграмотности среди якутов и опередили перспективу развития якутских школ [Афанасьев 1966, с.62].

В 1920-1921 учебном году в школьное образование был официально внедрен измененный С.А. Новгородовым якутский алфавит (скомбинированы кириллица и латиница), вышел в свет второй, переработанный его букварь. По постановлению Правительства Якутской АССР от 17 августа 1922 года, с 1922-1923 учебного года началось массовое изучение якутского языка. Так, в 1930-х годах произошла *коренизация якутских школ* (преподавание двух языков, а не якутизация и русификация). С 1932 года якутский язык стал *языком обучения*, тем самым была заложена база для зарождения методики якутского языка.

Образовательный процесс в те годы выглядел так: «На первом году обучение якутскому языку велось по букварю С.А. Новгородова, при этом проходили одновременно два предмета: первая половина урока – якутская азбука, вторая половина – разговор по-русски». При таком обучении фигурирует сравнительный метод в рамках одного урока. Распространенным методом обучения русскому языку в якутских школах оставался натуральный,

беспереводной метод, т.е. методика преподавания якутского языка только разрабатывалась, но пока учили *без единой методики*: в одних школах главное внимание обращалось на грамматику, в других – на преподавание литературы, в одних – написание диктантов, изложений, сочинений, в других – наизусть заучивали грамматические правила [Афанасьев 1966, с.169].

В 1944 году вышла в свет книга для чтения «Ньургунун» (Подснежник) учителя-методиста Г.Ф. Сивцева, в 1948 году – его «Начальной оскуолаҕа саха тылын методиката» (Методика якутского языка в начальной школе), которая по праву считается *первой серьезной методической работой* по родному языку. Вслед за ним издавались другие работы, в том числе и для русскоязычных детей-якутов, учителя-методиста Н.А. Аллахского [Гурьев 2017, с.24].

Необходимо остановиться на освещении многогранной педагогической деятельности русских и якутских педагогов, методистов, которые внесли существенный вклад в формирование и развитие методики обучения русскому языку детей саха в начальной школе. К числу таких выдающихся деятелей относится целая плеяда заслуженных учителей РСФСР и ЯАССР и авторов учебной литературы: Н.К. Крупская, С.П. Редозубов, В.М. Чистяков, П.Н., Н.Е., Т.П. Самсоновы, Л.Н. Харитонов, научные сотрудники Якутского филиала НИИ Министерства просвещения РСФСР (в настоящее время – Института национальных школ Республики Саха (Якутия)).

Педагогико-исследовательская деятельность Л.Н. Харитонова была направлена на улучшение состояния методики преподавания родного и русского языков. В соавторстве с П.Г. Григорьевым он составил словарь русских слов для начальной школы (1935) [Борисов 2002, с.101]. Результаты исследования, проведенного под его руководством, стали ориентиром для учителей в обучении якутских учащихся неродному языку. Они обобщены в работе «Русский язык в начальной якутской школе» (1935). С того времени готовилась почва для практического применения принципа учета родного языка.

Заслуженный учитель школы РСФСР и ЯАССР Н.Е. Афанасьев, один из учеников В.Г. Короленко, автор пособий для учителя и учебников, которые



намного упростили обучение детей русскому языку, был сторонником беспереводного метода обучения неродному языку [Афанасьев 1958, с. 8].

Согласно закону 1938 года в ЯАССР *русский язык был введен в качестве обязательного предмета изучения с первого класса (устный курс)*, но обучение собственно русской грамоте начиналось со второго класса после усвоения грамоты на родном языке. В том же году С.П. Редозубовым был разработан учебник русского языка для 2-го класса якутской начальной школы «Букварь» (1938). Подача букв, слогов и слов в его букваре соответствовала принципу «от простого к сложному». В 1940-е годы в методических указаниях к букварю он предлагал применять звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, который применяется в России по настоящее время. Также он указывал на важность проведения добукварного устного курса [Редозубов 1940, с.8].

В соавторстве с В.М. Чистяковым С.П. Редозубов составил большое количество учебников русского языка, в том числе и для якутов. Профессор русского языка В.М. Чистяков разработал основы методики преподавания русского языка в национальных школах, автор фундаментальных трудов «Основы методики русского языка в нерусских школах» (1941), «Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы» (1964). Его работа «Основы построения учебника русского языка в национальной школе» (1941) послужила базой для создания научно обоснованных учебников русского языка в нерусской школе. Его идея о создании учебника русского языка для различных национальностей положила начало разработке национальных учебников.

Заслуженный учитель РСФСР и ЯАССР П.Н. Самсонов является автором целого ряда учебников по русскому языку для 1-2 классов якутской школы и других учебных изданий по обучению якутскому и русскому языкам. В Якутии его справедливо называли «якутским Ушинским». Он обращал внимание на *взаимосвязанное обучение языкам в начальной школе*.

В 1961 году на базе НИИ национальных школ МП РСФСР был создан Якутский филиал, в котором проводились научно-исследовательские работы по разработке содержания и методики обучения в якутских школах, сформировалась

серьезная *научно-методическая школа* в преподавании русского и якутского языков. Среди разработанных букварей следует перечислить «Букварь» русского языка В.Н. Афанасьева, П.П. Борисова (при участии М.А. Чудиновой, Р.Ф. Кононовой) (1970), который положил начало изданию цветных учебников в Якутии, экспериментальный букварь по родному языку М.Е. Охлопковой и Д.К. Сивцева. *Первым ученым-лингводидактом* по якутскому языку стал И.И. Каратаев, защитивший в 1982 году диссертацию «Лингвистические основы обучения орфографии родного языка в начальных классах якутской школы». В 1986 году была издана его «Азбука» по якутской грамоте. Им разработана теоретическая и практическая основа обучения грамоте, дополняющая традиционную систему обучения.

С 1985-1986 учебного года началось обучение в 1-ом классе шестилетних детей. В 1987 году был издан «Букварь» П.П. Борисова (2-ое изд. – 1993 г., 3-е изд. – 1997 г.), из которого был исключен устный курс (добукварная часть). По его мнению, особенности обучения якутских детей русской грамоте заключаются в следующем: 1) обучение чтению и письму строится на базе ранее приобретенных навыков устной речи; 2) изучение русской грамоты начинается после того, как дети овладели родной грамотой; 3) обучение русской грамоте проводится звуковым аналитико-синтетическим методом [Борисов 1976, с.18].

В аспекте взаимосвязанного обучения якутскому и русскому языкам мы сопоставили букварь якутского языка «Букубаар» (Букварь) М.Е. Охлопковой и Д.К. Сивцева с букварем русского языка П.П. Борисова. По результатам проведенного анализа букварей, изданных с доработкой в 1997 году, выявлена методическая преемственность между ними, заключающаяся в следующих принципах ее реализации:

1. Единая психолого-педагогическая система (развивающая система Эльконина-Давыдова); при этом необходимо отметить, что букварь якутского языка разработан при консультации самого профессора Д.Б. Эльконина.

2. Единый звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте.

3. Принцип учета фонетических особенностей родного языка:

- последовательность подачи звуков, которая определяется постепенным нарастанием по мере трудности изучения звуков якутскими детьми;

- выделение в букваре русского языка специальных страниц, предусматривающих соблюдение орфоэпических норм и усвоение трудных звуков, например, отсутствующих в якутском языке звуков русского языка (*б – в, с – ш, т – ч, с – з, п – ф, ш – ж, з – ж, ц – с*), произнесение безударного *о* как *а*, звонкого *в* как *ф*, *-тся* как *-цца*.

4. Одинаковый принцип моделирования и материализации звукового и слогового состава слова (соответствие условных графических обозначений): консонанс схем предложений, слогов в словах, гласные обозначаются круглыми фишками (в якутском языке – зеленого цвета, в русском языке – голубого), согласные – квадратными фишками красного цвета в обоих случаях.

5. Принцип частотности употребления, артикуляционной и акустической четкости звуков в речи детей и графического сходства элементов букв при начертании в установлении последовательности звуков и их букв, подаваемых в обоих букварях [Унарова 2012, с. 119].

Указанные методические принципы подтверждают соблюдение авторами идеи координации при разработке учебников. В свете координативного двуязычия доктор педагогических наук В.М. Анисимов в своих работах «Методика обучения русскому языку в саха начальной школе» (2000) и «Научные основы методики обучения русскому языку в начальных классах якутской школы» (1991) научно обосновал вопрос опоры на родной язык, согласованного обучения двум языкам.

В рамках ретроспективного анализа *истории обучения иностранному языку* в якутских школах рассматриваем следующую периодизацию:

- первый период (1932-1958 гг.) – становление и развитие обучения иностранным языкам в школах Якутии. В 1930-е годы была ощутима тенденция исключения иностранного языка из учебного плана из-за отсутствия учителей. В 1950-е годы иностранный язык изучался только в старшей ступени (в 92% городских школ, в 22% сельских школ);

- второй период (1958-1983 гг.) – повышение качества обучения иностранным языкам; с повышением осознания необходимости изучения языков предмет «Иностранный язык» постепенно стал входить в обязательный языковой цикл, а его преподавание – ориентироваться не только на опыт русских школ, но и на собственный накопленный опыт. После выхода 27 мая 1961 года постановления Совета министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» в стране произошла коренная перестройка в иноязычном образовании, в том числе во многих городских и сельских школах республики введено параллельное изучение второго иностранного языка. В 1970 году вышло постановление Коллегии Министерства просвещения ЯАССР «О введении преподавания иностранных языков во всех школах республики», а с 1980-1981 учебного года приказом Министерства просвещения ЯАССР начато изучение иностранного языка во всех начальных классах общеобразовательных школ [Оконешникова 2008, с.11-14];

- третий период (с 1983 г. до введения ФГОС) – обучение иностранным языкам в период реформ и модернизации образования. В эти годы были разработаны Концепция обновления и развития национальной школы Республики Саха (Якутия) (1991) и Концепция школьного языкового образования Республики Саха (Якутия) (2001), введен национально-региональный компонент в содержание российского образования, ЮНЕСКО провозгласило XXI век веком полиглотов;

- четвертый период (с 2010 года – по настоящее время) (выделен нами) – период интегрированного обучения иностранному (-ым) языку(-ам) в условиях интенсивной глобализации и цифровизации, введения второго иностранного языка, реализации коммуникативной методике, системно-деятельностного, компетентностного подхода в образовании в соответствии с ФГОС.

Якутские исследователи выявили проблемы обучения иностранным языкам, сосредоточенные в следующих положениях: 1) изучение иностранного языка происходит через «язык-посредник», т.е. русский язык, тогда как именно родной язык является основным средством «присвоения» человеком общественного опыта; 2) нехватка учителей иностранных языков в целом; несмотря на это,

многие из учителей используют сравнительно-сопоставительный метод в преподавании на основе русского и родного языков [Неустроев 2017, с.57-58].

С 1990-х годов постепенно предпринимаются попытки воплотить в систему дошкольного и школьного образования Якутии идею создания трилингвальной (полилингвальной) образовательной модели. Подтверждением тому является функционирование сети полилингвальных детских садов (создана по инициативе Ф.В. Габышевой), школ гуманитарного профиля с изучением нескольких иностранных языков и языков народов Севера: Саха-Корейская СОШ с изучением английского и корейского языков, Хамагаттинский саха-французский лицей, Саха-Канадский центр с изучением английского, французского языков, языков народов Севера (в настоящее время СОШ №38), Ассоциированная многопрофильная Саха-Бельгийская гимназия, Саха-немецкая школа с изучением английского и немецкого языков (открыта в 2000 г. как филиал Якутской городской национальной гимназии, в настоящее время Саха гимназия), а также классы с углубленным изучением иностранных языков в Ассоциированных школах ЮНЕСКО, сеть которых была создана в 1999-2000 годах.

Основываясь на исторических фактах и учитывая реалии современной жизни, обнаруживаем, что обучение английскому языку в якутских школах с 1930-х годов по настоящее время практически ведется по тем же учебникам и учебным программам, по которым обучается вся страна. Исключение составляют учебные пособия для младших школьников «Ранний английский», для учащихся 9-11 классов «Практическая грамматика английского языка для школьников» Н.В. Ситниковой и других, изданные в 1996 году, для учащихся 5-9 классов «Занимательный английский» М.И. Шамаевой и В.В. Софронеевой, изданный в 1999 году. В последнем концептуальная идея заключалась в обучении якутских учащихся английскому языку без языка-посредника, т.е. через призму родного языка. Сейчас, как известно, учителя сами разрабатывают интегрированные модули с этнокультурной и межкультурной составляющей из-за отсутствия современных учебных средств, реализующих этнокультурный компонент ФГОС в изучении иностранного языка в начальной школе.

Аналитический обзор темы исследования в историческом плане позволяет сделать вывод о том, что в якутских школах так или иначе велось взаимосвязанное обучение родному и русскому языкам, это подтверждают и учебники, и научные статьи ученых-методистов. Однако в известной степени научно необоснованной остается взаимосвязь с английским языком, что свидетельствует о необходимости поиска и специального изучения методических разработок, педагогического опыта учителей-энтузиастов для воссоздания целостной картины совершенствования методики обучения иностранному языку с учетом этнокультурных, региональных и национальных особенностей.

Таким образом, бесспорно, что методика родного языка зародилась на базе методики русского языка как родного, развивалась в процессе коренизации (национализации) школ, создания первых учебников родного языка. Благодаря преемственности методических идей и консолидации усилий политссылных, православных миссионеров, русских и якутских педагогов и методистов появились первые учебники по якутскому языку для начальных классов, и по настоящее время происходит совершенствование методик обучения родному и русскому языкам в школах Республики Саха (Якутия) [Унарова 2013, с.51].

Выявленные в результате сопоставления учебников родного и русского языков принципы обучения легли в основу методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у детей-билингвов в процессе изучения нескольких языков. Она должна учитывать прогрессивные идеи прошлого и представлять качественно новую научно-методическую мысль на современном этапе развития взаимосвязанного обучения языкам.

### **Выводы по первой главе**

В данной главе представлено научно-теоретическое и методологическое обоснование темы исследования на основе аналитического обзора литературы, посвященной психолингвистическим и лингводидактическим особенностям изучения родного и неродного языков, рассмотрена теория взаимосвязанного обучения нескольким языкам, ее исторические предпосылки в якутской школе.

С психолингвистической точки зрения, в аспекте темы нашего исследования внимание уделено понятию «осознание» (апперцепция) как благотворной предпосылке развития метаязыковых способностей у детей. Проанализировать данный феномен позволили труды психолингвистов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.В. Имедадзе), в которых отмечается, что процесс освоения родного языка, речевой онтогенез у детей развивается по-разному, но в одинаковом направлении – «от бессознательности к сознаванию». Осознание – это длительный процесс, но необходимый для развития языкового, в том числе метаязыкового, мышления. Следовательно, полагаем, что метаязыковая способность у детей-билингвов проявляется с осознанием (в большей или меньшей степени) языков путем эмпирического наблюдения над языковыми явлениями и речью на родном и русском языках, а также практического применения двух языковых систем в общении, собственной речи.

Итак, ключевой характеристикой обучения родному и неродному языкам обозначили *когнитивное развитие и осознанное отношение ребенка к языку и речи*. Если не главным, то ведущим принципом обучения родному, неродному и иностранному языкам в их взаимосвязи является принцип сознательности. Не менее важными являются принцип учета билингвизма, взаимовлияния языков. С этой позиции подробно остановились на таких общепринятых понятиях, как «транспозиция», «интерференция», «смещение языков», «языковая догадка», без учета которых не может быть проведено обучение детей-билингвов. Билингвизм в таком ракурсе, в отличие от монолингвизма, предстает перед нами в роли ускорителя в становлении осознанного отношения к языкам и речи.

На наш взгляд, именно становление осознанного отношения к языку и речи приведет к сбалансированному билингвизму у детей в условиях стихийного взаимодействия языков в их сознании и речи может стать фундаментом для освоения иностранного языка. Оно может быть достигнуто путем формирования представления об общих и специфичных языковых явлениях, проведения систематической работы на когнитивной основе, предусматривающей сравнение

и сопоставление изучаемого языка с другими языками, сравнение внутриязыковых признаков и т.п.

С лингводидактической позиции выяснено, что один из основных механизмов реализации билингвальной образовательной системы заключается не только в оптимизации, координации соотношения учебных часов, углубленном изучении языкового материала или в стремлении совершенствования частной методики одного языка (например, родного языка), но и в соблюдении *методической взаимосвязи в обучении языкам в начальной школе*. Историко-педагогический анализ предпосылок становления методики обучения грамоте в Республике Саха (Якутия) подтверждает факт соблюдения взаимосвязанного обучения языкам, что дает возможность объединить предметы языкового цикла в одну цельную конструкцию в метаязыковом контексте. Объединение языковых предметов в единую систему является стратегией обучения языку в целом, которая будет способствовать взаимосвязанному формированию у детей-билингвов единого языкового (лингвистического) мышления, ключевых компетенций, в том числе метаязыковой компетенции, и повышению познавательного интереса к изучаемым языкам.

Вышеописанный подход позволяет учесть *психолингвистические* и *онтолингвистические* особенности развития детей при обучении родному, русскому и иностранному языкам. Метаязыковые умения у детей-билингвов могут быть сформированы и развиваться *целенаправленно* в рамках реализации взаимосвязанного обучения языкам для достижения осознанного отношения к изучаемым объектам как важному показателю эффективного начального языкового образования.

Таким образом, под *взаимосвязанным формированием метаязыковых умений у детей-билингвов* понимаем процесс взаимосвязанного обучения родному, русскому и иностранному языкам, в котором особое внимание акцентируется на формировании и развитии метаязыковых умений. Успешное овладение системой любого языка зависит от усвоения ее «природы», а «природа» языка носит конструктивный характер, поэтому изучающему параллельно два-три



языка в первую очередь необходимо научиться конструировать, трансформировывать, преобразовывать языковой материал. Этому способствуют именно *метаязыковые умения*, которые могут быть сформированы еще на начальном этапе школьного образования.

Процесс обучения языкам может протекать конструктивно в русле осознания, если взаимосвязанное формирование метаязыковых умений будет ставиться как *самостоятельная задача* обучения младших школьников языкам в их взаимосвязи. Рассмотрение данной задачи языкового образования подталкивает нас к изучению особенностей проявлений метаязыковых способностей у современных детей-билингвов, а также к описанию сущности метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе.

## **Глава 2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ**

### **2.1 Современное состояние детского билингвизма и обучения родному, русскому и иностранному языкам в начальной школе (в контексте когнитивного развития)**

В Российской Федерации в сфере образования функционируют почти 300 языков и диалектов. В государственной системе образования используются 89 языков, из них 30 – как язык обучения, а 59 являются предметом изучения [Стратегия 2012]. В настоящее время создаются оптимальные условия для защиты и поддержки родных языков народов России, в том числе русского языка, использования в системе образования двуязычия и многоязычия как эффективного пути сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества. В российскую образовательную практику внедрены Концепция преподавания родных языков народов России (2019) и Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (2016). Развитие би- и полилингвизма остаются актуальными задачами в сфере языкового образования.

Сегодня Республика Саха (Якутия) (численность населения, по данным территориального органа Росстата, на 2019 год составляет 972 000 чел.) – крупнейший по территориальным характеристикам субъект, в котором, как и в других многонациональных субъектах России, билингвизм является устойчивой социальной нормой, однако неоднозначным явлением. Это, несомненно, обусловлено и внутрирегиональными факторами (этнокультурными, историческими, социолингвистическими особенностями уклада жизни коренных народов), и государственным управлением социально-экономическими процессами, и современными глобализационными тенденциями. Особенности республики отражаются в языковой образовательной политике и обеспечиваются

с учетом актуальных запросов населения и потребностей подрастающего поколения.

В пределах Республики Саха (Якутия) установлены Конституцией (1992) и закреплены Законом «О языках в Республике Саха (Якутия)» (1992) семь языков: два государственных языка – русский язык как средство межнационального общения, государственный язык Российской Федерации, и язык саха как язык коренной нации, а также пять официальных языков в местах проживания коренных малочисленных народов Севера: эвенкийский, эвенский, юкагирский, долганский и чукотский языки. Однако в качестве функциональных языков в социокультурном пространстве в силу различных факторов выступают, в основном, русский и якутский языки. В качестве уникальных концептуальных документов в сфере совершенствования языкового образования, изданных за последние десятилетия, следует назвать Концепцию школьного языкового образования Республики Саха (Якутия) (2001), Концепцию сохранения, изучения и развития государственных и официальных языков Республики Саха (Якутия) (2019). Возрастает востребованность владения иностранными языками, выраженной становится потребность населения в усвоении и активном применении во всех сферах международного английского языка.

Известно, что осязаемый процесс языковой ассимиляции, утраты родного языка коренных малочисленных народов Севера начался в конце 1980-х годов. В настоящее время последние два поколения уже близки к тотальной утрате родного языка. Согласно данным интерактивного Атласа языков мира, находящихся под угрозой исчезновения (сайт “unesco.org”), где приведено описание уровня витальности языка по оценке ЮНЕСКО, язык саха по степени сохранности относится к категории «уязвимый» – это означает, что на языке говорит большинство детей, но его распространение ограничено (например, язык употребляется только в семье). Эвенкийский язык относится к категории «серьёзно уязвимый», то есть на нём говорит в основном только старшее поколение, молодое поколение (родители сегодняшних школьников) не говорит на нём между собой и с детьми. Юкагирский язык вообще подпадает под

категорию «критически уязвимый», им частично и редко пользуются только пожилые люди.

Анализ жизненного цикла некоторых языков (бретонского языка во Франции, ассирийского языка в России) показал, что полная утрата родного языка у этноса может произойти уже в четвертом поколении [Мурадова 2008, с.70-75]. Несмотря на проявления положительной тенденции, прежде всего, роста этнического самосознания, вынуждены признать, что этническая и языковая самоидентификация у представителей коренных малочисленных народов Севера практически не совпадают. За короткий исторический период некогда «живые» языки перешли в состояние исчезающих с лица земли языков, нарушена естественная языковая преемственность поколений.

В школьном образовании ведется обучение всем вышеперечисленным языкам в разных количественных (учебные часы) и качественных (форма изучения) соотношениях. Якутский язык является не только предметом изучения, но и средством обучения другим школьным предметам. Обеспечение права на изучение родного языка и на обучение на родном языке гарантируется Конституцией, законами «Об образовании в Республике Саха (Якутия)», «О языках в Республике Саха (Якутия)», «О статусе родных языков коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)». В рамках реализации государственной программы развития образования Республики Саха (Якутия) на 2016-2022 годы и на плановый период до 2026 года предусмотрены подпрограммы «Сохранение, изучение и развитие государственных и официальных языков в Республике Саха (Якутия)» и «Дети Арктики и Севера», направленные на создание современной образовательной среды с привлечением технологий электронного и дистанционного обучения, условий для улучшения качества жизни детей и т.д.

Билингвизм в республике по степени координированности имеет заметную диспропорцию (дисбаланс), зависящую в основном от места проживания (наличия/отсутствия/ограниченности речевой среды на языке: сельская и городская среда), языка обучения и воспитания – все это дает жителям неравные

возможности для овладения и активного пользования родным и русским языками в различных сферах жизнедеятельности. По данным ЮНЕСКО, в 2010 году впервые в истории мира население оказалось преимущественно городским, и доля горожан продолжает расти. К 2050 году более 70% людей на нашей планете будут жить в городах. Высокая концентрация населения в городских поселениях ведет к повышению в них языкового разнообразия, и в течение ближайших лет эта тенденция будет сохраняться» [Якутская 2014, с.4]. С этой точки зрения, можно представить современную языковую ситуацию в Республике Саха (Якутия), разделив ее на городскую и сельскую среду, где дети в разной степени овладевают государственными языками. По мнению социолога У.А. Винокуровой, автора модели «культурно-образовательного кластера» в сельской местности, превалирование сельских школ в российском пространстве не легитимизировано в образовательной политике [Винокурова 2020, с.135].

Несмотря на отсутствие в сельской местности речевой среды на русском языке, большинство детей уже в дошкольном возрасте на рецептивном и репродуктивном уровнях осваивают русскую речь, т.е. они являются пассивными билингвами. Русский язык присутствует в естественной среде – язык теле- и радиовещания, книг, песен, подвижных, настольных и компьютерных игр, интернет-контента и т.п., вследствие чего изучение школьного курса русского языка для детей является переходным этапом к продуктивному билингвизму, проявляющемуся в местах наличия речевой среды.

Обязательным атрибутом городского населения, например, жителей столицы республики – города Якутска (население в 2019 году, по данным Росстата, составляет 318 768 чел.) – является естественный билингвизм. Дети усваивают русский язык стихийно еще в детском саду через общение с воспитателем, со сверстниками, а родной язык – чаще всего в преддошкольном возрасте в случае, если родителями с самого начала речевого развития детей предприняты соответствующие меры поддержки общения на родном языке, погружения в речевую среду (дома, в общественных местах, общение со старшим поколением, в детском саду, школе и т.п.).

Автор трудов в области иноязычного образования М.М. Фомин описывает 4 типа билингвизма у коренных жителей республики:

- 1) субординативный билингвизм с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, подверженной интерференции;
- 2) субординативный билингвизм с двумя взаимоинтерферирующими языковыми системами;
- 3) координативный билингвизм с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, неподверженной интерференции;
- 4) координативный билингвизм с приближающимися к монолоту двумя системами [Фомин 2012, с.77].

В исследовании мы опираемся на типологию билингвальных бикультурных семей М.М. Фомина [там же, с.78] (Таблица 3).

Таблица 3 – Типология билингвальных семей (по М.М. Фомину)

№	Типология	Язык(-и) родителей	Язык(-и) общения
1 тип	«Один человек – один язык»	У родителей разные родные языки («мамин» язык и «папин» язык)	Основной язык общения – родной язык одного из родителей
2 тип	«Один язык – одна среда»	У родителей разные родные языки, в семье общаются на одном языке	Основной язык общения («домашний» язык) – родной язык одного из родителей, вне дома – другой язык (язык окружения)
3 тип	«Второстепенный язык домашнего общения без поддержки со стороны среды»	У родителей один и тот же родной язык	Язык общения – родной язык обоих родителей («домашний» язык), вне дома – другой язык (язык окружения)
4 тип	«Два второстепенных языка домашнего общения без поддержки со стороны среды»	У родителей два разных языка	Два языка общения, язык окружения – неродной язык для обоих родителей
5 тип	«Родитель, говорящий на неродном языке»	У родителей один и тот же родной язык, но один из родителей общается с ребенком на неродном языке	Основной язык общения – язык окружения

6 тип	«Смешанные языки»	Родители оба говорят на двух языках, и окружение также говорит на двух языках	Два языка общения
-------	-------------------	---	-------------------

Билингвальное обучение в якутской школе, согласно мнениям ученых Ф.В. Габышевой и С.С. Семеновой, способствует формированию сбалансированного двуязычия и рассматривается как средство реализации языковой политики в области образования, формирования гражданской и этнокультурной идентичностей, сохранения родного языка, достижения качества владения языками и т.д. [Габышева 2016, с.1152].

В последние годы существуют трудности относительно выбора языка воспитания и обучения в дошкольных и общеобразовательных организациях, подготовки педагогических кадров, компетентных в области билингвального начального образования, в общем этнопедагогической подготовки специалистов в областях здоровья, культуры, социальной защиты и т.п., осознающих цели этнокультурного образования, ценность дисциплин этнокультурной направленности [Бархсанова 2019, с.49]. В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова в 2013 году при диссертационном совете по педагогическим наукам открыт шифр научной специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания по родному языку (председатель профессор Е.А. Бархсанова, заместители председателя профессора Е.П. Никифорова, А.Д. Николаева). Обучение якутскому языку иностранных граждан под руководством профессора С.К. Колодезникова началось с 1992 года. С 2012 года работает кафедра русского языка как иностранного (заведующий профессор С.М. Петрова) [Колодезников 2020, с.69].

Следует отметить усиливающиеся положительные тенденции в сфере родного языка – государственная поддержка, популяризация билингвизма, этнокультурных ценностей, сохранение и развитие якутской филологической школы, научной базы национальных школ, а также возрастание у жителей республики потребности в изучении родного языка и обучении на нем.

По данным социологов, в языковом предпочтении в школьном обучении у сельских жителей преобладает потребность в обучении на родном языке с изучением русского языка, у горожан – в русской школе с углубленным изучением иностранных языков. У молодежи 16-25 лет сильно выражена ориентация на изучение иностранных языков, мультязычное образование, значимость русского и якутского языков. У родителей-якутов также сократилась ориентация только на русский или якутский языки (по сравнению с 1989 годом), произошла переориентация на иностранные языки [Васильева 2013, с.53-58].

В настоящее время на территории республики функционирует свыше 650 общеобразовательных школ, в которых обучаются примерно 143 тыс. детей. По данным Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия), в 2018-2019 учебном году в 368 школах основные образовательные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования реализованы на родном (якутском) языке (56,4% от общего количества школ). Обучение на русском языке осуществлялось в 280 школах (42,9% от общего количества школ) (Таблица 4).

Таблица 4 – Количественные данные по языкам образования

<b>Данные по языку обучения (количество детей)</b>				
<b>Показатели</b>	<b>Учебный год</b>	<b>2016-2017</b>	<b>2017-2018</b>	<b>2018-2019</b>
Количество обучающихся на якутском языке		55 038	55 721	52 103
Количество обучающихся на русском языке		79 554	83 039	88 509
<b>Данные по языку изучения (количество детей)</b>				
Количество изучающих якутский язык		19 705	19 905	30 181
Количество изучающих долганский язык (факультативно)		15	18	23
Количество изучающих чукотский язык		23	51	51
Количество изучающих эвенский язык		838	619	723
Количество изучающих эвенкийский язык		1397	677	777
Количество изучающих юкагирский язык		43	104	84

Целостная система языкового образования представляет собой:

- обучение родному (русскому, якутскому, эвенскому, эвенкийскому, юкагирскому, чукотскому, долганскому) языкам – функционально 1-ым языкам;



- обучение русскому языку как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения – функционально 2-му языку;
- обучение языку саха как государственному языку Республики Саха (Якутия) – функционально 3-му языку;
- обучение иностранным (английскому, немецкому, французскому, китайскому, японскому, корейскому) языкам – функционально 4-му языку [Семенова 2012, с.64].

Специфика организации билингвальной образовательной деятельности, изучения языка в том или ином статусе, в основном, детерминирована типом школы по языку обучения:

1) школы с родным (якутским) языком обучения, в которых с определенного года обучения на уровне основного/среднего общего образования осуществляется переход на русский язык обучения, при этом русский язык изучается как государственный язык Российской Федерации, в том числе Республики Саха (Якутия) (см. Рис. 1);

2) школы с русским языком обучения в 1-11 классах, в которых языки коренных народов республики изучаются в разных статусах (см. Рис. 2).

1-11 классы		
1-4 классы	с 5-7 кл.	с 10 кл.
Родной (якутский) язык обучения	Русский язык обучения	
Предметы: родной язык + русский язык как государственный язык РФ		

Рисунок 1 – Школы с родным (якутским) языком обучения

1-11 классы
Предметы: а) русский родной язык; б) русский язык как государственный язык РФ + язык саха как государственный язык республики; в) родной язык (язык КМНС) + русский язык как государственный язык РФ + язык саха как государственный язык республики

Рисунок 2 – Школы с русским языком обучения

Еще с 2001 года наблюдается тенденция роста количества школ с двумя языками обучения за счет сокращения численности школ с родным (якутским) языком обучения с 1 по 11 классы [Габышева 2001, с.22].

В г. Якутске в 2018-2019 учебном году насчитывается чуть более 50 муниципальных школ. Всего численность школьников в столице достигает 45 059, из них на родном языке обучаются 10 227 детей (для сравнения – в 2011 году обучалось 7 123 ребенка, в 2003 году – 5 868 детей), на русском языке – 34 832 ученика. С каждым годом интенсивно растет количество первоклассников и классов с родным (якутским) языком обучения. Если в 2016-2017 учебном году в 159 первые классы-комплекты приняли около 4 700 детей, из них 52 класса с родным (якутским) языком обучения (1 502 ребенка), то в 2017-2018 учебном году приняли уже более 5 тысяч первоклассников. Эти цифры говорят об усиливающейся внутренней миграции сельских жителей в столицу республики.

С каждым годом острее становится проблема обучения русскому языку мигрантов. Растет количество детей, поступающих в городские школы, в связи с чем разрабатываются специальные проекты (например, в школе №27 г. Якутска) [Никифорова 2015, с. 547].

В качестве самостоятельных учебных предметов и их модулей, отражающих этнокультурные и региональные особенности изучения, следует назвать «Родной язык», «Литературное чтение» («Родная литература»), «Окружающий мир», «Технология», «Культура народов РС (Я)»; «Язык саха как государственный», «Культура народов РС (Я)», «История Якутии», «География Якутии», «Умение жить на Севере» и др.

Модель обучения родному и русскому языкам в условиях билингвального образования в зависимости от места расположения школы бывает двух видов: 1) преемственное (сукцессивное, последовательное) обучение языкам, когда родной язык изучается с небольшим опережением русского языка (в основном, в сельской местности); 2) одновременное (симультанное) обучение родному и русскому языкам (преимущественно в городских школах).

При этом «тесная взаимосвязь преподавания родного и русского языков является принципиально важным методическим подходом к изучению русского языка в условиях билингвизма и полилингвизма» [Никифорова 2016, с.149]. В настоящее время, когда родной и русский языки изучаются в городских начальных школах практически параллельно, представляется возможным уделить особое внимание взаимной опоре языков, метаязыковому переносу, начиная с курса грамоты в 1-ом классе, затем и курса иностранного языка во 2-ом классе (Рис. 3).



Рисунок 3 – Перенос метаязыковых умений и представлений в процессе изучения двух и более языков

В свете расширения информационного поля современного общества, высокой ценности возможностей интеллектуального потенциала человека и его гибких компетенций (*soft skills*) складываются новые требования к результатам обучения, в том числе к языку, к оценке качества образования, акцентируются межпредметные и внутрипредметные связи. В настоящее время готовятся проекты обновленных ФГОС НОО и ООО. В соответствии с концепцией

действующих ФГОС, достижение личностных и метапредметных результатов обучения (регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий) в совокупности с предметными результатами способствует закладыванию основ умения учиться. Умение учиться достигается благодаря освоению особого «инструмента» – метапредметных умений, необходимых для осуществления непрерывного самообразования, саморазвития, самосовершенствования в течение всей жизни. В составе метапредметных умений следует, на наш взгляд, рассмотреть метаязыковую составляющую как умение, сформированное на основе изучения языковых предметов в их взаимосвязи. Овладение этим инструментом может происходить на основе понимания самими школьниками возможности применения усвоенного при решении учебно-познавательной и иной задачи, возможности овладения «новым» путем переноса с одного урока на другой, из учебного процесса – в повседневную жизнь.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования (далее – ПООП НОО) указано, что в число планируемых результатов изучения образовательной области «Филология» входит осознание языка как основного средства человеческого общения и явления национальной культуры, позитивного эмоционально ценностного отношения к русскому и родному языкам, стремления к их грамотному использованию, русский язык и родной язык станут для учеников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей [Примерная с.27]. В «портрете» выпускника начальной школы обозначены первоначальные представления о системе и структуре русского и родного языков (фонетике и графике, лексике, словообразовании (морфемике), морфологии и синтаксисе), умения находить, характеризовать, сравнивать, классифицировать языковые единицы: звук, букву, часть слова, часть речи, член предложения, простое предложение [там же с.28].

При взаимосвязанном обучении родному и русскому языкам в аспекте темы исследования считаем важным обратить внимание на учебные действия, которые совершаются перекрестно на уроках родного и русского языков. Например, одним

из основных планируемых предметных результатов в ФГОС НОО является «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач». Этому способствует выстраивание основного содержания обучения, например, в первом классе в курсах грамоты следующими разделами: «Фонетика», «Графика», «Чтение», «Письмо», «Слово и предложение», «Орфография», «Развитие речи». В объеме содержания курсов дети учатся находить, характеризовать, сравнивать, классифицировать такие языковые единицы, как звук, буква, часть слова, часть речи, член предложения, простое предложение и др.

Система изучения родного и русского языков в начальной школе представлена двумя этапами: обучением грамоте и систематическим курсом языка. Курс обучения грамоте традиционно включает состоит из 3-х этапов:

1. Подготовительный устный (добукварный). Основная деятельность направлена на ознакомление с учебником, условными обозначениями, передачу общих сведений об устной и письменной речи, о речевых и неречевых звуках, слоге, слове и предложении, правилах письменной гигиены.

2. На основном (букварном) этапе изучаются звуки, их характеристики и буквы, усваиваются слоговая структура слова, моделирование, проводятся звуко-буквенный анализ слов, задания выполняются под руководством учителя, затем и самостоятельно. С развитием фонематического слуха, устной речи, усвоением звуко-буквенной системы, лексико-грамматического материала идет одновременное овладение механизмами чтения (плавное слоговое чтение, чтение целых слов) и письма (письмо элементов, букв, слов). В основе обучения чтению и письму лежит аналитико-синтетический метод.

3. Закрепляющий (послебукварный) этап – обобщающе-закрепительный процесс, когда ученики много читают, обсуждают прочитанное и усвоенное.

В якутских школах обучение грамоте преимущественно ведется по образовательной системе Эльконина – Давыдова и на основе деятельностного подхода. Осознание младшими школьниками процесса учения – один из принципов развивающего обучения. Сознательному началу усвоения, обучению

якутской грамоте на деятельностной основе путем осознания объектов изучения (звуковой структуры слова, правил графики) придается особое значение [Колесова 2007, с.31]. Систематические курсы родного и русского языков в соответствии с концепцией развивающего обучения включают 3 содержательные линии, каждая из которых имеет внутреннюю логику развития на протяжении 4-х лет обучения: формирование представлений о знаковой системе языка, формирование орфографического действия и развитие речи.

Цель изучения иностранного языка младшими школьниками определяется в ПООП НОО формированием элементарных иноязычных коммуникативных умений в устной и письменной формах общения, общего представления о строе изучаемого языка и его некоторых отличиях от родного языка, более глубокого осознания особенностей культуры своего народа, расширением лингвистического кругозора и т.д. [Примерная 2015, с.40].

Курс английского языка включает такие содержательные линии, как коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), языковые средства и навыки пользования ими (графика, каллиграфия, орфография, фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи). Содержание курса, как правило, состоит из частотных тем (например, «Знакомство», «Я и моя семья», «Мир моих увлечений», «Я и мои друзья», «Моя школа», «Мир вокруг меня», «Страна/страны изучаемого языка и родная страна» и др.). Коммуникативный компонент курса английского языка стоит на первом месте в содержании обучения с учетом того, что содержательные линии тесно взаимосвязаны.

По Примерному учебному плану начального общего образования (вариант 4) в школах с родным (якутским) языком обучения на изучение родного языка и литературного чтения, а также русского языка и литературного чтения с 1 по 4 класс отводится по 4-6 часов в неделю в зависимости от класса (общее количество часов за 4 года обучения одинаково – 21 час в неделю). Продолжительность курса грамоты родного и русского языков составляет в среднем (по усмотрению учителя в зависимости от выбранного учебника) от 5 до 7 месяцев (в городских школах

темп быстрее). На изучение иностранного языка со 2-го класса по всей России, независимо от типа школы по языкам образования (варианта примерного учебного плана), отводится 2 часа в неделю (за 3 года обучения – 204 часа, ежегодно по 68 часов) (см. Таблицу 5) [Примерная 2015, с.290-296].

Выявлено, что учебного времени, выделяемого на изучение третьего языка, недостаточно, что отрицательно сказывается на качестве его усвоения.

Таблица 5 – Примерный учебный план начального общего образования (вариант 4)

В часах

Примерный учебный план начального общего образования						
Предметные области	Учебные предметы  Классы	Количество часов в неделю				Всего часов
		I	II	III	IV	
	<i>Обязательная часть</i>					
Филология	Русский язык и литературное чтение	4	6	5	6	21
	Родной язык и литературное чтение	5	5	6	5	21
	Иностранный язык	–	2	2	2	6

Учебником по обучению грамоте является букварь, азбука. До введения ФГОС, с целью обеспечения реализации прав граждан на обучение на родном языке и изучение родного языка, обеспечения региональных особенностей образовательных программ в учебном процессе утверждался региональный перечень учебников. В настоящее время в образовательной деятельности используются только те учебники/учебные пособия, которые входят в Федеральный перечень учебников. Отметим, что перечень часто обновляется в соответствии с целью создания единого российского образовательного пространства и повышения качества образования. Меняются и требования к экспертизе учебников, в том числе с этнокультурным содержанием.

В качестве учебных пособий по обучению грамоте, отражающих этнокультурные, региональные особенности изучения родного и русского языков и входящих в республиканский список учебных пособий, отметим следующие:

«Букубаар» (Букварь) Колесовой А.П., «Букубаар» (Букварь) Кронниковой М.Ф. По русскому языку существует всего один учебник – «Букварь» Борисова П.П., переизданный в последний раз в 1997 году. Учебники по родному (якутскому) языку для начальной школы еще не включены в федеральный перечень. Включен только УМК по литературному чтению на якутском языке (Захарова Л.В., Флегонтова У.М.).

В качестве вариативных букварей, азбук в составе УМК по русскому языку, входящих в Федеральный перечень учебников (с изменениями от 18.05.2020 №249), следует назвать такие образовательные системы, как «Перспектива» (Климанова Л.Ф., Макеева С.Г.), «Школа России» (Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А. и др.), «Гармония» (Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.), «Начальная инновационная школа» (Кибирева Л.В., Клейнфельд О.А., Мелихова Г.И.), «Планета знаний» (Андрианова Т.М.), система Занкова Л.В. (Нечаева Н.В., Белорусец К.С.), система Эльконина Д.Б. (Тимченко Л.И.; Эльконин Д.Б., доработан Цукерманом Г.А., Обуховой О.Л.).

Отметим, что из перечня исключены учебники по системе Эльконина-Давыдова (Репкин В.В., Восторгова Е.В., Левин В.А.), по которым многие годы работали школы, в том числе и якутские школы. Также существенным изменением является включение учебника «Русский язык. Устный курс» для образовательных организаций с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках (Хамраева Е.А., Оследец А.Н.) и учебников по русскому родному языку (Александрова О.М., Вербицкая Л.А., Богданов С.И. и др.).

По английскому языку в федеральный перечень включены УМК, основанные как на традиционных, так и современных подходах к обучению: «Сферы» (Алексеев А.А., Смирнова Е.Ю., Э.Хайн), “Starlight” (Звездный английский) для школ с углубленным изучением английского языка (Баранова К.М., Дули Д. и др.), “Spotlight” (Английский в фокусе) (Н.И. Быкова, Д.Дули и др.), УМК Верещагиной И.Н. и др. для школ с углубленным изучением английского языка, УМК «Английский язык. Brilliant» (Комарова Ю.А., Ларионов И.В.). В 2020 году из перечня исключены сразу три УМК: “Forward” (Форвард)



(Вербицкая М.В. и др.), “Rainbow” (Радуга) (Афанасьева О.В., Михеева И.В.) и “Enjoy English” (Английский с удовольствием) (Биболетова М.З. и др.).

Подавляющее большинство якутских городских школ использует УМК «Английский в фокусе», построенный на принципах холистического (сбалансированное развитие обоих полушарий мозга) и гуманистического подходов. К преимуществам данных учебников следует отнести модульное построение, наличие аутентичного материала о России и заданий, соответствующих требованиям международных экзаменов, наличие большого количества диалогов и песен. В состав УМК также входит учебник для первого класса (Starter), который может быть использован как пропедевтический курс опережающего развития аудирования и говорения, что, на наш взгляд, особенно актуально в рамках темы нашего исследования.

Измерителями качества языкового образования являются всероссийская проверочная работа (ВПР) в 4-5 классах (в 10-11 классах – по решению школы), государственная итоговая аттестация (ГИА) в форме основного государственного экзамена (ОГЭ) в 9 классе и единого государственного экзамена (ЕГЭ) в 11 классе. ВПР по единым на всей территории России параметрам была введена в начальных школах в 2015 году в форме контрольной работы. Проведение ВПР преследует цель выявить и оценить уровень общеобразовательной подготовки обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Все формы ГИА осуществляются на государственном русском языке. В 2012 году в Республике Саха (Якутия) был введен Единый республиканский экзамен (ЕРЭ) по якутскому языку и литературе, эвенскому, эвенкийскому, юкагирскому языкам, результаты которого засчитываются при поступлении на филологическую специальность в Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова.

С 2014 года проводятся национальные исследования качества образования (НИКО), результаты которых свидетельствуют о системных проблемах обеспечения равенства возможностей в получении качественного образования в городских и сельских условиях. По предметам «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир» у сельских школьников зафиксированы более низкие

результаты, чем у городских [Аналитические, с. 18]. Также более низкие результаты показали школы с высокой долей обучающихся, для которых русский язык не является родным. [Там же, с. 34].

Результаты НИКО по английскому языку, проведенных в 2016 году, свидетельствуют о несоответствии уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 5-х классов требованиям ФГОС и необходимости повышения эффективности обучения в преддверии введения обязательной ГИА по иностранным языкам. [Аналитические, с.4]. Анализ и сравнение ответов обучающихся 5 и 8 классов показал, что дефициты, тянущиеся с начальной школы, не дают обучающимся возможности овладеть более сложными навыками и умениями, усвоить более сложный материал в основной школе.

При определении качества гуманитарного образования, в частности читательской грамотности, в России относительно других стран используются результаты международных исследований PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). По результатам 2016 года (проводится циклично один раз в пять лет), Российская Федерация (всего 42 субъекта РФ), в том числе 7 республик в ее составе (Республика Башкортостан, Дагестан, Марий Эл, Татарстан, Якутия, Кабардино-Балкарская и Чувашская Республика), заняла 1-ое место в рейтинге 50 стран-участниц по качеству начального образования (в области чтения и понимания текстов), 2-ое место – Сингапур, на 3-ей позиции – Гонконг. Пятерку стран замкнули Ирландия и Финляндия, на последнем месте Египет и ЮАР (в 2006 году Россия так же занимала 1-ое место, в 2011 году – 2-ое место) [Основные результаты].

В 2018 году в международное исследование качества национального образования PISA, в частности в структуру функциональной грамотности, впервые было включено инновационное направление, представленное глобальными компетенциями. В первой оценке глобальных компетенций (способность изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия

и устойчивого развития) приняли участие 7 608 российских 15-летних школьников и студентов. По результатам 27 стран-участниц Россия заняла 15 место, Сингапур – 1-ое, Канада - 2-ое, Гонконг - 3-е, г.Москва (как отдельный субъект РФ) – 4-ое, Великобритания - 5-ое. На последней позиции оказались Филиппины (Функциональная 2020, с.12-13).

Резюмируя вышесказанное, отметим, что разработке инструментария констатирующего эксперимента в школах предшествовало проведение в 2016-2017 учебном году *экспериментальных срезов* с целью изучения современной образовательной ситуации в школах и выявления проблемных зон в обучении языкам детей-билингвов: 1) опроса учителей начальных классов и английского языка по организации взаимосвязанного обучения языкам (Приложение А); 2) анкетирования родителей младших школьников по улучшению качества языкового образования в начальной школе (Приложение Б); 3) устного (условно письменного) тестирования первоклассников.

Как показали результаты *опроса* с охватом 20 респондентов из 7 школ г. Якутска, учителя заявляют об активных попытках реализации взаимосвязанного обучения языкам. Главным препятствием остается факт нескоординированности организации и содержания обучения родному, русскому и английскому языкам. Учителя отметили следующие трудности в организации планомерной работы:

1) отсутствие координации условных обозначений, структуры вариативных учебников, особенно родного и русского языков (например, из-за различий в звуковых обозначениях существует проблема переучивания детей по принципу «в родном языке так, а в русском языке наоборот», которая требует регулярного возвращения к особенностям материализации звуков);

2) отсутствие якутско-русско-английского школьного словаря, а также материалов в современных учебниках, отражающих этнокультурные, региональные особенности изучения русского и английского языков;

3) нехватка в их собственном методическом арсенале специальных разработок на основе материалов якутского, русского и английского языков.

Обращение к результатам *анкетирования родителей*, проведенного в 2016 году в общеобразовательной школе г. Якутска с изучением 4-х языков (якутский, русский, два иностранных языка) при участии 20 родителей учащихся 4 класса, позволяет обобщить первичную информацию о языковом образовании в начальной школе с родным (якутским) языком обучения следующим образом:

- при оценке успеваемости по языковым предметам родители указывают в основном на трудности, связанные с развитием устной речи;
- самым трудноусваиваемым для детей языком считается второй иностранный язык, легкоусваиваемым – русский язык;
- в качестве основных причин неуспеваемости (или затруднений в изучении языков) указываются пропуски уроков по болезни и быстрый темп усвоения школьной программы;
- важным направлением в изучении языка, требующим дополнительных усилий, по мнению родителей, является изучение грамматики, орфографии и орфоэпии;
- одним из наиболее эффективных способов повышения качества обучения языкам считают посещение коммуникативных курсов (тренингов);
- самым предпочитаемым местом получения дополнительного языкового образования является школа.

Таким образом, еще раз подчеркнем, что изучение родного и русского языков в начальной школе является важным периодом в когнитивном, языковом, речевом развитии детей-билингвов, поскольку влияет в дальнейшем на качество усвоения остальных школьных предметов. Родной и русский языки становятся тем фундаментом, на который накладывается иностранный язык со второго года обучения. Далее изучение второго иностранного языка опирается на фундамент триады «родной язык – русский язык – первый иностранный язык». По результатам анализа современной образовательной ситуации и методических трудов констатируем отсутствие общеизвестного эффективного методического подхода к обучению языкам, содействующего развитию полиязычного образования в школах Якутии.

По мнению исследователей в области многоязычия (Зимняя И.А., Китросская И.И., Фомин М.М. и др.), «каждый новый усваиваемый язык расширяет возможности единого мышления, создавая за счет ассиметрии семантических полей качественно новое, но единое лингвистическое мышление». Ключевым постулатом в усвоении нескольких языков является усвоение их общего ядра, их сущности. Данная концепция позволяет представить процесс изучения родного, русского и английского языков в начальной школе в когнитивном ракурсе.

## **2.2 Сущность и характеристика метаязыковой деятельности детей-билингвов в речевом онтогенезе (онтолингвистический подход)**

С целью внесения ясности в используемой нами терминологии «*метаязыковая деятельность*» и «*металингвистическая деятельность*» считаем необходимым дифференцировать их. Традиционно в работах разных авторов встречается двоякое или неразграниченное их употребление, что дает возможность цитировать данные термины, включая их в объединенное поле «*метаязыковая (металингвистическая) деятельность*» (англ. *metalinguistic awareness* – метаязыковая осведомленность). Однако в данной работе касаемся и того, и другого понятия в отдельно взятых значениях.

Отметим, что количество отечественных работ, посвященных исследованию метаязыковых способностей, метаязыковой деятельности младших школьников, тем более билингвов, с применением данных терминов крайне ограничено. Скорее всего, это обусловлено тем, что термин «*метаязыковая (металингвистическая)*» все-таки считается новым в методике обучения, ранее широко не употребленным в аспекте изучения нескольких языков. Тем не менее, еще с 1970-х годов имеется ряд трудов, в которых используются различные термины, косвенно («языковое сознание», «языковая рефлексия», «чувство языка», «орфографическая грамотность») или прямо («метаязыковое сознание», «метаязыковая рефлексия») связанные с изучением данного явления в

психолингвистике и лингвистике. Затем появилась и металингвистика как отдельная отрасль языкознания.

К примеру, психолингвист Н.И. Жинкин, описывая проявление метаязыкового сознания, отмечает, что говорящий на родном языке не имеет возможности осознать свою способность оперировать знаками и способы оперирования. Однако в случае, если сталкивается с незнакомым языком или читает текст на родном языке, он замечает необходимость заменить значения некоторых лексем на другие для лучшего понимания, замечает семиотику своего языка. Таким образом человек переходит на метаязык [Жинкин 1982, с.100]. Также и Р.О. Якобсон рассуждая о двойственной природе языка, определяет заслугу символической логики перед наукой о языке в особом выделении разграничения между языком-объектом и метаязыком [Якобсон 1990, с.118].

Именно в конце XX века активно стала развиваться теория метаязыкового сознания, и до настоящего времени расширяются направления его исследования. Термин *«метаязыковые способности»* применяется, как правило, по отношению к детям раннего и дошкольного возраста при овладении речью. Более подробно метаязыковое явление в детской речи описано и исследовано представителями Санкт-Петербургской научной школы онтолингвистики, а также отдельными учеными-филологами (*«мотивационная рефлексия»* у О.С. Колясниковой, 2005, *«языковой мир немецкого ребенка»* у И.П. Амзараковой, 2005, *«метаязыковая рефлексия»* у Ю.Ю. Магерамовой, 2006, *«металингвистические способности»* у О.В. Бернгардт, 2009 и др.). Их исследования сосредоточены вокруг особенностей становления и развития речи детей на родном языке и в ситуации русско-иностранный двуязычия.

Несмотря на явный научный интерес, метаязыковая деятельность недостаточно изучена в рамках начального школьного обучения детей-билингвов, в лингводидактическом и методическом ракурсах.

В аспекте теории метаязыкового сознания применительно к взрослым носителям русского языка часто употребляются термины *«обыденное метаязыковое сознание»* и *«наивная лингвистика»*. Н.Д. Голев в рамках теории

обыденного метаязыкового сознания, рассматривая взаимодействие политики и лингвистики (лингвополитологии) в интернете, к металингвистическому аспекту относит тот случай, когда «язык в разных своих проявлениях выступает непосредственным предметом высказываний и дискуссий», а к метаязыковому аспекту – тот случай, когда «высказывания осуществляются попутно, по ходу разворачивания дискуссии, выступая средством организации политического дискурса» [Голев 2013, с.30-31].

Традиционно к свойствам метаязыкового сознания причисляют такие антиномии, как часть/целое (в структуре или за рамки языкового сознания), неосознанность/осознанность, обыденность/научность, вербализованность/невербализованность, креативность/автоматизированность т.д. М.Р. Шумарина выделяет и описывает 3 уровня структуры метаязыкового сознания [Шумарина 2011, с.46-49], которые могут быть интерпретированы нами следующим образом:

- первый уровень (подсознательный) – невербальная метаязыковая деятельность (имплицитный уровень);
- второй уровень (вербализованный) – связан с вербальной метаязыковой деятельностью, предвидением, исправлением ошибки и оценочным высказыванием, носит неподготовленный характер (эксплицитный уровень);
- третий уровень (творческий) – предполагает творческую метаязыковую деятельность, более глубокое, организованное переосмысление, нестандартный подход, креативность, научность (эксплицитный уровень).

Изучение специальной литературы в аспекте темы позволяет говорить о том, что явление, обозначаемое термином «метаязыковая (металингвистическая) способность/деятельность» (*metalinguistic abilities/awareness*), выражается, главным образом, в аналитическом подходе к изучаемому языку. Данным термином в различных интерпретациях оперируют в своих работах зарубежные исследователи (Bowey J.A., Bialystok E., Ryan E.B., Clark E.V., Edwards H.T., Gombert J.E., Jessner U., Roehr-Brackin K., Slobin D.I., Tulviste T., Tunmer W.E., Pratt C., Herriman M.L. и др.). Среди отечественных исследователей одни

используют термин «металингвистическая» (Гац И.Ю., Долотова О.И., Соколова И.В., Чиршева Г.Н. и др.), другие – «метаязыковая» (Бабина Г.В., Базжина Т.В., Вепрева И.Т., Гридина Т.А., Демьяненко С.Д., Доброва Г.Р., Дубинина Д.Н., Залевская А.А., Золотова Н.О., Кашкин В.Б., Корнев А.Н., Лепская Н.И., Магерарова Ю.Ю., Овчинникова И.Г., Силантьева С.Н., Цейтлин С.Н., Шарипова Н.Ю., Шафтельская Н.В., Шахнарович А.М., Швец В.М. и др.) [Унарлова 2018].

В работах последних встречаются многочисленные вариации сочетания с термином «метаязыковая», такие как (распределение по принципу частотности): «метаязыковое сознание», «метаязыковая деятельность», «метаязыковая способность», «метаязыковая рефлексия», «метаязыковая компетенция», «метаязыковые навыки», «метаязыковой анализ», «метаязыковой контроль», «метаязыковой комментарий», «метаязыковые суждения», «метаязыковые стратегии», «метаязыковая личность», «метаязыковой маркер» и т.п.

Итак, в науке метаязыковая (металингвистическая) способность освещается с двух ракурсов: 1) с точки зрения психологии, в том числе психолингвистики, – связана с понятиями «осознанность», «рефлексивность», «метаязыковое сознание» (впервые термин *metalinguistic awareness* в 1974 году использовал гарвардский профессор Кортни Кэзден (C.Cazden); 2) с точки зрения лингвистики, в том числе онтолингвистики и когнитивной лингвистики, связана с особенностями онтогенеза речи и метаязыковой (по-другому – автореферентной, самоинтерпретирующей) функцией языка. Впервые эту функцию выделил основатель Пражской лингвистической школы Роман Якобсон (R.Jakobson) в 70-80-ые годы [Якобсон 1975]. Чуть ранее в логике, метаматематике термин «метаязык» использовал Альфред Тарский (A.Tarski). Третий научный подход – это педагогический (дидактический) аспект. Именно этот подход требует изучения и научного обоснования в рамках темы данного исследования.

На основе анализа вышеперечисленных научных аспектов нами определены *основные характеристики* метаязыковой деятельности билингва, которые тесно переплетены между собой и являются междисциплинарными: 1) осознанность (психолингвистический, онтолингвистический аспекты), 2) познавательная,



аналитическая деятельность (когнитивный, педагогический аспекты), 3) метаязыковые умения, метаязыковой перенос (лингводидактический, методический аспекты).

В данном исследовании используем 3 *ключевых понятия*:

1) понятие «*метаязыковая способность*», под которым понимается способность, проявляющаяся у дошкольников и первоклассников при овладении речью в естественных условиях и требующая дальнейшего своего развития;

2) понятие «*метаязыковые умения*» (в авторском понимании) – умения, формируемые на основе развития метаязыковой способности в школьном обучении в процессе изучения нескольких языков;

3) понятие «*метаязыковой перенос*» (в авторском понимании) – это перенос сквозных метаязыковых представлений, понятий (терминов) и умений, сформированных на основе взаимосвязанного изучения двух и более языков.

Далее подробно раскроем сущность каждого из этих понятий относительно формирования метаязыковых умений у детей-билингвов на уровне начального общего образования.

Исходя из понятия «метаязык» (*metalanguage*) как средства описания естественного языка, средства речемыслительной деятельности, «язык второго порядка» [Гвишиани 1990, с.297], «объектный язык» [Немец 2004, с.216], «язык символов» [Барт 1989, с.131], язык для описания, язык лингвистики относительно младших школьников считаем целесообразным говорить о метаязыковых умениях (*metalinguistic skills*) в рамках языковой и лингвистической компетенций [Унарова 2017]. На наш взгляд, метаязык в первоначальном своем виде формируется в процессе метаязыковой деятельности, а не наоборот, поэтому необходимо проведение работы по развитию последней, затем постепенное обогащение метаречи специальными терминами (лингвистической лексикой).

В начальной школе лингвистические термины вводятся дозированно, сначала опосредованно, затем вводится сам термин (без знаков и слов-посредников). Например, в первом классе даются слова-посредники: слово-предмет (*предмет аата*) – имя существительное, слово-признак (*бэлиэ аата*) –

имя прилагательное, слово-действие (*хайааһын аата*) – глагол, слово-помощник (*көмө-тыл*) – предлог, а понятие звука (*дорбоон*) и сами звуки даются в виде условных обозначений, орфограмма – в виде знака «опасное место». Условные обозначения и слова-посредники зависят от выбранного учебника, вариативной образовательной системы. Переход непосредственно к самим терминам происходит после того, как образуется определенный концепт, представление в метаязыковом сознании школьника. На каждом году обучения представления о лингвистических понятиях дополняются и углубляются, происходит расширение лингвистического кругозора.

Согласно точке зрения М.Р. Львова, младшие школьники проходят длительный процесс формирования языковых понятий в 3 этапа: эмпирический («этап накопления наблюдений», без введения научного термина), теоретический (подразумевает введение научных терминов) и этап дальнейшего углубления понятия (предполагает изучение других признаков понятия и применение в речевой практике). Эмпирический этап связан с наблюдениями за различными признаками понятия на речевом материале при выполнении упражнений, данный этап продолжается в течение всего обучения в 1 классе [Львов 2007, с.156].

Добавим, что в продуцировании метаречи учителю важно не путать естественный язык с метаязыком. На необходимость разграничения языка-объекта и метаязыка одним из первых указывал французский литературовед и семиолог Ролан Барт [Барт 1989]. Приведем яркий пример смешения языка-объекта (реального языка) и метаязыка. Неправильно: «муравей – это существительное» (в этом предложении слово «муравей» – это единица языка-объекта, а слово «существительное» – лингвистический термин). Правильно: «слово «муравей» – это существительное».

Итак, терминологическая пара «*метаязыковая*» и «*металингвистическая*» дифференцируется нами по принципу разграничения языковой и лингвистической компетенций в методике обучения русского языка (у Е.А. Быстровой, Е.В. Архиповой, О.А. Каплун и др.), языкового и лингвистического мышлений (у И.А. Бодуэна де Куртенэ), метаязыкового и металингвистического аспектов дискурса

(у Н.Д. Голева), теоретически не систематизированного (обыденного) и теоретически систематизированного (лингвистического) знаний (у Н.В. Шафтельской). Опираясь на их точки зрения, приходим к умозаключению, что умение оперировать научными лингвистическими знаниями и терминами в учебной и профессиональной деятельности связано с металингвистической формой выражения, а рефлексия над языковыми явлениями, их анализ в речи, в том числе в учебно-познавательной деятельности, без использования специальных терминов относится к метаязыковой деятельности.

Важно понимать, что развитие метаязыковых способностей и формирование метаязыковых умений у младших школьников подразумевает опору в первую очередь на их языковую способность и когнитивную сферу, затем по мере усвоения лингвистических понятий (терминов) и работы с языковым материалом происходит становление у них металингвистической компетенции (*metalinguistic competence*). Основываясь на вышесказанном, разделяя обыденную и научную лингвистику, языковую и лингвистическую компетенцию, обобщаем диапазон развития метаязыковой деятельности в зависимости от возраста контингента в виде схемы (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Этапы формирования метаязыковой (металингвистической) компетенции у разных возрастных категорий

В нашем понимании, *метаязыковая деятельность* – это проявление когнитивной стратегии языкового интеллекта, подразумевающее под собой

деятельность учеников по отражению языковой действительности через их мышление в процессе изучения языка как объекта познания; это сквозной сегмент в учебной деятельности, который проецирует проявления триады «язык, мышление и речь» и приводит к осознанному отношению к языку и речи вообще.

В онтолингвистическом аспекте исследования отметим, что дети дошкольного возраста так или иначе наблюдают за речью и языком взрослых и других детей. Их высказывания, основанные на собственных эмпирических обобщениях, имплицитном (от англ. *implicit* – подразумеваемый, невыраженный) языковом опыте, указывают на то, что они постепенно начинают осознавать язык и речь. Исследования А.Н. Гвоздева подтверждают то, что у детей наблюдается значительный интерес к языку еще до поступления в школу. У детей бывают размышления над разными сторонами речи как проявление детской любознательности. Следовательно, эти рассуждения для нас являются метаязыковым продуктом, хотя автор не использовал термин «метаязыковая». Наблюдения детей над явлениями языка он разделил на две глобальные части:

1) наблюдения над звуковой стороной речи (показатели: заявление о невозможности произнесения того или иного звука или слова; замечание искаженного, «сюсюкающего» произношения взрослого; замечание собственного правильного произношения по эталону взрослого; замечание особенностей произношения у других детей; оценочное отношение к произношению, когда ребенок поправляет и дает «правильный» образец (это и есть в какой-то степени осознание нормы языка, «правильности» произношения); использование несовершенного произношения в виде шутки – отделение «детского» произношения от «взрослого» (проявления языковой игры); подмечание созвучий у слов с разным значением; понимание омонимии; звуковая игра; интерес к артикуляции);

2) наблюдения над значением слов, смысловой стороной речи (понимание непонятности собственной речи, попытка перефразировать и т.п.) [Гвоздев 1999, с.42].

А.Н. Гвоздев подчеркивал, что изучение детских рассуждений о языке принесет пользу не только для лингвистики, но и для *учителей и методистов* общеобразовательной школы [Гвоздев 2007, с. 46].

Речь детей, скажем, изобилует неординарными спонтанными явлениями, которые не свойственны взрослым. Яркими примерами таких явлений считаются конструкторская деятельность, вопросы о языке, словотворческие (словообразовательные), речевые инновации, языковая игра, детская этимология и т.п. Детское словотворчество – это проявление лингвокреативной сущности языкового мышления детей в их речи. Т.А. Гридина определяет игровую природу детского словотворчества в «объяснительном метаязыковом контексте» (термин Т.А. Гридиной) [Гридина 2013, с.6-7]. Другими словами, словотворчество возникает в процессе метаязыкового высказывания как результата рефлексии, размышления. Приведем примеры словотворчества и ошибочного формообразования из речи сына автора (Унаровой В.Я.), составленные по аналогии существующей формы слова: «бензовоз – бензин везет, а **деревовоз** (вм. лесовоз) – везет дерево» (Дамир, 4 года), «детеныш свиньи – **свинёнок** (вм. поросёнок)» (Дамир, 4 года), «сок из ананаса – **ананасочный** (по аналогии "клубничный") сок» (Дамир, 5 лет), «**зомбичонок** – это детеныш зомби» (Дамир, 6 лет). Также словотворчество проявляется в «уточняющих метаязыковых комментариях» применимо к ситуации общения и облику слова (термин Т.А. Гридиной) [Магеранова 2007].

К.В. Гарганеева на основе изучения проявлений метаязыковой способности собственной дочери указывает, что в 5-6 лет у нее участилась языковая рефлексия. В поле метаязыковых высказываний ребенка вошли части слова в их системных отношениях, грамматические явления языка, появились критические высказывания по отношению к чужой речи, выражающие несогласие, а также понимание многозначности (осознание того, что иногда значения слов могут не совпадать при схожести формы), синонимии (создание перифраз, синонимических пар). Например: *Ты зачем сказала, что мама у-шла! Она не у-шла, она **по-шла** на работу!; Дворники – у машины. Они чистят стекло. Как дворники, которые убирают снег* [Гарганеева

2009, с.27-28]; *Сыыр* – это *сыр*, который едят (смеется) как реакция на услышанное якутское слово «сыыр» (рус. *детская горка*) (Дамир, 5 лет).

Метаязыковая рефлексия (как над языком, так и над словом, чужой и своей речью), по сути, отражает критическое отношение, поэтому размышления о языке и речи – это закономерный этап интеллектуального развития, когда ребенок начинает осознавать процесс использования языка в общении и управлять им. Высказывания о языке и речи у детей являются продуктом вербализации метаязыкового сознания. С ранних лет дети учатся замечать ошибки в речи, появляются попытки самоисправления, а затем исправления чужой речи. Творческими продуктами вербализации метаязыкового сознания являются языковая игра (с графико-звуковой формой, морфологической формой, со значением слова, словообразовательной и морфемной структурой языка), словотворческие инновации и другие метаязыковые комментарии. Отметим особенность, что эти «метаязыковые продукты» в свою очередь могут быть вторично прокомментированы в процессе метаязыковой рефлексии теми, кто воспринимает и делает их объектом своего анализа.

Рассмотрим близкие нашей позиции определения метаязыковых способностей в разных интерпретациях исследователей онтогенеза детской речи (Таблица 6).

Таблица 6 – Определения метаязыковой способности

№	Интерпретация	Автор (источник)
1.	возможность осознанного оперирования языковыми явлениями и фактами, когда язык выступает в качестве исследовательского объекта для учащегося	[Якобсон 1975, с.97]
2.	«способность иметь суждение о языке, объяснять его особенности»	[Шахнарович 2014, с.171]
3.	способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний», претворять «языковые факты в предмет речи»	[Лепская 1997, с.88]
4.	«способность к рефлексии об элементах и закономерностях языка и речи»	[Тульвисте 1990, с.113]
5.	«умение оценивать языковые единицы, компоненты коммуникативной ситуации»	[Чиршева 2012, с.103]
6.	«способность использовать язык в метаязыковой функции,	[Овчинникова 2005]

	способность пояснять свои высказывания при помощи языка»	
7.	«способность распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка»	[Хамраева 2015, с.10]

Зарубежные исследователи определяют метаязыковую способность по-разному: как способность, акцентированную не на вторичности языкового кода, а на вторичности коммуникативной ситуации [Clark 1978]; способность использовать язык как *объект мышления* в отличие от обычного использования единиц речи для понимания и продуцирования фраз, у двуязычных учащихся – как способность объективно функционировать вне одной языковой системы и объективировать языковые правила, структуры и функции [Tunmer 1984], или еще уже – как «способность сосредотачиваться на языковой форме и переключать фокус между формой и значением» [Jessner 2008, p.275].

Ряд зарубежных исследователей относят к детской метаязыковой деятельности такие компоненты языковой компетенции, как прагматический компонент, языковая рефлексия, оценка и комментарии собственных языковых знаний и высказываний, контроль за речью своей и чужой [Bialystok 1993, Clark 1978, Schmidt 1993]. В основном делят метаязыковые способности на четыре категории: фонологическая, словесная, синтаксическая и прагматическая [Tunmer 1988]. Из них положительный эффект билингвизма отмечают особенно на фонологические и словесные знания [Baten 2011, Chen 2004]. Некоторые исследователи в области многоязычия предполагают, что качественное различие между моноязычным, двуязычным и трехязычным обучением заключается в разных уровнях метаязыковой осведомленности: повышенный уровень у изучающих три языка (выше, чем у двуязычных), соответственно, низкий уровень у моноязычных [Herdina 2002, Jessner 2008]. При этом переключение кода (*code-switching*) и перевод (*translation*) относят к явным примерам метаязыкового сознания билингвов.

Исследователи онтогенеза метаязыковой способности указывают, что активизация метаязыковых проявлений в самой начальной форме (детское словотворчество) относится, в основном, к возрасту 3-х лет. Хотя наблюдения

детей над языком и речью говорят о возможности скрытого осознания еще в 1,5-летнем возрасте, когда ребенок понимает, что у всех окружающих его предметов есть названия (обращение внимания на назывную, или номинативную, функцию языка). Далее ребёнок начинает замечать нормы на фонетическом, грамматическом уровнях [Швец 2000, с. 101-102]. Пик метаязыковой деятельности наблюдается у детей 4-8 лет [Круглякова 1995, Nakes 1980]. Как уже говорилось, проявление метаязыкового процесса зависит от уровня развития познавательной и языковой способностей, развития языкового интеллекта ребенка. Считаем, что начало активизации метаязыковой деятельности зависит от ряда факторов, в том числе и от раннего включения сразу нескольких языков, когда языковое устройство быстрее познается в сравнении.

Онтолингвист Г.Р. Доброва, исследуя вариативность метаязыковой деятельности у различных «групп» детей, условно выделяет и описывает *этапы становления метаязыковой компетенции* (по типу и характеру проявления метаязыковых способностей у дошкольников).

К начальному (подготовительному) этапу, который характерен для всех детей, она относит различные инновации (слово- и формообразовательные) как признак самостоятельного освоения языковой системы в результате «конструкторской» деятельности по аналогии. Показатели: самоисправления («*Надо пощипать... искать*»), наивные вопросы о языке («*Нож – мальчик, вилка – девочка?*») – осознание наличия рода у неодушевленных существительных). Ко второму этапу относятся более очевидные размышления о языке («*Если тетя – кукушка, то дядя – кукук*» – осознание родовых коррелятов), «языковой протест» против нелогичностей в устройстве языковой системы («*Почему папа? Надо бы пап, а не папа?*»), «*Суп из горохов*»), осознанное словотворчество в виде шутки («*Я не неслух, а послух*»). Третий этап становления метаязыковой компетенции включает внятные рассуждения о языке, его устройстве («*А я знаю, почему слово пылесос. Потому что «пыль» и «сосет». Чтобы не было два слова, сделали одно*» – рассуждения о причинах способа словообразования) [Доброва 2012].



Вслед за Г.Р. Добровой отметим классификацию Т.А. Воробьевой, в которой проявления метаязыковой деятельности детей распределены по уровням сложности (I – самые простые, V – самые сложные, присущие детям не в равной мере): I. «Конструкторская деятельность», инновации. II. Исправления. III. Самоисправления. IV. Рассуждения о языковых явлениях. V. Лингвокреативность («Уход от ответа», «Языковой протест») [Воробьева 2016].

В нашем исследовании мы отталкиваемся от мысли о необходимости выделения метаязыковых проявлений, присущих *детям-монолингвам* и отдельно *детям-билингвам*: переводческая деятельность и рассуждения билингвов о языковых фактах на фоне межъязыкового сопоставления и внутриязыкового сравнения. На примере якутского и русского языков – объяснение изменения звуко-буквенного облика следующих слов:

- слов, не имеющих эквивалентов в русском языке: як. *ыһыах* и рус. *ысыах* (якутский национальный праздник лета), як. *олонхо* и рус. *олонхо* (якутский героический эпос), як. *оһуохай* и рус. *осуохай* (хороводный танец якутов) и пр.;

- слов, формально (по написанию) одинаковых в обоих языках, сходных по произношению и означающих разное (межъязыковая омонимия): як. *сон* (*пальто*) и рус. *сон*, як. *тут* (*держи*) и рус. *тут*, як. *тот* (*сытый*) и рус. *тот*, як. *сир* (*земля*) и англ. *сир* (*чашка*) и пр.;

- слов во множественном и единственном числе: як. *хайыһар* и рус. *лыжи*, як. *кыптый* и рус. *ножницы*, як. *хачыал* и рус. *качели*, рус. *рыба* – *рыбы* и англ. *fish* – *fish* и пр.;

- «ложных друзей» переводчика, псевдоинтернационализмов: англ. *magazine* (*журнал*) и рус. *магазин*, англ. *family* (*семья*) и рус. *фамилия*, англ. *bog* (*болото*) и рус. *бог*, англ. *glass* (*стакан*) и рус. *глаз*, як. *сыыр* (*в знач. горка*) и рус. *сыр* (*продукт*), англ. *plate* (*тарелка*) и рус. *платье*; лексических когнатов: англ. *park*, рус. *парк* и як. *паарка*, англ. *zebra* и рус. *зебра*, англ. *teeth* (*зубы*) и як. *тиис* (*зуб*);

- понятий, имеющих в обоих языках и только в одном из языков.

Представим нашу классификацию метаязыковых проявлений у детей-билингвов, основанную на примерах из речи якутских детей, которая может быть дополнена и усовершенствована в дальнейшем (Таблица 7).

Таблица 7 – Классификация метаязыковых проявлений ребенка-билингва в речевом онтогенезе

Уровни метаязыкового сознания и этапы развития	Продукт метаязыковой деятельности (примеры из речи детей)
<p><b>Уровень подсознательный</b> – начальный (подготовительный) этап (с 3-4 лет)</p> <p>Невербальная метаязыковая деятельность как скрытое понимание</p>	<p>Словотворчество, формотворчество, речевые инновации (детские окказионализмы), в том числе на основе конструкторской деятельности по аналогии (на русском языке: «сахарный чай» вм. «чай с сахаром», «детеныши свиньи – свинёнок» (Дамир, 4 года); «ЗАмочек» (уменьш.-ласк. слова "ЗАмок"); на якутском языке: “ырыаһычча” вм. “ырыаһыт” (певец) (мальчик, 4 года) (аналогия по типу “санаабычча”), “кыптыйар” вм. “кырыйар” (режет) (девочка, 4 года) (образован глагол от имени существительного “кыптый”); на смешанном языке, т.н. слова-гибриды: «кычыкотно» (девочка, 4 года) (кычыкалат+щекотно), «я салаю мороженое» (девочка, 4 года) (салаа (лизать) + рус.окончание); дифференциация звуков в словах (ребенок называет слова, которые начинаются с определенного звука (слова на [м]: «машина, мотор, мотоцикл, молоко...») как способность идентифицировать одинаковый звук в словах) и т.д.</p>
<p><b>Уровень осознанный</b> – активный этап (с 5-6 лет)</p> <p>Вербальная метаязыковая деятельность</p>	<p>Наблюдение и замечание искажений, разницы в произношении («Взрослые говорят «поликлиника», а маленькие «пиликлиника» (пример В. Харченко), «эхээ – это дедушка, эһэ – это медведь» (Дамир, 5 лет); самоисправление («у меня живот болеет... болит» (Дамир, 5 лет); варьирование между двумя языками в ситуации билингвального общения («Мин буоллабына... я люблю шоколад») (девочка, 6 лет); наивные вопросы о языках («Нож – мальчик, вилка – девочка?» «Кроватка – женщина, а диван – мужчина» (пример С.Н. Цейтлин), «Как будет по-русски «хайыһар»?); различение гласных и согласных звуков (букв), определение количества слогов в слове; самооценивание знания языка: «сахалыы трудно мне», «я не знаю английские буквы» (Миша, 6 лет) и т.д.</p>
<p><b>Уровень осознанный, креативный</b> – творческий этап (с 6-7 лет)</p> <p>Творческая метаязыковая</p>	<p>Осознанная лингвокреативность, языковой протест («Не Бурнашева, а Бурнашев, я же мальчик!» (когда произносят его фамилию в родительном падеже; мальчик, 6 лет), «чайка – она, а я – мальчик, значит это «мой чайка» (Дамир, 6 лет) (попытка объяснить грамматику языка по-своему); «Почему папа? Надо бы пап, а не папа?» (пример Г.Р. Добровой); рассуждения над формой слов («"двенадцать" и "девятнадцать", "Мила" и "мыло", "ракета" и "ракетка" очень похожие слова?») (Дамир, 6 лет) и лексической</p>

деятельность	стороной слов, толкование значения слова ( <i>грабитель – тот, кто носит грабли (пример К.И. Чуковского), «Вася заболел, у него краснуха – ухо красное» (Петя, 6 лет; пример Н.Г. Чиршевой), «Папа-валяшка – он целый день валяется» (Дамир, 6 лет); языковая игра («точка ... ру» (ученик 1 класса на уроке русского языка), «Я едва хожу. – А, может, Е-три ходишь?» (пример Т.А. Гридиной), «Бу "сыыр" (як. горка) – это сыр, который едят (смеется)» (Дамир, 6 лет), «Хайа, туох сонун? – Хайа хайанан турар», «Биэрискэ, "биэр искэ" диэ», разговор по телефону: «Туох этэй? – Ынах этэ» (старшеклассники), «балтышка», «чукурушка»); перевод слова с одного языка на другой, выражение одной мысли на двух языках для уточнения («"тонсобой" нууччалыы "дятел" диэн», «я устал, я "в пенсии"... пенсионер буоллум» (мальчик, 7 лет), ироничное отношение к оговоркам: «биэдэрэлээх ууну ыл... ээ (смеется) уулаах биэдэрэни» (возьми воду с ведром вм. возьми ведро с водой) и др.</i>
--------------	--

### **Комментарий к таблице.**

1. Наша классификация основана на классификациях Добровой Г.Р., Воробьевой Т.А., уровнях метаязыкового сознания (Шумарина М.Р., Кравченко М.А. и О.В.), уровнях осознания (Леонтьев А.А.). В ней приведены примеры в основном из собственных наблюдений за речью детей дошкольного возраста, школьников на уроках и экспериментальные данные, полученные в результате исследования в школах.

2. Согласно мнению исследователя-онтолингвиста Добровой Г.Р., конструкторская деятельность, словотворчество проявляются практически у всех детей при овладении речью, а, например, лингвокреативность – не у всех детей и не в равной мере.

3. Возрастные рамки также варьируются с учетом индивидуальных особенностей развития билингвальной речи ребенка. В последние годы в Республике Саха (Якутия) часто отмечается задержка речевого развития детей, обусловленная логопедическими проблемами, отрицательными последствиями стихийного билингвизма, педагогической запущенностью в семье и т.д.

Известно, что ребенок приходит в школу с индивидуальной системой представлений о родном языке в сознании. Тем не менее, формирование языковой компетенции у него еще не достигло нужной кондиции. В речи детей-билингвов нередко проявляются специфические нарушения, вызванные несколькими проблемами. Во-первых, *проблема смешения языковых кодов* в речи, которая может быть устранена путем полной дифференциации языков, достижения понимания ребенком того, что есть родной (этнический) язык, усваиваемый с самого рождения, и есть русский язык, который является языком окружения и вторым языком для него. Во-вторых, *проблема осознания языков как объектов изучения*, понимания того, что естественным способом овладеваемые языки (на

бытовом уровне) имеют структурированную систему. Осознание – это длительный процесс, необходимый для развития языкового мышления. А.М. Шахнарович в своей работе акцентировал внимание на необходимость использования *сопоставительного материала* с учетом психолингвистических предпосылок, чтобы на основе эксплицированных языковых представлений сформировать систему понятий о явлениях языка [Шахнарович 1976, с.269].

У билингва метаязыковые способности проявляются с пониманием того, что он говорит на двух языках, когда появляется интерес к форме и значениям слов, к их звучанию на разных языках, когда есть понимание того, что одну и ту же мысль можно выразить на разных языках [Чиршева 1996, с.170-171]. Так появляется переводческая способность, способность замечать фонетические особенности, акцент говорения на языке, собственные речевые ошибки и т.п.

Согласно мнению Е.Ю. Протасовой, дети старшего дошкольного возраста задают вопросы, свидетельствующие о развитии их металингвистических способностей, проявляют интерес к языковому многообразию в мире и изъявляют желание выучить новый язык» [Протасова 1998].

Ребенок к семи годам демонстрирует достаточно развитую метаязыковую способность, «хотя и не владеет метаязыком для адекватного описания своих наблюдений над речью» [Овчинникова 2005].

Г.Н. Чиршева в статье «Развитие металингвистических способностей ребенка-билингва» описывает начало проявления метаязыковой способности у билингва на примере мальчика Пети. Под влиянием замечаний и исправлений со стороны родителей в 3,4 года он обращал внимание на то, какие звуки на двух языках произносит правильно, а какие – нет. Замечал акцент в речи, сам себя исправлял. В 8 лет мальчик сопоставил английский и немецкий алфавиты и обнаружил идентичность букв [Чиршева 1996, с.170-171]. Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что интерес к языкам – первый явный сигнал начала метаязыкового созревания мышления ребенка.

Некоторые авторы (Clark 1978, Slobin 1978, Tulviste 1997) подчеркивают, что интерес к языковым явлениям у дошкольников *исчезает* в 6-7 лет, то есть как

раз с переходом к учебной деятельности. Аналогичное убеждение находим у детского писателя К.И. Чуковского: «Вообще мне кажется, что начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к 5-6 годам, эту гениальность *утрачивает*. В восьмилетних детях ее уже нет и в помине, так как надобность в ней миновала: к этому возрасту ребенок уже полностью овладел основными богатствами родного языка. Если бы такое чутье к словесным формам не покидало ребенка по мере их освоения, он уже к десяти годам затмил бы любого из нас гибкостью и яркостью речи» [Чуковский 1968, с.26]. Далее он пишет: «Теперь, на пороге школы, перед ними новая задача: *осознать и осмыслить теоретически* то, что в возрасте от двух до пяти они *инстинктивно узнавали на практике*» [там же, с. 31]. Именно в этот переломный период считаем нужным поддержать путь к такой гениальности, создать условия для расширения ее границ и развития метаязыковых умений. Этому способствуют ранний билингвизм и билингвальный образовательный процесс, выполняющие функцию *когнитивного катализатора* и оказывающие положительный эффект на обучение в целом. Именно в процессе школьного обучения интенсифицируется метаязыковая деятельность, осознанное отношение к языку и речи.

Относительно полярной точки зрения придерживается А.М. Шахнарович, который относит становление метаязыковой компетенции у билингва исключительно к школьному возрасту, когда школьник начинает усваивать метаязык и переступает на интеллектуально новую стадию владения языком, когда есть развитая языковая база – «способность оценивать высказывания (правильно/неправильно), сравнивать содержание высказываний, понимать двусмысленности, различать рифму/нерифму и т.п.» [Шахнарович 2014].

Мы разделяем аргументацию тех исследователей, которые говорят о благоприятном воздействии раннего билингвизма на метаязыковое (металингвистическое) развитие детей, о том, что металингвистические способности дают возможность билингвам начинать читать раньше монолингвов [Petito 2003, p.5]; билингвы читают лучше (не скорость чтения) и фонологически развитее [Eviatar 2018, p. 1873], легко осознают произвольность наименований за

счет использования двух языков [Цейтлин 2014, с.20], рано разделяют звуковую и смысловую стороны языка (на 2-3 года раньше, чем у их сверстников-монолингвов) [Lanco-Worrall 1972, p.1393]; ранний билингвизм побуждает ребенка к усвоению третьего языка, повышает внимательность к своей и чужой речи, понимание коммуникативной ситуации, готовность учитывать исправления и замечания, способность анализировать языковые единицы для избежания интерференции и смешения языков [Кытина 2017, с. 614]; Г.Н. Чиршева считает, что раннее развитие металингвистических способностей способствует оцениванию языковых фактов разных уровней знакомых языков, облегчению усвоения новых языков, становлению орфографической зоркости у учащихся, свободному использованию синонимов [Чиршева, с.105].

По мнению В.Ф. Габдулхакова, билингвизм заставляет человека размышлять о языке, обдумывать его функции и относиться к нему как к объекту анализа (размышлений, сравнений), совершенствует металингвистические способности, в том числе чувствительность к деталям и структуре языка, способность распознавать двусмысленность, контролировать обработку языка и исправлять грамматически неправильные предложения [Габдулхаков 2012, с.92].

Мы полагаем, что ввиду специфики мышления билингва, которому суждено часто сравнивать, сопоставлять языки (на уровне бытовой контрастивистики) в условиях постоянной двуязычной коммуникации, метаязыковая деятельность у билингвов активизируется с 3-х лет в разной интенсивности и вариативности. Интересен факт «добывания языка», в котором мы убеждены и о котором пишет С.Н. Цейтлин: «Ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует» [Цейтлин 2017, с.6]. Она также очень точно, на наш взгляд, определяет границы явлений метаязыкового порядка, их диапазон: «от скрытого осознания, малозаметных хезитаций, самокоррекций, переспросов до развернутых высказываний, рассуждений ребенка о языке» [Цейтлин 2014, с.20].

Метаязыковая деятельность у детей, скорее всего, сохраняется дольше, не исчезая к школьному обучению, поддаваясь трансформации в течение всей

жизни, так как все лексическое богатство и закономерности языков невозможно полностью познать. Интерес к языкам, их природе не исчезнет, если формировать и развивать в детях метаязыковые умения *целенаправленно* и в сознательном ключе, начать еще с дошкольного возраста тренировать их языковое мышление и стимулировать активную познавательную, исследовательскую деятельность.

Проявления метаязыковых способностей – это показатель того, что ребенок «нащупывает» язык в своей речи. Исходя из вышесказанного, следует предположить, что именно на основе имеющихся метаязыковых способностей могут быть сформированы метаязыковые умения. По имеющимся в научной литературе источникам, *метаязыковое умение* – это «способность использовать метаязыковые знания (знания о языке) для анализа и осознанного конструирования речевых единиц» [Московкин], это «осознанные практические действия по интерпретации и трансформации языкового материала, отражающиеся в форме самостоятельных суждений и в теоретизировании школьников на лингвистическую тему» [Гац 2012, с.64].

В соответствии с традицией и интерпретируя ее, понимаем под **метаязыковыми умениями младших школьников-билингвов** *умения, сформированные путем развития имеющихся метаязыковых способностей и на основе специального манипулирования языковыми явлениями, в том числе в межъязыковом контексте и с использованием метаязыка*. Речь идет о билингвальной (трилингвальной) метаязыковой деятельности, когда: 1) объектом изучения становятся одновременно два-три языка в их взаимосвязи (взаимосвязанное формирование); 2) метаязыковые умения и представления с одного языка переносятся на другой язык (метаязыковой перенос).

С того времени, как понятия, связанные с метаязыковой деятельностью, вошли в научный оборот, они стали влиять на все большие структуры языка. Так, Корнев А.Н. указывает, что затруднения в овладении детьми орфографией связаны с несформированностью метаязыковых навыков, в первую очередь – морфологического анализа [Корнев 1997, с.102]. Многие исследователи также описывают «русскую орфографию» как метаязычный феномен [Голев 1999,

Вепрева 2005, Шарипова 2013]. По словам Н.Ю. Шариповой, металингвистическое знание как способность к рефлексии, как возможность использовать язык в качестве объекта мышления выступает ведущим гарантом воспитания в школьнике исследователя родного языка, склонного не к механическому освоению, а к творческому осознанию законов русской орфографии» [Шарипова 2013, с.157].

Таким образом, вышеописанный подход к формированию метаязыковых умений позволяет учесть *психолингвистические* и *онтолингвистические* особенности языкового и когнитивного развития детей при обучении родному, русскому и иностранному языкам. Метаязыковые умения наряду с нарративной, переводческой и лингвокреативной активностью необходимы младшим школьникам для выработки гибкой стратегии изучения языков, умения выходить за рамки языка, проявлять творческий и нестандартный подход, в целом перейти на качественно новый уровень изучения языков, максимально активизируя свои когнитивные данные.

### **2.3 Содержание диагностики уровня развития метаязыковых способностей у первоклассников и ее результаты (констатирующий этап исследования)**

Ввиду того, что работа по развитию метаязыковых способностей у младших школьников мало освещена в практико-ориентированной методической литературе, мы сочли возможным обратиться к опыту педагогов дошкольного образования, чьи статьи размещены на педагогических интернет-сайтах: сайт социальной сети работников образования, образовательная площадка «Мультиурок», международный образовательный сайт «Учебно-методический кабинет», сайт педагогического сообщества «УРОК. РФ» и др. Например, воспитатель из Санкт-Петербурга И.М. Чернявская посвящает свою работу развитию именно метаязыкового аспекта речи дошкольников. Наше внимание привлекли зафиксированные метаязыковые высказывания детей, которые



свидетельствуют о явном детском «языковом любопытстве». К «языковому любопытству» она относит «процессы именованя предметов, уточнения причины того или иного названия, осмысления самого разнообразного характера, которые отражают представления ребенка об окружающем мире». Целью ее методики как раз является достижение осознания ребенком явлений языка и речи [<https://nsportal.ru/chernyavskaya-inna-mikhaylovna>].

Методическую работу проводят и логопеды в начальной школе, куда поступают дети с различными нарушениями речи, для получения первоначальных диагностических данных. Учитель-логопед К.В. Михайлова описывает результаты проведения диагностики развития метаязыковых способностей, на основе которых ею выявлена группа детей с дизорфографией [<https://multiurok.ru/blog/osobiennosti-mietaiazukovoi-sposobnosti-shkol-nikov-s-dizorfografiiei.html>].

Рассмотрение данных работ позволило нам обратить внимание на то, что в первом классе требуется особый подход к осуществлению звукового анализа-синтеза (соотнесение с буквенным оформлением), структурно-семантического анализа предложения и др. Характеристика детей 7-10 лет подтверждает выделенное направление работы: становление внутренней речи, переход к абстрактно-логическому виду мышления, активное пополнение лексикона, формирование умения пользоваться грамматическими и стилистическими средствами языка, а также первичных представлений о языке как знаковой системе [Володина 2015, с.193]. Следует не забывать, что детский возраст – это период становления способностей и личности, когда в психике ребенка происходят глубокие интегративные процессы на фоне ее дифференциации [Игнатъев 2012, с.267]. В психике происходят такие качественные новообразования, как произвольность, рефлексия и внутренний, умственный, план действий (по В.В. Давыдову).

С лингвистической точки зрения, метаязыковая способность детей рассмотрена на различных уровнях языковой системы. Словообразовательный, лексико-семантический и грамматический аспекты рассмотрены в трудах

Батюкова Н.А., Гвоздева А.Н., Гридиной Т.А., Евдокимовой Л.С., Козловой Е.Е., Лаврентьевой А.И., Лепской Н.И., Лысенко А.И., Магерамовой Ю.Ю., Сигала К.Я., Харченко В.К., Цейтлин С.Н., Часовской М.А., Шахнаровича А.М. и др.

На лексическом уровне проведенный нами анализ устных и письменных работ учащихся 1-2 классов показал, что чаще всего встречаются дословные переводы, особенно метафорических оборотов и устойчивых сочетаний с родного языка на русский язык и наоборот, например: «*сүрүбэ суох уол*» – «*мальчик без сердца*» (вм. *ленивый мальчик*); «*мой старший брат*» – «*мин улахан быраатым*» (вм. *мин убайым*). Обратное влияние русского языка на родной язык, так называемая *интеркаляция*, происходит намного реже. Например, заметим такую речевую ошибку у младших школьников, как выражение «*кимий бу?*» (кто это?) при указании на какое-либо насекомое или животное (в якутском языке названия животных относятся к категории неодушевленности).

В целом можем отметить основные трудности, связанные со своеобразным и интерферентным характером самого языкового устройства: в родном языке специфичными являются различие гласных по длительности, употребление удвоенных согласных, правописание заимствованных из русского языка слов и т.п.; в русском языке: нормы русской орфоэпии (например, произношение сочетаний *чт, чн, щн* в словах *[ш]то, коне[ш]но, помо[ш]ница*; произношение *г* как *[в]* в словах *его, сегодня, каждого, этого*, как *[х]* в словах *легкий, мягкий*; «аканье» и «иканье» (*м[а]роз, т[а]пор, р[и]ка, в[и]сна*); чтение сингармоничных слов со звуками переднего и заднего ряда в своем составе (например, *литература*; в якутском языке действует закон сингармонизма); приставки, предлоги, согласование в роде имен прилагательных и существительных (в якутском языке отсутствуют приставочные образования, предлоги, категория рода); падежные окончания, категория одушевленности-неодушевленности имен существительных; в английском языке: специфическое звукопроизношение (например, произношение *th* как *[θ]* в *thousand*, *[ð]* в *brother*), определение порядка слов в предложении, артикли, предлоги, грамматические формы глаголов

и т.п. Перечисленные языковые явления либо отсутствуют, либо сильно разнятся в языковых системах.

Кроме множества частно-языковых (уникальных) фактов, отличительных особенностей, характерных для одного языка, при обучении учитываются аналогичные языковые явления и их понятия (например, понятия о звуках и буквах, частях речи, предложении; якутский и русский алфавиты, видоизмененные формы русских и английских глаголов и т.д.). Имея двуязычный репертуар, опору на родной язык (при изучении русского языка), на родной и русский языки (при изучении английского языка), ученику будет легче усвоить последующий язык.

Американский исследователь Дэн Слобин (Dan Slobin), к примеру, на основе изучения нескольких десятков языков выявил универсалии и общие стратегии усвоения языковых правил. По его мнению, дети раньше усваивают суффиксы и падежные окончания, а также общие правила, только потом – предлоги и префиксы, частные правила. Это происходит ввиду действий ребенка по аналогии, переноса им языкового опыта во внутриязыковом плане и с одного языка на другой [Slobin 1970].

*Транспозиция* как прием обучения требует грамотной организации и тщательного отбора учебного материала, содержащего транспонируемые языковые факты. Она имеет особую эффективность при условии, что обучающиеся будут ознакомлены со способами переноса имеющегося языкового (лингвистического) опыта. В положительном ключе могут быть перенесены не только языковые явления, понятия, лингвистические термины, но и действия с ними, так называемые учебно-языковые умения (умения делить слова на слоги, составлять звуковую схему слова, выполнять фонетический разбор, ставить соответствующий грамматический вопрос, выделять предложения в тексте, составлять новое слово или видоизменять форму слова по образцу и т.д.).

При обучении билингвальных детей важно уделять внимание возможности метаязыкового (металингвистического) переноса как к гибкому механизму и универсальной познавательной стратегии. **Метаязыковой перенос** – это перенос сквозных метаязыковых представлений, понятий (терминов) и умений,

*сформированных на основе взаимосвязанного изучения двух и более языков.* При этом сам метаязык может отличаться в изучаемых языках (при изучении якутского языка метаязыком является якутский язык, при изучении русского языка – русский язык, на уроках английского языка – в основном русский язык, отчасти якутский язык).

Отметим, что *констатирующий эксперимент* проведен на основе междисциплинарного подхода с целью понимания особенностей метаязыкового развития детей-билингвов, выявления у них уровня развития метаязыковых способностей и установления конкретных факторов, влияющих на уровень метаязыкового развития. Исследование на стыке смежных наук и их отраслей (педагогика, лингвистика, психолингвистика, социолингвистика, онтобилингвологии) может дать максимально достоверные сведения о состоянии детского билингвизма в национальных регионах России, а также позволит выявить уязвимые места, требующие специального подхода.

Констатирующий эксперимент проведен в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской и городской местностях. Всего в констатирующем эксперименте в 2017-2018 и 2018-2019 учебных годах приняли участие 507 младших школьников и 51 родитель из 8 общеобразовательных школ г. Якутска и муниципальных районов (улусов) Республики Саха (Якутия), а также 51 младший школьник и 131 родитель из двух общеобразовательных школ г. Чебоксары и г. Канаш Чувашской Республики. В совокупности в исследовательское поле были включены учителя начальных классов, учителя английского языка, обучающиеся начальных классов, в том числе первоклассники, обучающиеся-билингвы из школ с якутским языком обучения и обучающиеся-монолингвы из школ с русским языком обучения, а также их родители.

Инструментарий эксперимента состоял из комплекса контрольно-измерительных материалов, предназначенных для всех участников образовательных отношений, была составлена технологическая карта (см. Таблицу 8), так как получение желаемого нами объема работы и ее результатов в

связи с включением трех языков требовало больших временных и человеческих ресурсов.

Таблица 8 – Технологическая карта констатирующего эксперимента

Этапы	Разделы (задачи)
1 этап – <i>статистический</i> (анкетирование)	а) «Билингвальное общение и воспитание в семье»; б) «Проявления метаязыковых способностей у детей»
2 этап – <i>диагностический</i> (устный опрос, письменное тестирование)	а) «Осознание собственной билингвальности»; б) «Особенности метаязыкового понимания»; в) «Уровень развития метаязыковых способностей у первоклассников»
3 этап – <i>сопоставительный</i> (письменная работа)	а) «Языковые и метаязыковые способности у городских и сельских младших школьников»; б) «Языковые и метаязыковые способности у школьников-билингвов и монолингвов, обучающихся в городской среде»

Полученные данные предварительно обрабатывались вручную и с использованием компьютерного метода обработки и анализа статистических данных (MS Excel). Параллельно составлялась система оценивания, в которой задавались ключевые параметры. Затем производился детальный анализ, ранжирование, сопоставление и графическое оформление результатов поэтапного исследования. Далее представляем описание каждого компонента инструментария и результаты констатирующего исследования.

**1 этап. Анкетирование родителей.** На первом этапе проведено анкетирование родителей с целью сбора первичных данных, раскрывающих особенности языкового и метаязыкового развития их детей в дошкольном возрасте. Участвовали родители первоклассников из 6 школ – всего 182 родителя. Анкета включала 15 вопросов открытого, полуоткрытого и закрытого типов и давалась для анонимного заполнения. Родителям было предложено выбрать в каждом пункте наиболее подходящий(-ие) ответ (-ы) из нескольких вариантов или добавить свой вариант ответа.

*Задача а) 1 этапа* носила социолингвистический характер и заключалась в том, чтобы выявить современное состояние билингвизма у детей, проживающих в

условиях города, т.е. процесса, начатого в семье и детском саду. Объективным критерием его установления является язык общения. По результатам обработки анкет родителей в двух республиках (см. Приложение В) следует констатировать следующее:

1) становление билингвизма у детей во многом зависит от позиции самих родителей и их усилий, направленных на языковое развитие детей, общение на родном языке не только в семье, но и за ее пределами; при общении со своими детьми некоторые родители часто сами смешивают языки (как правило, смешивают осознанно, чтобы таким образом быстрее и четче передать свою мысль), что ведет к формированию смешанного билингвизма у детей, поскольку отсутствует языковая ассоциация с человеком, ситуацией общения, и стираются языковые границы;

2) язык обучения и воспитания в дошкольной организации наравне с семейным воспитанием играет важнейшую роль в становлении языковой личности ребенка; отсутствие родного языка в системе образования как языка обучения и воспитания ведет к необратимому процессу утраты родного языка;

3) при всем своем желании соблюдать определенные принципы родители испытывают трудность в сбалансированном билингвальном воспитании своего ребенка, особенно в условиях ограниченной речевой среды на родном языке («легче приобщить к английскому языку»); существуют разные модели билингвального воспитания ребенка («принципиальность», «общественное влияние», «искусственное одноязычие», «вынужденное одноязычие», «жертвы» языка обучения», «смешанное воспитание» и т.д.) и типы двуязычия/одноязычия, характерные для современных детей в центральных городах (сбалансированное двуязычие, несбалансированное двуязычие, формальное двуязычие, одноязычие с минимальной поддержкой родного языка, тотальное одноязычие);

4) у большинства детей явно прослеживается тенденция «ухода от этнического языка» как результат сильного влияния языка окружения; у родителей также проявляется тенденция англификации как результат влияния глобализации; на фоне таких тенденций выраженной становится проблема

соотношения языковой и этнической идентичностей у представителя определенного народа (например, в русскоязычной семье).

*Задача б) 1 этапа* констатирующего исследования состояла в получении общих сведений о характере проявления метаязыковых способностей (как потенции) у детей дошкольного возраста путем обработки ответов родителей на вопросы открытого типа. Так, в процессе исследования собран банк данных с примерами словотворчества, метаязыковых высказываний и речевых нарушений у детей-билинггов, которые были зафиксированы в процессе наблюдения за речью детей.

Согласно развитию речевого онтогенеза у детей по направлению «от неосознанности к сознаванию» [Леонтьев 2014, с. 156], полагаем, что метаязыковая способность у детей-билинггов проявляется с осознанием в какой-то степени собственной билингвальности благодаря наблюдениям над речью и языковыми явлениями. При этом осознание приходит к монолингвам и билингвам по-разному и в разной интенсивности [Унарова 2018, с.445].

Учитывая факт того, что метаязыковая способность развивается на основе языковой способности и достаточно развитого в соответствии с возрастом интеллекта, считаем необходимым определить у детей степень осознания по отношению к языку и речи, в частности, *осознания собственной билингвальности*, умения четко разграничивать родной и русский языки. Данный аспект является важной предпосылкой для формирования метаязыковых умений и их переноса при обучении английскому языку. Прежде всего, нас интересовал ответ на вопрос, когда дети-билингвы начинают проявлять интерес к языкам. Отметим, что у якутских и чувашских родителей результаты были почти идентичными (Рисунок 5.1 и Рисунок 5.2).

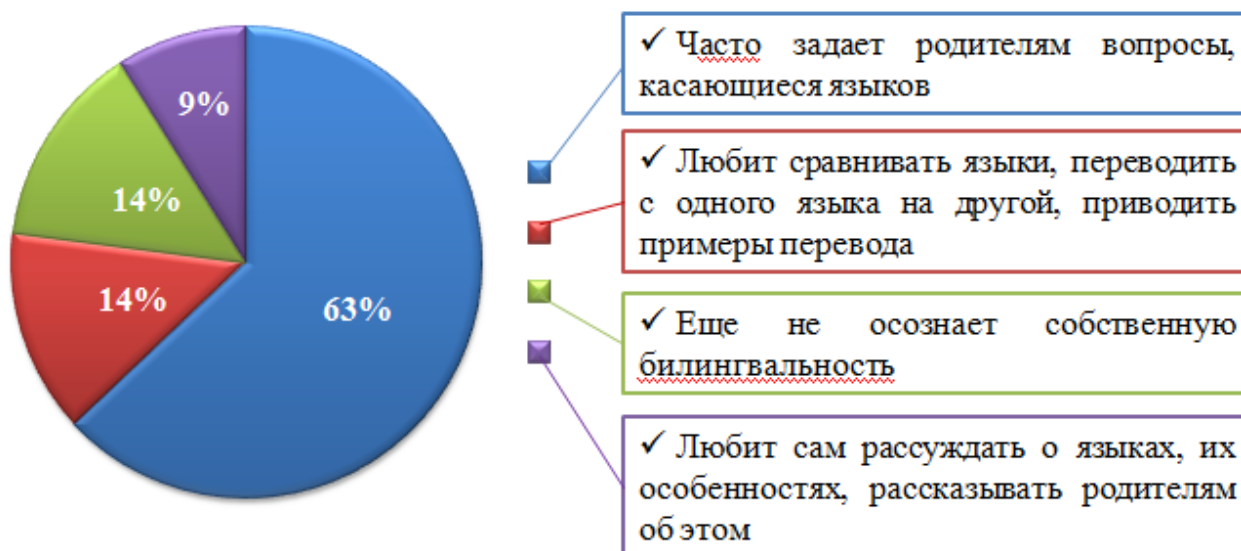


Рисунок 5.1 – Проявление у детей интереса к языкам.  
Республика Саха (Якутия)



Рисунок 5.2 – Проявление у детей интереса к языкам.  
Чувашская Республика

На основе детального анализа полученных результатов, в том числе данных, приведенных родителями, определен средний возраст, когда ребенок-билингв (в нашем случае саха) начинает проявлять интерес к языкам, задавать вопросы родителям о языках, их устройстве и закономерностях, отражающихся в речи, следовательно, осознавать в какой-то степени факт использования двух языков, – это *5 лет*. Отметим, что это возраст, когда интерес к языкам у ребенка становится очевидным для окружающих его людей. Также нами установлено, что переводческая деятельность начинает проявляться у детей вслед за интересом к языку к *6-7 годам*.



Как показывают результаты анкетирования и педагогического наблюдения, конструкторская (формообразование и словообразование), словотворческая (инновация с нарушением нормы) деятельность у детей-билингвов активизируется одновременно на двух языках. При характеристике метаязыковых способностей детей нельзя не учитывать речевые особенности детей, обусловленные возрастом и контактирующим билингвизмом. Приведем некоторые примеры нарушений в произношении, вызванных этими особенностями:

- субституция – замена одного звука или целого слога другим («с[а]лгы» вм. *сылгы* (лошадь), «табыспат» вм. *тахсыбат* (не выходит), «сырыппытым» вм. *сылдыбытым* (был), «г[о]м[о]тоген» вм. *гематоген*, «итруза» вм. *рейтуза*, «губага» вм. *бумага*, «аскать» вм. *искать* и др.);

- изменение порядка звуков, слогов в слове («оһу лигин» вм. *ол иһин* (поэтому), «пикашон» вм. *капюшон*, «крадват» вм. *квадрат* и др.);

- упрощение – пропуск звука или слога («кыыстар» вм. *кыргызтар* (девочки), «батаасса» вм. *баһаалыста* (пожалуйста), «юнь» вм. *июнь*, «нигад» вм. *виноград*, «я это навижу» вм. «я это ненавижу» и т.д.);

- вставка дополнительного звука или целого слога («ырыаһычча» вм. *ырыаһыт* (певец), «кыптыйар» вм. *кырыйар* (режет ножницами), «современный» вм. *современный*, «заниматьсять» вм. *заниматься*, «поещѐ» вм. *ещѐ* и др.);

- внутриязыковая интерференция, слова и выражения по аналогии («киһилэр» вм. *дьон* (люди), «человеки» вм. *люди*, «похожевый» вм. *похожий*, «я россияец» вм. «я россиянин», «арбузочный» вм. *арбузный*);

- межъязыковая интерференция: протеза – добавление гласного звука перед стечением согласных в начале слова («изгишонка» вм. *сгущенка*– указали 25% родителей), так как в якутском языке сочетаться могут только два согласных звука при условии, что не стоят в начале слова; эпентеза – вставка гласного звука между согласными звуками в сочетании (с[ы]мотри, к[ы]нига, тем[ы]но, опас[ы]но); эпитеза – добавление гласного звука в конце слова в сочетании согласных (*парк[а]* вм. *парк*, *бокс[а]* вм. *бокс*).

С особым интересом отмечаем, что на фоне интерференционного процесса в речи детей получают нестандартные выражения и двуязычные (гибридные) слова с комбинацией «якутского» и «русского» компонентов. Например: «*я салаю (лижу) мороженое*» (якут. «*салаа*» + рус. окончание, указывающее на первое лицо), «*кычыкотно*» (щекотно) (якут. «*кычыкалат*» + рус. суффикс, свойственный наречию). В этом заключается определенная специфика проявления конструкторской, словотворческой деятельности у детей-билингвов в отличие от моноязычных детей.

Кроме того, у детей бывают высказывания, возникающие в результате замечания формы и значения слова и выражающие несогласие. Примеры так называемого «языкового протеста» (термин Г.Р. Добровой) из наблюдений на уличной игровой площадке: «*Не Бурнашева, а Бурнашев, я же мальчик!*» (когда произносят его фамилию в родительном падеже). Мальчик обращается к незнакомой девочке: «*Девочка, садись!*» – «*Это не девочка, это Танюша!*» (в ответ кричит рядом стоящий братик девочки).

**2 этап. Устный опрос детей.** Параллельно анкетированию родителей в начале учебного года проведено диагностическое исследование их детей-первоклассников, по сути, экс-воспитанников дошкольных учреждений. Устный опрос индивидуально каждого ребенка (не в рамках урочной деятельности) предполагал выделение значительного времени из эксперимента, потому проводился в одном классе-комплекте (МОБУ «Саха гимназия» г. Якутска).

Цель устного опроса – выявить особенности языкового развития, осознания собственной билингвальности и состояние метаязыкового развития ребенка, только поступившего в первый класс. В соответствии с поставленными *задачами а) и б) 2 этапа* составлено 3 блока вопросов: 1) осознание собственной билингвальности; 2) оценка уровня владения родной и русской речью; 3) уровень развития метаязыкового понимания (Приложение Г). Каждый блок состоял из 5-6 вопросов. На устный опрос одного ребенка в среднем отводилось 20-25 минут.

В рамках первого блока вопросов произведена попытка рассмотреть соотношение родного языка (язык, который дети считают родным) и языка вербального мышления (языка внутренней речи) (Рис. 6).

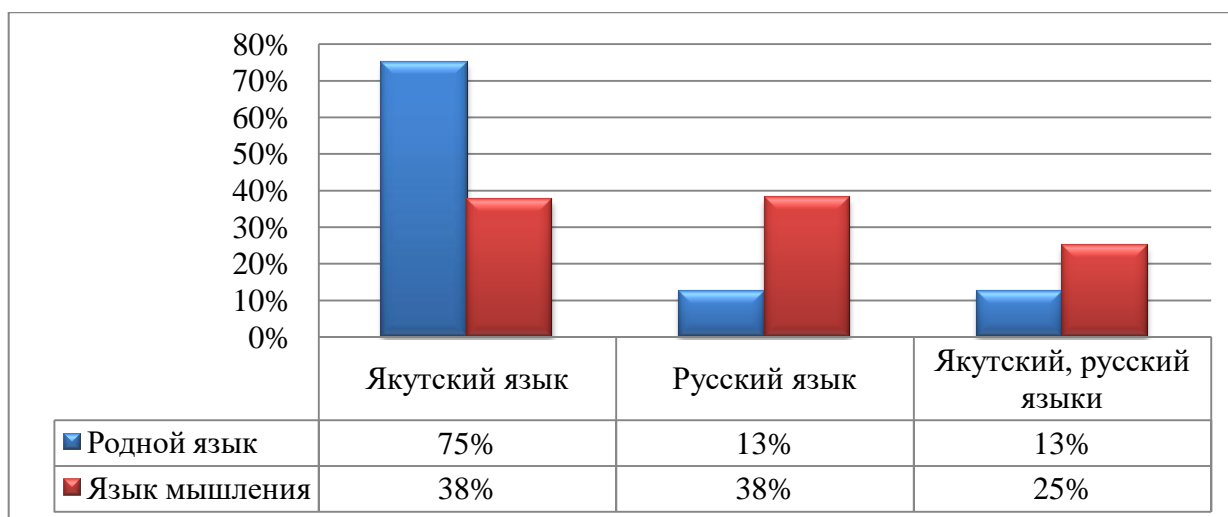


Рисунок 6 – Родной язык и язык вербального мышления

На основе анализа ответов получены неоднозначные результаты, указывающие на смешение языков в сознании и, соответственно, в речи, которые можно обобщить следующим образом:

1) те дети, у которых родной (этнический) язык, который они указали, расходится с языком мышления, отвечали на вопросы, не смешивая языки в собственной речи. Такой же результат дали ученики, которые понимают, что думают на двух языках. Это так называемые активные билингвы;

2) те, у кого идентичны родной (этнический) язык и язык мышления (якутский язык), часто смешивали языки с преобладанием якутского языка, что обусловлено, на наш взгляд, разными причинами: ученик недавно переехал с семьей в город и приступил к активной русской речи, т.н. пассивный билингв; психологический дискомфорт (стеснительность, невнимательность, утомляемость и т.д.); желание быстро ответить, варьируя между двумя языками в поисках подходящего средства (такое бывает и со взрослыми, которые осознанно смешивают языки в речи);

3) у детей с мышлением на родном (этническом) языке, но указавших в качестве родного языка русский язык, четко проявляется смешанный билингвизм,

что свидетельствует об отсутствии осознания собственной билингвальности, значит, они еще не разграничили языки.

По второму блоку вопросов отметим, что 70% детей выбирают якутский язык в устном общении, но смотреть мультфильмы и читать (те, кто умеет) предпочитают на русском языке. Это связано с проблемой отсутствия детского контента, в том числе цифровых ресурсов, на родном для детей языке. Дети привыкли воспринимать информацию, соответствующую их возрастной категории, на русском языке. Лишь 20% детей указали, что воспринимать и говорить одинаково легко и на якутском, и на русском языке. 10% учеников утверждают, что все понятно только на русском языке.

Качество ответов на вопросы третьего блока свидетельствует о том, что у многих детей развита способность рассуждать над значением слова, но это происходит, как правило, без обращения к внешней (звуковой) форме слова.

*Задача в) 2 этапа* констатирующего эксперимента заключалась в определении уровня языкового и метаязыкового развития у первоклассников, которые уже научились читать и писать.

**Письменное тестирование первоклассников.** Диагностика в виде письменного тестирования с вариантами ответов проведена в первых классах 8 школ с охватом 181 ребенка во второй четверти учебного года. 8 классов разделено на 2 группы по буквенным обозначениям классов (1 «а» классы – группа 1, 1 «б» классы – группа 2). Напомним, что годом ранее были предварительные констатирующие срезы, пробное устное (условно письменное) тестирование 20 детей (один класс), которые на тот момент не владели техникой чтения и письма. Тогда детям в качестве ответа предлагалось проставить условные знаки – геометрические фигуры (треугольник, круг, квадрат). На слух дети очень хорошо замечали лексические ошибки в предоставленном материале. Через год давались те же задания в откорректированном виде. Тест состоял из 5 серий заданий (всего 13 заданий), каждая из которых ориентирована на выявление конкретного проявления метаязыковых способностей (Приложение Д). Материал

включает отдельные слова, в том числе на двух языках, короткие предложения, стишки, фразеологизмы и т.п.

В качестве критериев диагностики уровня развития метаязыковых способностей у первоклассников (выявления исходного состояния) было определено метаязыковое развитие на фонетико-графическом и лексико-семантическом уровнях языковой системы. В качестве показателей, отражающих существенные характеристики развития метаязыковых способностей у младших школьников, послужили отдельные виды проявления метаязыковых способностей детей дошкольного возраста, которые были отобраны и обобщены ранее:

- способность различать формальную (звуковую, буквенную) и семантическую (смысловую) сторону слова;
- способность к анализу слогового, буквенного состава слова, видоизменению его для получения другого значения;
- способность замечать искаженное звукопроизношение, неправильное буквенное оформление слова, лексические ошибки в речи;
- способность оценивать правильное/неправильное употребление слова в речи (языковые единицы и компоненты коммуникативной ситуации);
- способность устанавливать словообразовательную аналогию, находить общую часть в словах в процессе внутриязыкового сравнения и межъязыкового сопоставления языковых явлений;
- способность догадываться о значении незнакомого слова, в том числе заимствованного из другого языка, исходя из контекста и формы слова;
- способность толковать значение сложного слова, многозначного слова, рассуждать над номинацией слова;
- способность быстро переключаться с одного языка на другой в рамках одного урока;
- способность переводить слова и выражения с одного языка на другой;
- способность подбирать подходящее слово по значению, по рифме в стихотворении, антонимы и синонимы;
- способность давать метаязыковой комментарий.

Система оценивания уровня развития метаязыковых способностей у первоклассников неоднократно корректировалась. Оценка результатов проводилась по балльной (порядковой) шкале. За каждый правильный ответ начислялось по 1 баллу (максимум 17 баллов – минимум 1 балл) (Табл. 9). Обработанные данные сопоставлялись в качественно-количественном соотношении путем процентного распределения. Полученные результаты упорядочивались методом ранжирования и изображались в виде диаграмм. Практически по каждому показателю даны характеристики и комментарии с разъяснениями.

Таблица 9 – Балльная система оценивания работ первоклассников

Уровень развития метаязыковых способностей	Комментарии и рекомендации
<b>10-17 баллов</b> – высокий уровень	Высокий уровень развития метаязыковой способности говорит о том, что ученик может успешно изучать несколько языков, в будущем выбирать те виды профессиональной деятельности, в которых требуется высокая лингвистическая, аналитическая и интеллектуальная активность.
<b>6-9 баллов</b> – средний уровень	Ученик в какой-то мере осознает свои языковые способности относительно владения родным и русским языками. Возможно, речевые ошибки и будут возникать, но они поправимы, если проводить целенаправленную работу по развитию метаязыковых способностей. Параллельно этому рекомендуется языковая дисциплина, балансировка содержания изучения родного и русского языков
<b>4-5 баллов</b> – низкий уровень	Причины низкого уровня развития метаязыковых способностей могут быть весьма разнообразны: смешанный билингвизм, низкий уровень владения родным языком, языковая незрелость и т.д. Необходимо принять определенные меры для повышения показателей: дополнительные занятия в школе и дома, у логопеда, регулярное чтение книг, целенаправленная работа по формированию метаязыковых умений
<b>3 и менее балла</b> – очень низкий уровень	Это, как правило, дети, которые затрудняются в понимании сути самого задания и его решении. Однако, в нашем случае, наименьшее количество баллов получили дети, которые не успевали за общим темпом класса, имели ярко выраженное отставание в речи и поведенческие проблемы (капризность, упрямство, непринятие авторитета педагога). Для таких детей нужны дополнительные занятия в школе, у психолога, не исключается педагогическая работа с родителями по поводу корректировки поведения обучающегося, развития его эмоционально-волевой и когнитивной сфер, а также регулярная целенаправленная работа учителя по формированию метаязыковых умений

Таким образом, выявлена группа детей с низким уровнем языкового, в том числе метаязыкового, развития. К ним отнесли тех, кто показал низкий и очень низкий уровни. Условно они обозначены как младшие школьники с «дефицитом метаязыкового потенциала» – 37,5 % детей (Рис. 7). Именно вторая группа в количестве 87 детей с низкими показателями стала целевой экспериментальной группой, в которой необходимо было провести дальнейшую работу по повышению уровня их метаязыкового развития путем применения специальных методов и приемов в рамках разработанной системы упражнений. Первая группа испытуемых оставлена в качестве контрольной.

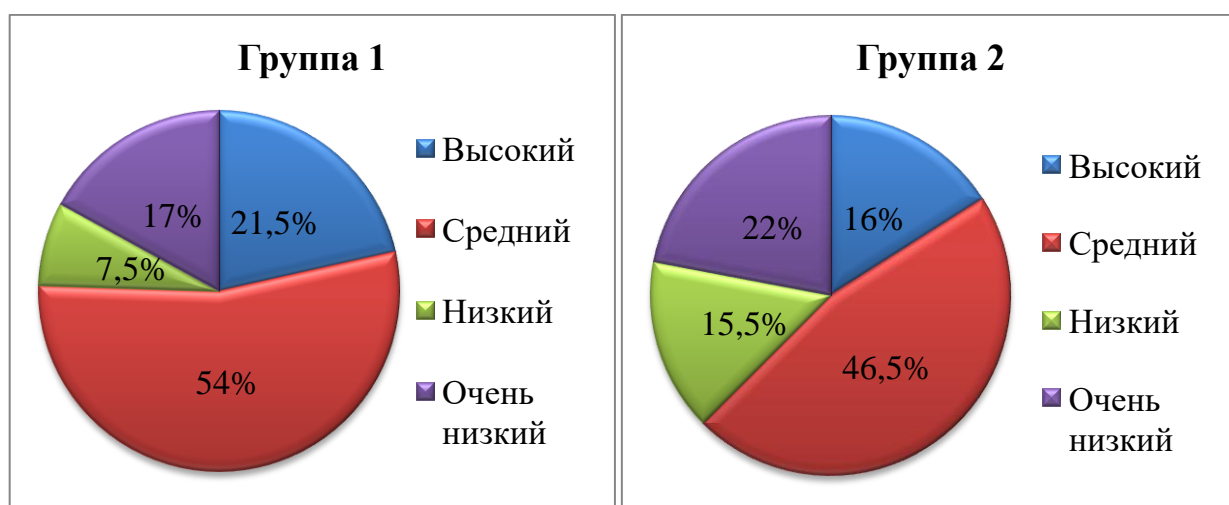


Рисунок 7 – Результаты диагностики метаязыковых способностей у первоклассников

По результатам диагностики становится понятно, что необходимо *целенаправленное развитие метаязыкового понимания и умений* у детей-билингвов младшего школьного возраста. Данный процесс является непростым, имеющим определенные трудности, связанные с особенностями языкового, речевого развития билингвальных детей, а также с тщательной подготовкой изучаемого материала на нескольких языках.

**3 этап. Письменная работа младших школьников.** В 2017-2018 учебном году нами проведена письменная работа для обучающихся 2-4 классов. Участие в эксперименте приняли 311 учеников из 6 школ с якутским языком обучения г. Якутска и муниципальных районов (улусов) республики. В качестве

инструментария давались идентичные задания на якутском, русском и иностранных (английском, немецком и французском) языках.

Цель третьего этапа заключалась в том, чтобы выявить особенности развития языковых, в том числе метаязыковых, способностей у младших школьников, сравнить результаты детей, обучающихся в сельской и городской школах. Данный этап обеспечивает нас сравнительно-сопоставительными данными, которые необходимы для получения целостной картины состояния стихийного развития метаязыковых способностей у младших школьников. Важно было установить разницу в усвоении системы языка, обусловленную местом проживания, владением одним или двумя языками. Для этого были привлечены 2 школы, расположенные в г. Якутске, с русским языком обучения и полиэтническим составом, где обучались русскоязычные дети.

Инструментарий исследования (см. Приложение Е1) включал сюжетную картинку «Зимние забавы», таблицу для заполнения и задания (творческие и тестовые с вариантами ответов) по трем направлениям выявления особенностей развития: 1) лексикона (активного и пассивного словарного запаса); 2) письменной связной речи (умение составлять предложения, текст); 3) метаязыкового понимания и языковой догадки.

Отметим, что по иностранным (английскому, немецкому и французскому) языкам состоялась неудачная попытка проведения диагностики в 2-4 классах. Обучающиеся не справились с заданиями, аналогичными якутскому и русскому языкам, но в более упрощенном виде (см. Приложение Е2). Причину этого объясняем низким качеством усвоения иностранных языков в начальной школе, а также отсутствием 1) скоординированной, согласованной работы учителей начальных классов и иностранных языков (в организационном плане), 2) отработки точек соприкосновения в изучаемых материалах (в содержательном и методическом планах), 3) эффективной опоры на имеющийся языковой, метаязыковой, когнитивный потенциал детей (в педагогическом аспекте).



### Результаты сравнительной части исследования

Всего в сравнительной части исследования приняли участие 175 обучающихся из 4 школ г. Якутска (обозначены «школа 1» и «школа 2» – 104 ребенка) и районов (улусов) Республики Саха (Якутия) (обозначены «школа 3» и «школа 4» – 71 ученик). По результатам анализа письменных работ обучающихся-билинггов *сельской* и *городской* школ констатируем следующее (Рис. 8):

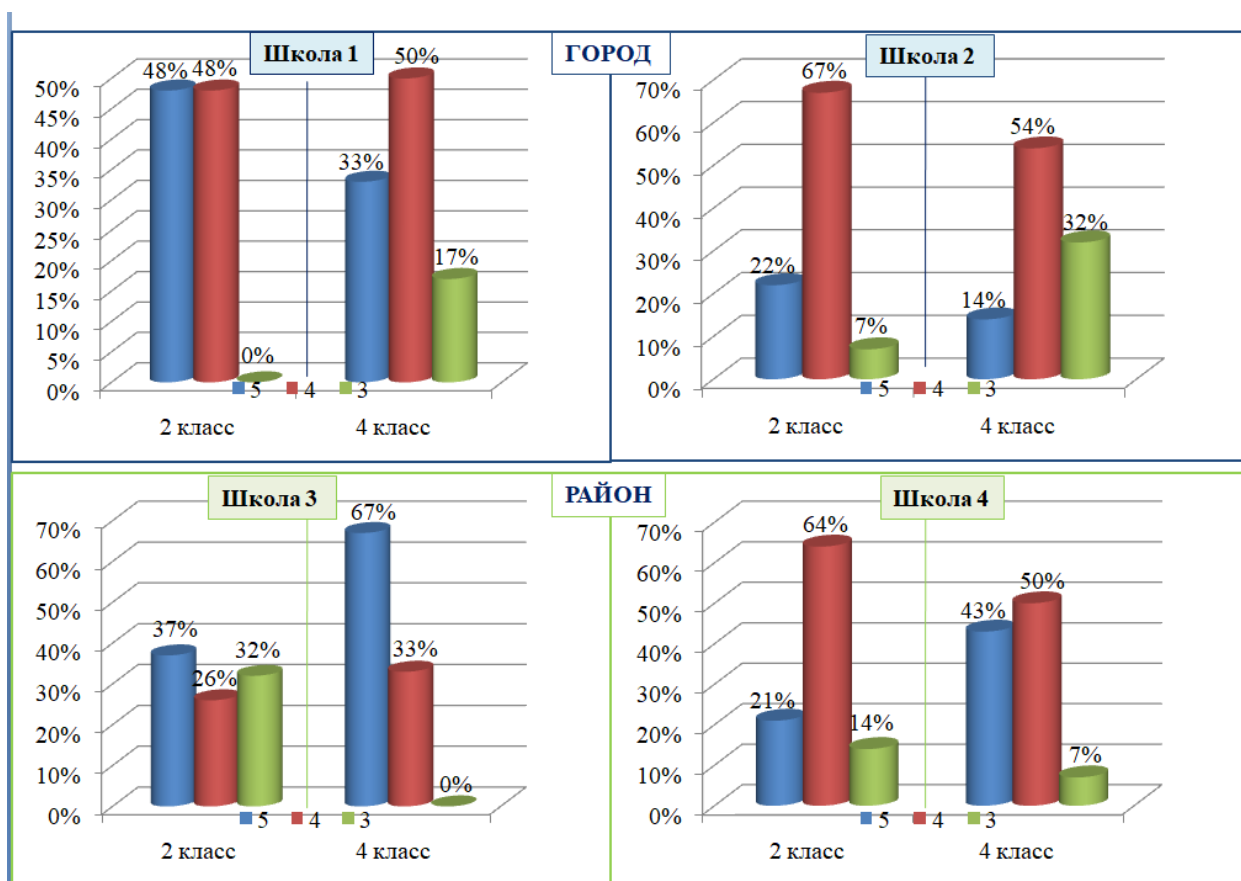


Рисунок 8 – Показатели обучающихся городских (сверху) и сельских (снизу) школ по результатам оценивания работ по пятибалльной шкале

**Анализ результатов выполнения заданий.** Всего по *первому заданию* количество подобранных всеми детьми слов-предметов, слов-признаков и слов-действий составило около 225 слов. Больше всего подобрано слов-предметов – 101 слово, слов-признаков – 99 слов, а слов, обозначающих действие – всего 54 слова. Максимальное количество слов зафиксировано в работе ученицы 2 класса (г. Якутск) – 82 слова и у ученицы 4 класса (г. Якутск) – 73 слова.

Интересным представляется анализ качества работы на трех языках девочки из 2 класса с максимальным количеством подобранных слов (на якутском языке –

81 слово, на русском языке – 82 слова, на английском языке – 3 слова) и проследить попытки переноса с русского языка на якутский язык. Существительные, прилагательные и глаголы по картинке написаны ею по групповому (тематическому) принципу: «одежда», «части тела», «природа», «дом», «спортивный инвентарь». На русском языке слова написаны точно по тому же принципу, перенесены практически все слова из якутского языка. Некоторые словосочетания переведены с якутского языка на русский язык с соблюдением грамматических правил (*почта дьааһыга* – *почтовый ящик*, *түннүк араамата* – *рама окна*). У девочки отмечается сбалансированный билингвизм.

В целом анализ указывает на то, что у городских детей лексика более разнообразная, хорошо развито логическое мышление. Несмотря на это, сельские дети лучше фокусируются, чаще обращают внимание на детали сюжетной картинки. Общей трудностью для сельских и городских детей оказалось правописание слов, обозначающих цвета. Их они пишут в разных вариациях («*класный*», «*каличнывый*», «*жуолтый*», «*чуорный*»). Правильная форма слов почти не встречается.

По сочинениям во *втором задании* хорошие результаты показали городские школьники. Обозначим, что у сельских детей наблюдается высокий уровень интерференции ввиду того, что родным языком владеют намного лучше, чем русским языком. Например, внутриязыковая интерференция: «*домы*», «*домья*» (дома во мн. числе); межъязыковая интерференция: «*играют горке*» (на горке), «*я смотрю ворону*» (на ворону), «*наулисе*» (на улице) – в якутском языке нет предлога; «*я катаю*» (катаюсь) – в якутском языке возвратный глагол образуется посредством аффиксов *-н (-ын)*: *сабын (укрой себя)*; дословный перевод с родного языка из-за невозможности подобрать эквивалент на русском языке: «*куст умер*» (безлиственный), «*упал из цыра*» (вм. *упал с горки*, як. *сыыр – горка*), «*играть снегом*» (вм. *играть в снежки*), «*имя картины*» (вм. *название картины*).

По *третьему блоку заданий* отметим, что, когда дети видят перед собой однотиповое межъязыковое сопоставление, они осуществляют транспозицию (например, *люди* вм. «*человеки*»). По нашим наблюдениям, очень часто в устной

речи детей ранее было слышно именно слово. В целом результаты анализа говорят об аналогичном случае выполнения заданий третьего блока: ученики вторых классов городских школ справились с заданиями лучше, чем ученики сельских школ. У четвертых классов, наоборот, лучшие показатели обнаружены у сельских школьников (Рис. 9).

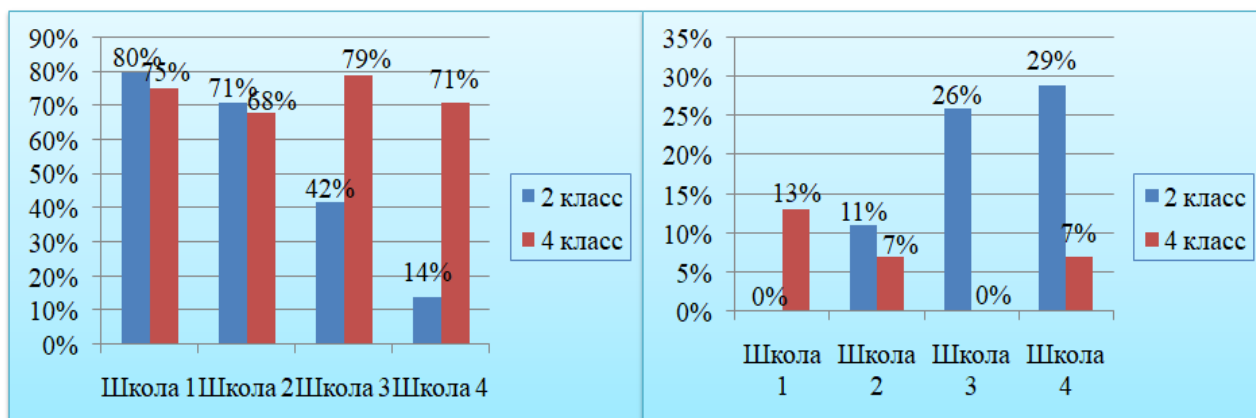


Рисунок 9 – Показатели высокого уровня (слева) и низкого уровня (справа) по результатам выполнения третьего блока заданий

**Комментарии к рисунку.** Среди выполнивших задания на высоком уровне – лучшие показатели у второклассников городских школ, а в сельских школах, наоборот, у четвероклассников. Среди выполнивших задания на низком уровне наихудшие результаты показали ученики вторых классов сельских школ, а в городских школах – ученики четвертых классов (перекрестные результаты).

Ученики вторых классов городских школ лучше справились с заданиями, что свидетельствует о более развитых метаязыковых способностях, чем у сельских школьников. Однако результаты учеников четвертых классов говорят об обратном, то есть у сельских школьников степень развития метаязыковых способностей выше, чем у городских школьников. В качестве факторов, от которых зависит противоречивость показателей (перекрестные результаты) в городских и сельских школах, можем назвать следующие:

- проблема оптимального комплектования классов (от количества детей в классе зависит качество обучения и взаимодействия с учителем);
- разный уровень подготовленности к школе (городские дети, как правило, поступают в первый класс уже читающими);
- контингент обучающихся, обусловленный социальным фактором (в некоторые классы в зависимости от микрорайона расположения школы и порядка формирования класса попадает большое количество детей из социально неблагополучных семей);
- степень профессиональной компетенции учителя начальных классов (грамотное применение педагогических технологий, методов и приемов обучения языку, осуществление индивидуального подхода к обучающемуся и т.п.).

### Результаты сопоставительной части исследования

Всего в сопоставительной части исследования приняли участие 240 учеников из 4 городских школ с разными языками обучения (обозначили «школа 1» и «школа 2», в которых учатся в основном *монолингвы*, – всего 136 детей, «школа 3» и «школа 4» с якутским языком обучения, где учатся *билингвы*, – всего 104 ученика). Нами сопоставлены результаты работ, выполненных обучающимися в школах с русским языком обучения и в школах с якутским языком обучения.

По итогам обработки и детального анализа письменных работ детей-билингвов и монолингвов представляем следующие результаты (см. Рисунок 10 и Таблицу 10):

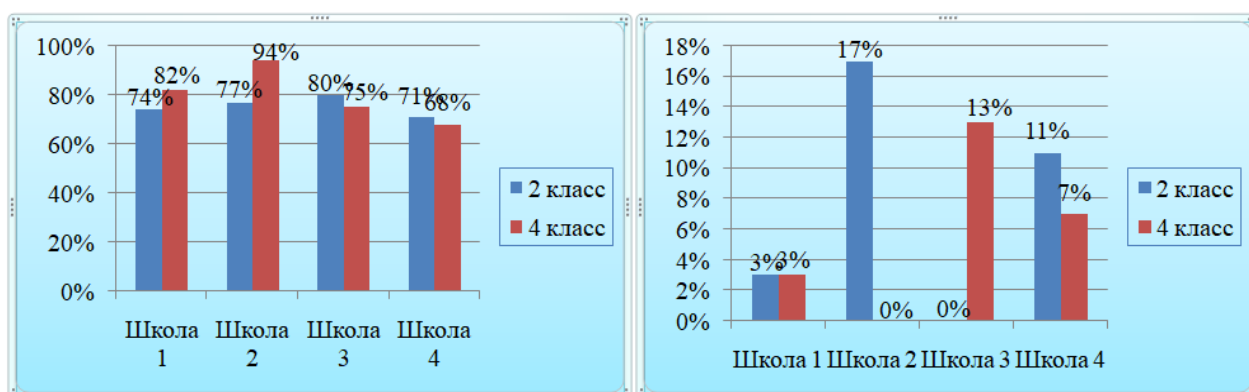


Рисунок 10 – Показатели высокого (слева) и низкого (справа) уровня по результатам выполнения третьего блока заданий

Таблица 10 – Описание результатов выполнения всех видов заданий

№	Билингвы	Монолингвы
<b>Первое задание</b>		
1.	<i>- преимущество частей речи, подобранных по сюжетной картинке</i>	
	Больше всего подобрано <b>имен существительных</b> (у монолингвов больше), затем – <b>имен прилагательных</b> (у билингвов больше), только потом – <b>глаголов</b> (у билингвов больше). Показатели, вероятно, говорят о большем разнообразии пассивного словарного запаса (проявляется в письме) у билингвов	
2.	<i>- общее количество подобранных слов в первом задании</i>	
	<b>Максимальная</b> сумма слов у ученика <b>2 класса</b> – 82 слова; у ученика <b>4 класса</b> суммарное количество составляет 73 слова. В среднем получилось по 25 слов на одного ученика-билингва	<b>Максимальная</b> сумма слов у обучающегося <b>2 класса</b> – 67 слов, у ученика <b>4 класса</b> – 68 слов. В среднем получилось по 30 слов на одного ученика-монолингва

3.	- <i>повтор слов, уже написанных в колонках таблицы</i> Повтор наблюдается у 13% детей. В основном повторялись слова- <b>действия</b> в сочетании с разными существительными ( <i>катаются на санках, катаются на коньках, катаются на лыжах</i> )	Повторы наблюдались у 28% детей. Много повторов в <b>глаголах</b> и <b>прилагательных</b> (одни и те же признаки по отношению к разным предметам: <i>коричневые, коричневое</i> )
4.	- <i>качество подобранных слов</i> В колонке <b>глаголов</b> нет существительных, обозначающих действие, что может быть объяснено тем, что дети изучают и используют глаголы на двух языках (с двух сторон слово закрепляется прочнее). <b>Слова-признаки</b> в основном подобраны обозначающие цвета – у 26% учеников. Очень мало слов в уменьшительно-ласкательной форме ( <i>новенькие, беленькие</i> ). Есть примеры, свидетельствующие о том, что дети не смогли подобрать эквивалент на русском языке ( <i>хайыһар</i> вм. <i>лыжи</i> , <i>хайыһардыыр</i> вм. <i>катается на лыжах</i> )	В колонке <b>глаголов</b> много отглагольных существительных, обозначающих действие ( <i>катание, падение, кормление</i> ), затем отмечается плавный переход к другим существительным ( <i>бег, ходьба, смех</i> ). <b>Слова-признаки</b> в основном обозначающие цвета – у 18% детей. Слов в уменьшительно-ласкательной форме встречается достаточно много. Зафиксированы орфоэпически искаженные слова, подтверждающие факт того, дефекты в звукопроизношении отражаются и в письменной речи (« <i>класивый</i> », « <i>плекласный</i> » и др.)
5.	- <i>перенос слов из других заданий</i> Проявили гибкость в переносе слов из последующих заданий, т.е. перенесли из второго и третьего заданий в первое задание	Перенос наблюдался в единичных случаях
<b>Второе задание</b>		
6.	- <i>связность речи и ее оформление</i> Предложения больше похожи на словосочетания, много повторов слов и перефразирований одного и того же предложения (мысли), границы предложений не определены, много ошибок в согласовании слов в роде, числе и падеже, с предлогами ( <i>в, на, по</i> ). Многие использовали слова из первого задания	Подтверждаем наше представление о большей развитости связной речи. Предложения рапространенные, со множеством однородных слов, различными знаками препинания в конце предложения; присутствуют сложные предложения с союзами и союзными словами, формой диалога и прямой речью с двоеточием и кавычками, выражением личного отношения к описываемой ситуации. Слова из первого задания использованы в единичных случаях
<b>Третий блок заданий</b>		
7.	- <i>высокие показатели</i> С заданиями справились на высоком уровне и монолингвы, и билингвы	

	практически в одинаковой степени (разница незначительная)	
8.	<i>- низкие показатели</i>	
	По количеству тех, кто выполнил задания на низком уровне, разница незначительная, хотя монолингвы-четвероклассники справились немного лучше, чем их сверстники-билингвы	
9.	<i>- языковая догадка</i>	
	Языковая догадка, смысловое чтение и контекстуальное понимание менее развиты. Несмотря на это, проявляют чувствительность к форме слова (меньше ошибок в словообразовании)	Языковая догадка, смысловое чтение и контекстуальное понимание намного развитее (практически нет ошибок). Несмотря на это, больше примеров ошибочного словообразования слов (внутриязыковая интерференция) («улыбчатое» вм. улыбочное, «льдинный» вм. ледяной, «скользивый» вм. скользкий и т.п.)
10.	<i>- словотворчество</i>	
	Словотворчество проявляется менее выражено	Словотворчество проявляется заметнее (например, тюбинг и ледянку – средства для катания с горки – называют по-разному: <i>ватрушка, круг, пончик, бублик, подушка, туба, таблетка, каталка, шлюпка; сидушка, поджопник, подзадник, скользянка, снегокат</i> )

Итак, сравнительно-сопоставительная часть эксперимента проведена для выявления конкретных факторов, которые напрямую влияют на уровень метаязыкового развития. К числу главных факторов относим языковое пространство (сельскую/городскую среду) и языковые возможности (билингвизм/монолингвизм), позволяющие наметить «золотую середину» при разработке материалов по формированию метаязыковых умений у младших школьников.

Только после полного обследования участников образовательных отношений (опроса и диагностики обучающихся, анкетирования учителей и родителей) и на основании тщательного анализа результатов констатирующего эксперимента мы перешли к составлению плана проведения формирующего исследования, в котором обозначили целевые ориентиры, установки и концептуальные основы работы. Также ориентировочно определен алгоритм формирования метаязыковых умений: осознание факта языка (на уровне метаязыкового сознания) – умение работать с языковым материалом (на уровне

метаязыковых умений) – умение переносить метаязыковые представления на изучение следующего языка (на уровне метаязыкового переноса).

### **Выводы по второй главе**

Во второй главе проанализированы факторы развития метаязыковых способностей, в том числе современная языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) и процесс организации обучения языкам в начальной школе, раскрыта сущность и дана характеристика основополагающим онтолингвистическим понятиям в исследовании, в том числе понятию «метаязыковые способности», в различных научных интерпретациях, вариациях, на основе чего сформулированы определения понятий «метаязыковые умения» и «метаязыковой перенос» как составляющих языковых способностей, языкового сознания билингва. Обоснован и представлен инструментарий комплексного констатирующего эксперимента, в том числе диагностики метаязыковых способностей у первоклассников, а также сформулированы выводы по результатам эксперимента.

В качестве факторов, влияющих на дисбаланс билингвизма у детей по степени координированности, выделены языковое пространство (сельская и городская среда), статус языков образования (родной язык, государственный язык, иностранный язык, язык обучения и воспитания), языки в семье. С этой точки зрения, современная языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) представлена в разделенном на городскую и сельскую среду, обуславливающим степень овладения детьми государственными языками.

В процессе изучения научно-методической литературы выявлено, что количество отечественных работ, посвященных метаязыковой деятельности младших школьников, тем более билингвов, с применением соответствующих терминов крайне ограничено. Скорее всего, это обусловлено тем, что термин «метаязыковая (металингвистическая)» все-таки считается новым в методике обучения, ранее широко не употребленным в аспекте изучения нескольких языков. Несмотря на явный научный интерес, метаязыковая деятельность

*недостаточно изучена* в рамках начального школьного обучения детей-билингвов в лингводидактическом и методическом ракурсах.

Несмотря на это, анализ исследований, сосредоточенных вокруг особенностей становления и развития речи детей раннего и дошкольного возраста позволил нам определить *основные характеристики* метаязыковой деятельности билингва, которые тесно переплетены между собой и являются междисциплинарными: 1) осознанность (психолингвистический, онтолингвистический аспекты), 2) познавательная, аналитическая деятельность (когнитивный, педагогический аспекты), 3) метаязыковой перенос (лингвистический, лингводидактический аспекты). Именно *третий* – педагогический (дидактический) научный аспект – требует изучения и научного обоснования в рамках темы нашего исследования.

В данном исследовании с педагогической, т.е. лингводидактической, позиции выделено три ключевых понятия: 1) понятие «*метаязыковая способность*» (способность, проявляющаяся у дошкольников и первоклассников при овладении речью в естественных условиях и требующая дальнейшего своего развития); 2) понятие «*метаязыковые умения*» (умения, формируемые на основе развития метаязыковой способности в школьном обучении в процессе изучения нескольких языков; 3) понятие «*метаязыковой перенос*» (перенос сквозных метаязыковых представлений, понятий (терминов) и умений, сформированных на основе взаимосвязанного изучения двух и более языков).

При этом терминологическая пара «*метаязыковая*» и «*металингвистическая*» дифференцирована по принципу разграничения языковой и лингвистической компетенций. Нами определен диапазон развития метаязыковой деятельности в зависимости от возраста контингента, который начинается от метаязыковых способностей и заканчивается металингвистической компетенцией, а также представлена классификация этапов метаязыковых проявлений у детей-билингвов. В нашем понимании, **метаязыковая деятельность** – это проявление когнитивной стратегии языкового интеллекта, подразумевающее под собой деятельность учеников по отражению языковой



*действительности через их мышление в процессе изучения языка как объекта познания; это сквозной сегмент в учебной деятельности, который проецирует проявления триады «язык, мышление и речь» и приводит к осознанному отношению к языку и речи вообще, когда ученики демонстрируют зачатки лингвистической компетенции.*

Нами обозначена необходимость развития метаязыковых способностей и формирования метаязыковых умений у младших школьников, подразумевающая опору в первую очередь на их языковую способность в целом и когнитивную сферу. На основе *имеющихся* у детей метаязыковых способностей могут быть сформированы метаязыковые умения. Диагностика позволила выявить группу детей (87 детей) с низким уровнем метаязыкового развития (с «дефицитом метаязыкового потенциала») – 37,5% детей. Именно эти обучающиеся стали целевой экспериментальной группой. Также установлена разница в усвоении системы языка, обусловленная местом проживания и владением одним или двумя языками.

Экспериментальные данные позволили подтвердить и детализировать важные предпосылки формирования метаязыковых умений, к которым отнесли: 1) скоординированное языковое воспитание, формирование билингвизма у ребенка в семье; 2) степень *осознания собственной билингвальности* у детей-билингвов, умение четко разграничивать родной и русский языки; 3) развитие метаязыковых способностей одновременно на двух языках, особенно способность детей давать толкование значения слова; 4) поддержка живого интереса («языкового любопытства») детей к языкам, к их устройствам и особенностям применения в речи; 5) развитие языковой интуиции (языковой догадки, фонологической, семантической и грамматической чувствительности).

Сопоставительная часть исследования позволяет подтвердить имеющиеся предположения о том, что по качеству, глубине анализа билингвы имеют определенное преимущество перед сверстниками-монолингвами. Когнитивные преимущества заметны у детей-билингвов; речевые преимущества (лексическое богатство, техника речи, речевое поведение) наблюдаются у детей-монолингвов.

На фоне билингвов и монолингвов зафиксировано, что русскоязычные дети саха выполняют задания на низком уровне (ниже, чем у билингвов и русских монолингвов).

Таким образом, выяснено, что ранний билингвизм и билингвальный образовательный процесс выполняют функцию когнитивного катализатора и оказывают положительный эффект на обучение в целом. Изучение родного и русского языков становится тем фундаментом, на который накладывается иностранный язык со второго года обучения. Далее изучение второго иностранного языка опирается на фундамент триады «родной язык – русский язык – первый иностранный язык». Каждый новый усваиваемый язык расширяет границы, возможности единого языкового мышления. Метаязыковые умения необходимы младшим школьникам для выработки гибкой стратегии изучения языков, умения выходить за рамки языка, проявлять творческий и нестандартный подход, в целом перейти на уровень качественного изучения языков, максимально активизируя свои когнитивные данные. Данная концепция позволяет выделить *метаязыковую составляющую* метапредметных умений, формируемых на основе изучения языковых предметов в их взаимосвязи, и представить процесс формирования метаязыковых умений в *когнитивном ракурсе*. Ключевым постулатом в усвоении нескольких языков является усвоение их общего ядра, потому в процессе изучения гибким и универсальным механизмом выступает метаязыковой перенос.

### ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (РОДНОЙ ЯЗЫК – РУССКИЙ ЯЗЫК – ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

#### 3.1 Лингвометодические основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов

Результаты, полученные путем анализа научно-методической литературы, педагогического наблюдения за речью билингвальных детей, изучения современного школьного процесса обучения языкам, проведения комплексного констатирующего эксперимента, послужили основой для определения лингвометодических основ взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у детей-билингвов.

Известно, чем больше свойств и особенностей личности обучающегося учитывается в учебном процессе, тем успешнее протекает процесс формирования ключевых (языковой, коммуникативной, лингвистической, культуроведческой) компетенций. Исходя из этого концептуальная база взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов опирается не только на *лингвистические основы* и *психолингвистические закономерности* овладения родным и неродными языками (типология языков, опора на осознание, когнитивное развитие, перенос умений, межъязыковые процессы), но и на **онтолингвистический подход** (учет особенностей речевого онтогенеза детей-билингвов, их метаязыковых способностей, эмпирического языкового опыта, типа билингвизма).

При этом опора на имеющиеся у учеников метаязыковые способности предполагает не только «адаптацию» процесса обучения под их возможности, но и качественное изменение этих способностей путем целенаправленной трансформации их в метаязыковые умения. Обращаем внимание на формирование общего представления о языковых системах в контрастивном, дискурсивном

плане, в различных ипостасях по отношению к родному, русскому и иностранному языкам.

В качестве *лингвометодических основ* формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов в рамках концептуальной базы, мы выделили развитие аналитических способностей, обучение положительному переносу и предупреждение интерференционных ошибок, определив тем самым основные *методы* взаимосвязанного формирования и развития метаязыковых умений на материале родного, русского и иностранного языков: 1) **метод развития языковой догадки** (контекстуальной и формальной); 2) **метод транспозиции** (внутриязыковая и межъязыковая идентификация); 3) **метод профилактики и устранения интерференции** (внутриязыковое сравнение и межъязыковое антиинтерференционное сопоставление). В данном разделе представлено описание системы работы по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у детей-билингвов, т.н. «профиля билингва» (название условное) с возможностью интеграции в любую вариативную образовательную систему (УМК), которая может быть представлена в виде следующей модели (см. Рисунок 11).

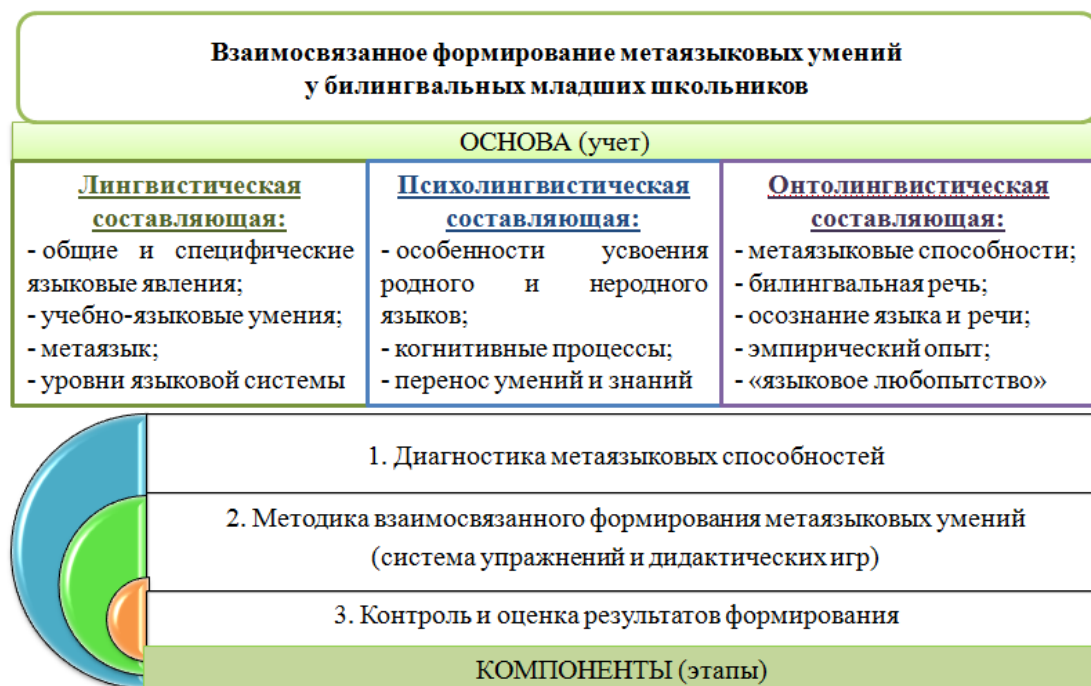


Рисунок 11 – Модель системы работы по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у младших школьников-билингвов

Работа по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у младших школьников-билингвов состоит из этапов (компонентов):

1. Диагностика метаязыковых способностей.

2. Методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений, направленная на повышение познавательного интереса к языкам, стимулирующая когнитивные стратегии усвоения языковых систем.

3. Контроль и оценка результатов формирования метаязыковых умений.

Целесообразным считаем дать практические рекомендации по ее применению. Системная работа может быть проведена учителем начальных классов на уроках русского и родного языков, частично учителем английского языка. Предлагается проводить ее с соблюдением последовательности этапов в том же порядке, либо использовать отдельные ее компоненты, в зависимости от подготовленности и уровня развития языковых и метаязыковых способностей детей в классе, а также для проведения индивидуальной работы с учеником.

Параллельно с осуществлением целенаправленной работы по формированию метаязыковых умений чрезвычайно важно проводить консультации, просветительские беседы с родителями о важности соблюдения ими определенных принципов сбалансированного билингвального воспитания, методов языкового воспитания для дальнейшего успешного языкового и метаязыкового развития ребенка и давать им соответствующие рекомендации. По мнению ученого-онтобилингволога Г.Н. Чиршевой, родители могут целенаправленно активизировать переводческую деятельность детей с помощью различных приемов. Например, использование перевода при неверном выборе ребенком языка, семантизация слова, просьба перевести слово (фразу), помочь друзьям, не понимающим фильм на одном языке, оценить чей-то перевод. Переводческая способность является одним из преимуществ билингвального воспитания [Чиршева 2012, с.117].

Далее подробно раскроем содержание и порядок осуществления каждого этапа работы в процессе обучения младших школьников-билингвов.

**Компонент 1. Диагностика.** Под *диагностическим инструментарием* понимается инструментарий для предварительного выявления уровня развития метаязыковых способностей у обучающихся (в начале и конце учебного года). Диагностика (условно-знаковая/устная и письменная) предполагает определение потенциальной аудитории, входящей в «зону риска», для которой необходимо применить специальную методику.

Ввиду того, что ключевой характеристикой метаязыковой способности является осознанное отношение ребенка к языку и речи, диагностический инструментарий может состоять из различных заданий, соответствующих задачам выявления степени:

- 1) осознания собственного билингвизма и самооценки своих языковых способностей на родном и русском языках;
- 2) развития языковой догадки как на родном и русском языках, так и на английском языках (пропедевтика в первом классе);
- 3) развития способности семантизировать, толковать значение сложного слова, многозначного слова, рассуждать над номинацией, уточнять лексический фон на основе контекста; дифференциации формальной (звуковой, буквенной) и семантической (значения, смысла) сторон слова (отношение к однозначным и многозначным словам, словам, отличающимся одной буквой или звуком; способности подбирать подходящие слова по значению, рифме в стихотворении, антонимы, синонимы; анализ слогового, буквенного состава слова, видоизменение его для получения другого значения);
- 4) развития способности давать метаязыковой комментарий, выражающий отношение к услышанному (прочитанному), в том числе к чужому метаязыковому продукту;
- 5) развития конструкторской деятельности, способности к словотворчеству, словообразованию (способности устанавливать словообразовательную аналогию, находить общую часть в словах в процессе внутриязыкового сравнения и межъязыкового транспозиционного или антиинтерференционного сопоставления языковых явлений);

б) развития переводческой способности (с якутского языка на русский, английский и обратный перевод, с русского языка на английский и обратный перевод);

7) развития способности замечать искаженное звукопроизношение, неправильное буквенное оформление слова, лексические ошибки (в письменной и устной речи), оценивать правильность/неправильность употребления слова в речи, перевода с одного языка на другой.

Диагностика позволяет учитывать разноуровневость и индивидуальность метаязыкового развития детей при реализации системы, проследить динамику и определить достижение целевых показателей метаязыковой деятельности. Важно понимать, что развитие метаязыковых способностей у младших школьников предполагает опору в первую очередь на их языковую способность и когнитивную сферу, затем по мере усвоения языковых понятий, лингвистических терминов и работы с языковым материалом происходит дальнейшее становление у них металингвистической компетенции.

**Компонент 2. Методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений.** *Лингводидактической первоосновой* разрабатываемой методики обучения, которая предопределяет методы, приемы и стратегию взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у обучающихся-билингвов, являются следующие основополагающие принципы обучения:

1. *Принцип учета взаимосвязанного обучения языкам*, который, например, может быть реализован определенными действиями со стороны учителя: а) формирование общих понятий на двух языках (подача идентичных учебных, учебно-языковых, языковых понятий (лингвистических терминов) одновременно на двух языках); б) при изучении нового материала детям могут быть представлены специальные значки, дифференцирующие и материализующие языки (например, подача ассоциативных значков – сквозных условных обозначений специфических и универсальных языковых явлений и понятий в двух языках); в) применение интегративных упражнений на основе языкового материала на двух-трех языках, скоординированных методов и приемов обучения.

2. *Принцип когнитивного развития* подразумевает под собой в первую очередь привлечение внимания детей к языку (языкам) как объекту изучения; повышение познавательного интереса (природной любознательности) к устройствам языков, уровня осознанности восприятия языкового материала, стимуляцию языкового мышления, когнитивных механизмов познания (обучение различным видам анализа, переработки изучаемого материала, в том числе приемам внутриязыкового сравнения, межъязыкового сопоставления, идентификации, антиципации, рефлексии и т.д.); развитие психических процессов, гибкости, дивергентности мышления с учетом когнитивных стилей учеников, дифференцирования заданий по уровню сложности (работа по переключению кода, переводу с одного языка на другие, метаязыковому переносу, применение авторского метода «выхода за рамки учебника», аналитических упражнений). Обучение третьему языку при этом базируется на выработанных при овладении родным и русским языками стратегиях, умении проявлять исследовательский, метаязыковой подход, что значительно ускоряет процесс овладения иностранным языком.

3. *Принцип развития языковой интуиции* (языкового чутья, чувства языка) предполагает опору на метаязыковой потенциал, языковой опыт, интуитивный компонент языковой способности, т.е. на актуализацию того, что уже имеется у активного билингва. Это говорит о необходимости развития языковой догадки, фонологической и семантической чувствительности к единицам языка, опору на метаязыковые высказывания, которые закономерно встречаются у многих детей, на те языковые примеры, которые взяты непосредственно из речи детей. Возможно, при подготовке учебного материала, обращение к содержанию детских вопросов, адресующихся родителям, примеров языковой игры и детского словотворчества (использование словаря детских выражений, объяснительный словарь детской речи и т.д.). Развитие языкового чутья является важным условием для развития устной и письменной речи, «без него невозможно достичь ни высокой грамотности письма, ни культуры речи» [Рамзаева 1979, с.12].



В каждом методическом принципе заключен основной вид работы, способствующий становлению у школьников-билингвов метаязыковых умений, в том числе развитию метаречи и формированию осознанного отношения к языку и речи. Соблюдение данных принципов ориентировано на формирование билингвальной языковой личности с положительной мотивацией на полилингвизм. Таким образом, лингводидактическая база разрабатываемой методики имеет *антропоцентрическую* направленность с учетом *психолингвистической, онтолингвистической* особенностей усвоения языка детьми и с опорой на *когнитивный подход* к обучению в процессе взаимосвязанного изучения родного, русского и английского языков.

В рамках разработки методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений уделяем особое внимание *когнитивным технологиям, методам и приемам обучения*, таким как наблюдение (наблюдение над языковым материалом, содержащим наиболее часто встречающиеся ошибки различного рода: лексические, грамматические, речевые, под влиянием интерференции, переводческие; наблюдение с последующим выделением общностей и особенностей языковых явлений, их характеристик); эвристический метод, проблемный метод (проблемный диалог; обсуждение по результатам наблюдения над языковым материалом; эвристическая беседа по различным микротемам, объединяющимся в мегатему «Язык и речь»; обсуждение метаязыковых высказываний), технологии визуализации (визуализация учебного материала в виде инфографики, применение технологических приемов семантизации изучаемой лексической единицы (например, цветовые схемы, «фишбоун», кластерная технология, синквейн, «Ромашка Блума», дерево понятий, «пирамидная история», различные алгоритмы) в упрощенном и адаптированном для восприятия младшими школьниками виде), исследовательский метод, проектный метод, кейс-метод и т.д.

В качестве *когнитивных технологий* обучения прежде всего могут быть использованы цифровые и игровые технологии, а также кейс-технологии.

*Цифровые технологии.* Когнитивные технологии тесно связаны с информационными технологиями. Использование при подготовке и подаче языкового материала компьютерных программ, цифровых образовательных ресурсов, мультимедийных средств обучения и интернет-сервисов (аудиоматериалы, подкасты, обучающие инфографики, обучающие мобильные приложения, мультимедийные учебные пособия, интерактивные и 3D-книги с дополненной виртуальной реальностью («Сахалы алпаабыт», «Мэник Сэлиичээн»), интерактивные задания (созданные, например, в LearningApps), QR-коды и «облако слов» в учебных целях, образовательные интернет-платформы) привлекают внимание детей, мотивируют их на изучение языков. Информационные технологии позволяют восполнить существующие лакуны в современной системе образования, появившиеся из-за разрыва между быстрым темпом цифровизации и ограниченными возможностями использования цифровых ресурсов на уроке.

*Игровые технологии.* Целесообразным является эффективное использование игровой технологии: уместное применение словесных (языковых) и подвижных дидактических игр в образовательной деятельности с использованием игровой атрибутики. Словесные игры дают возможность не только тренировать внимание, память и проявлять эрудицию в игровой форме, но и отрабатывать трудноусваиваемые темы урока (например, в якутском языке – это усвоение правописания удвоенных согласных, долгих гласных, буквы Н в слове и т.д.), глубже проникать в тонкости языка, развивать языковую догадку, гибкость языкового интеллекта, учат работать со словарями.

Словесная игра может быть проведена в начале урока как подготовка к изучению новой темы, а подвижная игра – как игра-пятиминутка в конце урока в рамках закрепления изученного на уроке. Кроме того, во внеурочной деятельности могут быть организованы квест-игры на трех языках по QR-кодам как познавательный вид работы над языковым материалом.

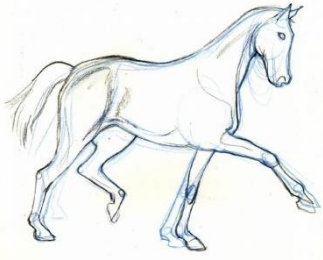







Примеры словесных лингводидактических игр для младших школьников на основе материалов якутского, русского и английского языков представлены ниже.

Отметим, что данные игры могут быть представлены также в интерактивной форме.

**Игра «Длинный-короткий» (Уһун-кылгас).**

*Описание игры:* подбираются слова на якутском языке, которые имеют схожие варианты написания, чтобы показать детям разницу в значениях слов, зависящих от правописания краткости-долготы гласных. Детям предлагается вставить подходящие по смыслу гласные буквы, обозначающие: долгий (уһун аһаҕас дорҕоон) или краткий (кылгас аһаҕас дорҕоон) гласный звук.

*Например:*

 <p>___Т</p>	<b>Ы У И А</b>	 <p>___Т</p>
 <p>___Т</p>		 <p>___Т</p>
 <p>Т___С</p>		 <p>Т___С</p>
 <p>с___ТҮК</p>		 <p>с___ТҮК</p>

*Усложнение:* подбираются слова на русском языке, которые имеют заимствованный характер в якутском языке, для показа, что долгие гласные стоят преимущественно на месте ударения в русском слове.

*Например:* цифра – сыыппара, буква – буукуба, учитель – учуутал, карандаш – харандаас.

***Игра «Шифровка» (тематическая).***

*Описание игры:* дается задание зашифровать подобранное учителем секретное слово, придумать слова на определенную тему (если дети затрудняются, можно не тематические), первая буква которых начинается с буквы секретного слова. При этом обучающимся необходимо подобрать одно слово на другом языке (в дальнейшем можно увеличить их количество). *Например,* на якутском языке: дается секретное слово КУСТУК. Слова-шифровки должны быть придуманы на тему «животные и птицы». С буквы, встречающейся только в якутском алфавите (например, Ө), детям предлагается придумать слово только на якутском языке; на русском языке: дается секретное слово РАДУГА. Слова-шифровки на тему «фрукты и овощи», при этом с ударной гласной буквы предлагается придумать слово только на русском языке.

	
КУСТУК	РАДУГА
Куобах Улар Саһыл Таба Утка Куоска	Редис Арбуз (только на русском языке) Дыня Укуруоп Груша Ананас

***Игра «Переводчик».***

*Предметы игры:* вариант 1 – мяч среднего размера; вариант 2 – игрушечный микрофон.

*Описание игры:* учитель бросает мяч ученику, произнеся определенное слово, а ученик должен передать мяч обратно, произнеся при этом переведенное на русский (или якутский) язык слово.

*Например:* улахан – большой, кылгас – короткий.

*Усложнение:* учитель может попросить дать обратное слово-антоним и в разных языковых комбинациях: русский – якутский, якутский – русский, якутский – английский, английский – русский и т.д.

*Например:* кылгас (короткий) – длинный, сырдык (светлый) – dark.

### **Игра «Что длиннее?»**

*Предметы игры:* предметные картинки.

*Описание игры:* на доске отображаются (или вывешиваются) предметные картинки. Учитель просит назвать изображения на якутском, русском и английском языках, затем написать слова, называющие изображения, в порядке нарастания их длины (возрастания количества букв в слове): 1 – самое короткое слово, 2 – слово средней длины, 3 – самое длинное слово. При этом дети могут использовать любые словари, учебники, чтобы посмотреть, как точно пишется то или иное слово и заодно запомнить буквенный состав слов.

*Например:*



1. Car	1. Ат	1. Уу
2. Машина	2. Horse	2. Вода
3. Массыына	3. Лошадь	3. Water

*Кейс-технологии.* Одной из перспективных образовательных технологий, стимулирующих когнитивную деятельность, являются кейс-технология. Данная технология предполагает решение обучающимися поставленной перед ними задачи на основе активного проблемно-ситуативного анализа, оценки и выбора

альтернативных решений. Работа может быть нацелена на усвоение фактов о языках, билингвизме, языковых и речевых нормах и т.п. Источниками кейсов могут служить жизненные и типовые ситуации: общение в школе, в семье, общественных местах, разговор по телефону, с пожилыми и сверстниками, знакомство с кем-либо, информация в СМИ, фрагменты мультфильмов, языковой дизайн города, села и т.п. Материалы могут быть представлены как в печатном, так и мультимедийном вариантах (графический метод, инфографика, презентационные материалы, сюжетные картинки, диалоги и т.п.). Работа с кейсом состоит из таких этапов, как 1) предварительное осмысление и усвоение языкового материала, 2) знакомство с ситуацией, 3) обсуждение ситуации, 4) оформление и презентация результатов, 5) подведение итогов [Романова 2017, с. 101]. Могут быть предложены кейсы «Клички животных и имена людей», «Алфавиты якутского и русского языков», «Встреча иностранца» и др.

При использовании данного метода обучения неоспорима опора на имеющийся когнитивный опыт детей, в частности, на способность наблюдать, анализировать, синтезировать, сравнивать, рассуждать, переводить с одного языка на другой и т.п. Объектом анализа, обсуждения, может выступить языковая сторона речи, взятой из жизненной ситуации, по содержанию наиболее близкой детям: общение мамы с ребенком, диалог друзей, рекламные и смешные видеоролики на якутском языке, фрагменты обучающих и познавательных мультфильмов российских и зарубежных кинопроизводителей («Даша-путешественница», «Смешарики», «Свинка Пеппа», «Семья почемучек» и т.д.) с примерами словотворчества, речевых инноваций, сложных слов, реплик из перечисленных видеоматериалов, имен мультгероев и сказочных персонажей. Например, диалоги со словотворческим компонентом:

Диалог 1.

– Эһээ Дьыл кэһии аҕалла дуо?

– «Эһээ Дьыл» диэмэ, «Дьизэт Моруос» диэ, подарогын умнубут.

Диалог 2.

– Не играй мне на нервах!

– Я играю не на нервах, а на барабане.

– Тогда не нервируй меня!

– Я не нервирую, а *барабанирую*.

Диалог 3.

Тётя:

– Ты же *ребёнок*, бегать так много нельзя же *ребятам!*

Мальчик:

– Если я *жеребёнок*, бегать мне следует, как *жеребятам!* (Я. Козловский).

Анализу и обсуждению подлежит и новый заимствованный лексический пласт, в том числе из IT-сферы («айтишник», «гуглить», «селфи», «челлендж», «буктрейлер», «скрапбукинг», «лэпбук», «блогер» и др.). К слову, исследования цифровой образовательной среды в Якутии показывают, что онлайн-активность школьников проявляется преимущественно в онлайн-общении, некоторые любят писать комментарии, участвовать в обсуждениях, занимаются блогерством, выкладывают видеоконтент в YouTube [Барахсанова 2018, с.65]. Лексика онлайн-общения, сленг, используемый в чат-переписках, в том числе на якутском языке, и социальных сетях (Watsapp, Viber, Instagram, Facebook, TikTok и др.), на наш взгляд, в пропедевтических целях требует специального анализа и объяснения младшим школьникам (например, почему лучше писать *сəп* вместо *ок?*).

Одним из активно применяемых методов обучения в первом классе является *метод звуко-буквенного анализа*. Для формирования умения дифференцировать формальную и семантическую стороны единиц языка даются задания на анализ звуко-буквенного состава слова. Это умение является необходимым условием формирования метаязыковых умений на начальном этапе изучения родного и русского языков. Таким же способом проводится работа по развитию фонематического слуха и графических навыков, в том числе путем артикуляции, умения различать звуки-корреляты (сопоставление слов, отличающихся одним звуком, например, як. *муус-мус*, *сил-сиэл*; рус. *рад-ряд*, *стал-сталь* и т.п.; или слов в родном и русском языках с одинаковым составом букв, но произносимых с разной интонацией, дикцией, например, як. *сон (пальто)* – рус. *сон*; як. *тот*

(сытый) – рус. *тот*, умения ориентироваться в буквенном составе слова, составлять звуко-буквенную модель слова, проводить фонетический разбор.

Примеры заданий на звуко-буквенный, слоговой анализа слова:

1. *Бары тылларга ханнык бүтэй доржоон иһиллэрий? / Какой согласный звук слышится во всех словах?*

Таас, баас, мас. / Коза, корзина, зефир.

2. *Тыл тахсарын курдук, ханнык аһаҕас доржоон буукубаларын туруоруон этэй? / Какие гласные буквы надо вставить, чтобы получилось слово?*

блт – \_\_\_\_\_, блчт – \_\_\_\_\_, слс – \_\_\_\_\_.

змл – \_\_\_\_\_, слнц – \_\_\_\_\_, звзд – \_\_\_\_\_.

3. *Нууччалыы тыл тахсарын курдук, биир буукубаны эбэн биэр. / Вставь в якутское слово одну букву так, чтобы получилось слово на русском языке.*

КУС (кусТ, Укус), ...ОТ (Пот, Рот).

4. *КУ, СИ, БУ, СУ сүһүөхтэр ханнык тыллартан куоппуттарый? / От каких слов сбежали слоги ПО, ДО, БА?*

КУ	ЛУУС
СИ	ЛУҮС
БУ	ЛУС
СУ	ЛИС /

ПО	РОГА
ДО	БОЧКА
БА	БЕДА

В качестве методов взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у детей-билинггов приводим следующие методы:

1. *Метод развития языковой догадки.* Как правило, языковая догадка срабатывает при чтении или аудировании и может быть двух видов: контекстуальная (угадывание значения незнакомого слова) и формальная (угадывание правильной формы слова в деформированном или неполном виде). Языковая догадка невозможна без сознательного акта, в основе которого лежат знания, апперцепция, аналитико-синтетические, логические действия (поиск, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, группировка, классификация). Кроме деятельностного компонента сюда входит и



иррациональный компонент, когда срабатывает языковая догадка без опоры на знания, на интуитивном уровне. Так, языковая догадка рассматривается нами как предпосылка развития «чувства языка», когда привлекается интуитивный компонент языковой компетенции. Чувство языка позволяет оценивать высказывание как верное/неверное, выполняет контрольную и оценочную функции [Божович 2016, с.89].

Несмотря на то, что у первоклассников чувство языка не выработано в силу возрастных особенностей и нехватки языкового опыта, считаем целесообразным проводить раннюю работу, направленную на его активизацию на основе дотеоретических эмпирических обобщений (ассоциаций, образов, представлений), использования *приемов антиципации (лат. anticipation – предвосхищение), ассоциации, семантизации, соотнесения, согласования, комбинации, рифмизации, артикулирования, антонимизации, омонимизации, словотворчества* и т.д. Доказано, что младшие школьники до изучения самих языковых понятий могут решать многие задачи, связанные с этими понятиями (например, группировать слова по частям речи до изучения этих частей речи, отличать причастия и деепричастия от других частей речи, определять по стереотипу «предложение» и «непредложение» и т.п. [там же, с.119-120]).

Развитие контекстуального понимания, антиципации (смысловой догадки на уровне букв, слов и словосочетаний, текста), способности догадываться о значении слова и восстанавливать правильную форму слова как неотъемлемой части метаязыковой способности осуществляется с использованием трех видов подсказок:

1. Внутриязыковая подсказка – опора на языковые (лингвистические) знания. *Например, подсказка – падежные окончания слов, «тыллары паараларынан сурааһынан холботолоо».*

маска	кырыйда
суумкаттан	ытынна
кумаабыны	хостоото

2. Межъязыковая подсказка содержится в заимствованных словах и словосочетаниях. *Например, «бэриллит тыллары сангаран көр. Эн санааҕар, ханнык тыллар нуучча тылыттан киирбиттэрэ буолуой. Аннынан тарт».*

Хайа, туйах, ёлка, музыка, ойуур, пушка.

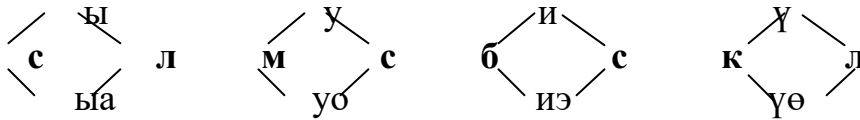
3. Внеязыковая подсказка связана с проявлением языкового интеллекта и кругозора, например, при перечислении однотипных, последовательных наименований (перечисление дней недели, месяцев, имен собственных, букв алфавита и т.д.), а также при использовании картинки и рифмовок. *Например, «ханнык тыл көппүтүн таайан, суруй».*

Мин сайыны, күһүнү уонна сааһы \_\_\_\_\_ ордоробун. (*кыһыннааҕар*)

Языковая догадка – это навык, который можно и нужно развивать, потому как за счет знания двух и более языков облегчается понимание текста и изучение любого нового языка в условиях острого дефицита речевой среды. Со временем языковая догадка развивается инерционно при регулярной работе с языковым материалом в процессе школьного обучения.

2. *Метод транспозиции.* При работе непосредственно с языковым материалом важную роль играет осуществление транспозиции как метода обучения. Процесс переноса понятий в положительном ключе, совершаемый в сознании (и отражающийся в действиях и результатах этого действия) изучающего, обусловлен психолингвистическими особенностями усвоения неродного языка. Общеязыковые явления, которые имеются на межъязыковом уровне в родном, русском и английском языках, и внутриязыковые явления-корреляты требуют концентрации внимания учителя и грамотного учета. Транспозиция имеет особую эффективность при усвоении нового явления и его закреплении на основе *приемов актуализации, идентификации, аналогии, сравнения, обобщения, группирования* изучаемых внутриязыковых и межъязыковых явлений. Например, могут быть такие задания:

*Пример 1. Маарыгнаһар суруллууллаах тыллары таһаар. Дифтоннары чуолкайдык аах.*



*Пример 2. Нуучча тылын уруогун санаан, бэриллибит тыллары нууччалыы суруй.*

Аат тыл – \_\_\_\_\_.

Дабааһын аат – \_\_\_\_\_.

Туохтуур – \_\_\_\_\_.

Применение метода транспозиции требует предварительной работы по тщательному отбору материала, предоставляемого обучающимся, с учетом сопоставительных лингвистических, понятийных и других данных. Результативность предполагается при условии, если обучающиеся будут осведомлены о переносе имеющегося языкового (лингвистического) опыта как учебном действии.

В положительном ключе могут быть перенесены не только знания, но и действия, учебно-языковые умения, основанные на работе с языковыми единицами (умение выделить звук в слове, делить слова на слоги, составлять звуковую схему, выделять предложения в тексте и т.д.). Положительный перенос может осуществляться целенаправленно, т.к. у младших школьников в отличие от старших школьников сознательный компонент в изучении языка менее развит (проблема апперцепции). Также важным условием для транспозиции является степень усвоенности переносимого явления-коррелята, умения-коррелята.

3. *Метод профилактики и преодоления интерференции.* Целесообразным при начальном обучении неродному, в том числе иностранному, языку детей в условиях стихийного билингвизма является прогнозирование и раннее проведение работы по профилактике интерференции на основе известных трудностей в усвоении языка и типичных ошибок, возникающих под воздействием родного языка (при изучении русского и английского языков). Например, на фонетическом уровне в русском языке – это различение звуков-коррелятов – твёрдых и мягких согласных звуков, так как такое противопоставление отсутствует в якутском языке, хотя эти согласные звуки присутствуют и в родном языке. Следствием этого является неразличение данных

звучков, что особенно отрицательно проявляется в письме и в устной речи. Кроме этого, особые трудности вызывает правописание безударных гласных, непроизносимых согласных, разделительного мягкого и твердого знаков. Трудными являются и определение порядка слов в предложении, согласование в роде имен прилагательных и глаголов, падежные окончания, категория одушевлённости-неодушевлённости имен существительных.

В качестве эффективных приемов обучения билингвальных детей по профилактике и преодолению интерферентных ошибок считаем *внутриязыковое сравнение, межъязыковое сопоставление (открытое или скрытое), дифференцирование, соотнесение, контрастирование, перевод, «ловушка», преобразование, коррекция* и т.д. Сразу после выполнения задания следует задать вопросы, подталкивающие на рассуждение, и давать соответствующие объяснения.

*Пример 1. Этиигэ көппүт тылы туруор. Тыллар суолталарын тэнгээн көр. Ханнык түгэнгэ киһи тутар-хабар биридимиэтин туһунан этиллэрий?*

Төрөөбүт \_\_\_\_ сайыннарар уруок. (тылы)

Күлүүс \_\_\_\_ сүппүтэ ыраатта. (тыла)

«Тыл» диэн тыл (өйдөбүл) элбэх суолталаах буолуон сөп. (Тыл көнө уонна көспүт суолталаабын чопчулуур пропедевтическэй үлэ. Тавтологияҕа оҕолор болҕомтолорун уурар наада).

*Пример 2. Сахалы уонна нууччалы этиилэри тэнгээ. Көппүт тыллары суруй. Тыллар араас мистэбэ туралларын өйдөөн көр.*

Ардах \_\_\_\_\_ тэллэй үүнэр. (кэннэ)

\_\_\_\_\_ дожда появляются грибы. (после)

(«Предлог» уонна «дьөһүөл» диэн өйдөбүллэр нуучча уонна саха тылыгар уратыларын көрдөрөр, быһаарар пропедевтическэй үлэ).

В процессе сравнения и сопоставления дети совершают ряд разных логических операций. Аналитико-рефлексивная деятельность школьников важна еще тем, что она постепенно выводит на осознанный уровень отношения к языку и речи. Данный вид работы требует от учителя предварительной подготовленности в плане выявления и обобщения интерферирующих явлений. Возможно применение контрастивной таблицы данных родного и русского языков с последующим анализом и объяснением.

Другим приемом в рамках применения данного метода является *прием перевода*. Для перевода исходный материал тщательно отбирается с целью отработки интерферирующих явлений. Целесообразно сразу исправлять допущенные ошибки в переводе, опираясь на правильные варианты.

*Пример 3. а) Тыл ситимнэрин нууччалыы тылбаастаа.*

Куурусса этэ – \_\_\_\_\_ (мясо курицы или куриное мясо).

Тигээйи мүөтэ – \_\_\_\_\_ (мёд пчелы или пчелиный мёд).

Нууччалыы тылбааска туох уратыны өйдөөн көрдүн? (тыл турар бэрээдэгэ уларыйыан сөп. Оҕолор туруору тылбаас биэриэхтэрин сөп, холобур: *курица мясо, пчела мёд*).

б) *Нууччалыы тылы тылбаастаан, этиини толор. Нууччалыы уонна сахалыы тыллары тэннээн көр. Ханнык түгэнгэ нууччалыы биир тылынан этиэххэ сөбүү?*

(Семья) \_\_\_\_\_ улахан оҕотобун. (*дьиэ кэргэн*)

Биһиги табабыт – (домашнее животное) \_\_\_\_\_. (*дьиэ кыыла*)

Сорох түгэнгэ нууччалыы тыл сахалыы икки тылынан тылбаастаныан сөп (холобур, *заноза – мас сыыһа*), ардыгар төттөрү буолуон сөп – сахалыы тыл нууччалыы тылбааһа икки тылынан бэриллэр (холобур, *моонньофон – чёрная смородина, хаптаҕас – красная смородина*).

в) *Нууччалыыттан сахалыы тылбааска алҕастары бул.*

Старый человек – *кырдыаҕас* киһи.

Старая одежда – *кырдыаҕас* танас. (*эргэ танас*)

Молодой человек – *эдэр* киһи.




Молодой месяц – *эдэр ый*. (*саҥа ый*)

Новый Год – *Саҥа Дьыл*.

Свежие новости – *сибиэхэй* сонуннар. (*саҥа сонуннар*)

Рекомендуем включить контрастивные задания на материале якутского, русского и английского языков, которые помогают ученикам уловить сходные явления и различия в языках.

*Например: соедини* линией слова на английском, русском и якутском языках.

		
Radio Park Tennis	Теннис Радио Парк	Паарка Тиэннис Араадыйа

*Прием маркировки.* Возможность транспозиции, предупреждение и преодоление интерференции на уровне изучаемых языковых явлений, понятий (терминов) может быть реализована путем ознакомления учеников с возможностью или невозможностью переноса имеющегося языкового (лингвистического) опыта. Для этого на уроках родного и русского языков (затем и английского языка) могут быть применены авторские условные обозначения транспонируемых, интерферирующих и специфических языковых явлений, понятий, которые могут варьироваться (видоизменяться) в зависимости от того, какой язык изучается в данное время, и с каким (какими) именно языком(-ами) соотносится:

а) *материализация транспозиции* – изображения чорона (якутская посуда для кумысопития) и матрешки (два отдельных предмета, находящихся рядом), а также Биг Бена, матрешки и чорона (возможны разные комбинации) означает, что изучаемое в данное время явление, понятие встречается и в других языках, их значения совпадают (ставится знак «равно» между изображениями):



***Материализация возможности транспозиции***

*Например:* понятие “аат тыл”/«имя существительное»/"noun" имеется и в родном языке, и в русском языке, и в английском языке. Универсальность данного понятия заключается в том, что наличие имени существительного как части речи характерно для всех трех языков, и эту общность должны понимать сами учащиеся, которые оперируют данным понятием в процессе изучения любого из этих языков.

б) *материализация интерференции* – изображение половины чорона и половины матрешки (гибридное изображение); половины Биг Бена, матрешки и чорона (возможны разные комбинации) демонстрируют, что изучаемое явление,

понятие имеется в изучаемом в данное время языке и в других языках, но отличается по параметру, на который следует обратить особое внимание.

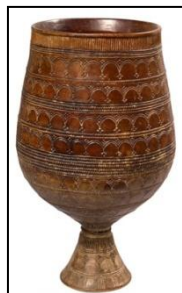


### ***Материализация интерферирующего языкового явления***

*Например:* вопросительная структура в английском языке подвергается значительному интерферирующему влиянию родного и русского языков, так как понятие «вопросительное предложение» есть во всех трех языках, но порядок слов в вопросительном предложении на английском языке строится иначе, чем в родном и русском языках. В родном и русском языках вопросительное предложение по большому счету грамматически не отличается от утвердительного, меняется только интонация. *Субуотаба мин бырааһынньыкка барабын. – Субуотаба мин бырааһынньыкка барабын дуо? / В субботу я иду на праздник. – В субботу я иду на праздник? / I will go to the party on Saturday. – Will I go to the party on Saturday?* Изучающим английский язык важно усвоить, что порядок слов в английском языке иной (инвертированный с использованием модального глагола). Или же понятие послелого (*дьөһүөл*; особенно выражающий локативное отношение), которое встречается в якутском языке, а в русском и английском языках есть понятие предлога. Ср.: *остуол анныгар – под столом и under the table*. При этом в якутском языке локативное отношение может быть представлено не только послесложными конструкциями, но и предложно-падежными структурами, как в русском языке. Ср.: *Куоска диван үрдүгэр/диванна сытар. – Кошка лежит на диване* [Ефремов 2011, с.24]. В таком случае изучающим родной язык важно объяснить разницу, которая заключается в том, что родному языку свойственно послесложное явление языка.

в) *материализация специфики* – самостоятельные изображения чорона, матрешки и Биг Бена (полноценные предметы) – усваиваемое явление, понятие

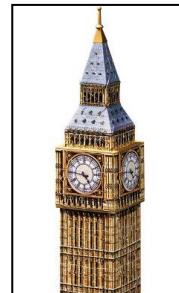
встречается только в изучаемом (в данное время) языке и является специфическим:



или



или



### ***Материализация специфического языкового явления***

*Например:* в русском языке встречается категория рода (**белый** лебедь, **белая** бумага, **белое** облако), которого нет в родном языке (*манган куба, манган кумаабы, манган былыт*), потому данное явление представляет трудность для детей-билингвов, особенно слова мужского и женского рода, оканчивающиеся на Ъ, слова-исключения. Для облегчения усвоения, как правило, предлагается проверить род существительного через уменьшительно-ласкательную форму или устойчивые словосочетания (*олень – оленёнок, северный олень* (соответственно, какой? чей?), *мышь – мышка, летучая мышь* (соответственно, какая? чья?), *карамель – карамелька, сладкая карамель* (какая? чья?), *тетрадь – тонкая тетрадь, тетрадка* (какая? чья?), *дождь – дождик, проливной дождь* (какой?), *огонь – огонёк, горячий огонь* (какой?). Или же, например, к специфическим явлениям относится безэквивалентная лексика, встречающаяся только в одном языке: як. *алаас* (чистое поле, окруженное лесом и с озером посередине), як. *туһулгэ* (место для проведения праздника ысыах), як. *чэчир* (молодая срубленная березка, украшающая место проведения праздника ысыах).

*Прием переключения языкового кода.* Применение такого метода необходимо для выработки у учеников таких качеств, как гибкость и метаязыковой контроль при выборе языковых средств перед продуцированием речи. Данный метод может быть применен в игровой форме. Ниже представим его в виде дидактической игры.

*Например, игра «Матрешка и чорон».*



*Предметы игры:* сигнальные карточки для демонстрации с цветным изображением матрешки и чорона (посуды для кумысопития). Предметные карточки (более крупного формата), на которых изображены нейтральные предметы.

*Описание игры:* вначале учитель знакомит с сигнальными карточками и условием игры. Опережающим действием учитель в одной руке показывает предметную карточку, а пока дети рассматривают, в другой руке – сигнальную карточку. Детям предстоит дать ответ на определенном языке.

*Задание:* «Если я покажу чорон, вы должны назвать предмет на якутском языке, а если показываю матрешку, то надо назвать предмет на русском языке».

*Усложнение:* даются карточки с изображением маркированного предмета (понятия, относящегося к определенной языковой картине – якутской или русской), и уже не с наглядным сигналом, а устной командой «чорон» или «матрешка». Для создания проблемного характера можно дать один-два примера изображения якутских маркированных предметов и попросить озвучить их на русском языке (например, *көмүлүүк*, *ыһыах*), потом, наоборот, русские маркированные понятия – на якутском языке.

*Лингводидактический комплекс*, разрабатываемый в рамках методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников, является для нас целевым инструментом, требующим апробирования и выявления эффективности в условиях билингвального образования. Он представляет собой систему языковых упражнений и дидактических игр, созданный на материалах якутского, русского и английского языков, направленный на взаимосвязанное формирование, тренировку и закрепление метаязыковых умений.

Система упражнений включает различные задания, в том числе нестандартные (для развития гибкости мышления) и контрастивные задания: на перевод, антиципацию, актуализацию, категоризацию, идентификацию, внутриязыковое сравнение и межъязыковое сопоставление, переключение кода, замечание и исправление чужих ошибок (графических, лексических, орфоэпических, речевых ошибок и т.п.), языковую (контекстуальную и

формальную) догадку, развитие дискурсивного мышления и метаречи. Упражнения, построенные на материале родного и русского языков, считаем целесообразным называть *упражнениями на билингвальной основе*. Упражнения на трех языках, которые носят больше контрастивный характер, могут быть представлены как *контрастивные упражнения*.

Представляем виды упражнений, основанные на когнитивных методах и приемах, которые, в свою очередь, делятся на три группы (Рис. 12).



Рисунок 12 – Система упражнений по формированию метаязыковых умений у младших школьников-билингвов

**I. Упражнения на языковую догадку, в том числе на звуко-буквенный анализ:** а) упражнения на контекстуальную догадку (способность узнавать значение незнакомого слова с опорой на контекст); б) упражнения на формальную догадку (способность восстанавливать форму слова в условиях, препятствующих пониманию).

Упражнения включают задания на разных уровнях языковой системы, а также задания пропедевтического плана (с включением материала на английском языке). Упражнения построены на основе различных подсказок (внутриязыковых, межъязыковых и внеязыковых) с опорой на словообразовательные модели и грамматические формы.

**II. Транспозиционные упражнения:** а) упражнения на внутриязыковую транспозицию; б) упражнения на межъязыковую транспозицию.

**III. Антиинтерференционные упражнения:** а) упражнения на профилактику и преодоление внутриязыковой интерференции; б) упражнения на профилактику и преодоление межъязыковой интерференции.

Все три группы упражнений в зависимости от цели, типа, темы урока, формы организации деятельности обучающихся могут быть выполнены обучающимися как устно, так и письменно. Они состоят из заданий и языкового материала, нацеленных на перцептивную (по декодированию информации – чтение и аудирование) и продуктивную (по кодированию информации – направлены на письмо и говорение) речевую деятельность, так как основной деятельностью учеников на этапе изучения языков в 1 классе является аналитико-синтетическая деятельность.

Упражнения конструктивного и аналитического характера составлены с использованием приемов сравнения, контекстуализации, актуализации, согласования, антиципации, рифмизации, переноса, перевода, синонимизации, артикулирования, словообразования и т.д. Их выполнение требует творческого, в том числе нестандартного, подхода. В комплексе данные задания направлены на формирование и развитие языковой догадки, умения комментировать слова, их происхождение, лексическое значение, находить ошибки, а также на повышение интереса к изучаемым языкам, желания выявить их закономерности.

Предлагаемые упражнения в рамках эксперимента (см. §3.2) построены с учетом дифференцированного подхода, который предполагает деление упражнения на упрощенную и усложненную части или наличие дополнительных

вопросов. Языковой материал, представляемый в упражнениях, в основном сосредоточен в разделах «Фонетика и графика» и «Лексика».

**Компонент 3. Контроль и оценка результатов.** В целях осуществления промежуточного контроля задания даются для выполнения на дому (в виде домашних заданий) как одна из форм организации учебной деятельности. Возможно их выполнение совместно с родителем или под их контролем, т.к. при составлении заданий учитывается использование образовательных интернет-ресурсов и сервисов (образовательные платформы, онлайн-словари, виртуальные экскурсии и т.п.).

Задания направлены на организацию самообразования (условно названо приемом «выхода за рамки учебника»), чтобы ученики учились самостоятельной познавательной, поисковой, исследовательской деятельности, переносить (перестраивать) свои метаязыковые умения в повседневную жизнь. Потому в них подчеркивается и творческий подход, и практическая ориентированность.

Представим задания для выполнения на дом, которые можно дать на якутском и русском языках, в виде квест-игры с готовой квест-картой, QR-кодами и инструкциями: «Напиши 3 названия продуктовых магазинов, которые начинаются с двух (трех) согласных букв (поиск на карте 2ГИС)», «Выпиши в тетрадь в алфавитном порядке имена 5 героев из отечественных мультфильмов», «Какие 10 крупнейших рек протекают в Якутии? Выпиши на якутском и русском языках названия улусов, в которых есть название реки», «Спиши правильно 3 названия планшетной/мобильной игры на английском языке», «Выпиши 2 названия книг на якутском языке, которые состоят из двух слов. Рядом напиши перевод на русском и английском языках, используя словари», «Напиши имя своего соседа (по квартире, дому). Сосчитай, сколько в нем букв и звуков. Сравни, совпадает ли количество звуков и букв», «Напиши 3 имени детей из твоего класса, в которых ударение падает на второй слог», «Спиши 3 названия марок шоколадного батончика/марок легковых автомобилей на английском языке, рядом укажи, что они означают», «Выпиши значение (определенного) якутского слова из толкового онлайн-словаря (ссылка дается)», «Войди на интернет-сайт

(ссылка дается) и узнай, какие языки являются мировыми. Нарисуй флаги государств, в которых говорят на этих языках. Рядом напиши названия этих стран на английском языке», «Нарисуй на планшете/бумаге человечка, раскрась его одежду в любимый цвет и назови его так, чтобы в его имени был твой любимый цвет. Сделай снимок экрана или сфотографируй рисунок, отправь маме для размещения в WatsApp в качестве картинки пользователя» и т.п.

Контрольно-измерительные материалы, исходя из индивидуальных возможностей обучающихся, конструируются самим учителем с учетом дифференцированного подхода на основе разработанной нами базы. Система оценки уровня сформированности и развития метаязыкового понимания и умений также может быть составлена по пятибалльной шкале.

Итоговая форма контроля проводится в рамках проверочной работы в конце первого и второго полугодий учебного года в виде включения дополнительных заданий метаязыкового характера к учебному материалу: на выписывание определения понятия, встречаемого в тексте диктанта, сочинения, из школьного словаря; на составление метавысказывания (письменно) по этимологии конкретного слова («Как ты думаешь, почему ... так называли?»); на перевод определенного предложения из текста с одного языка на другой язык и т.п.

*Планируемые результаты (метаязыковые умения) у младших школьников.* По итогам регулярного выполнения упражнений, дидактических игр на уроках родного, русского и английского языков, заданий на дом совместно с родителями у младших школьников-билинггов формируются во взаимосвязи следующие метаязыковые умения, приводящие к осознанию языка как объекта изучения и мышления (осознанию системы языка, нормы литературного языка и языкового разнообразия):

- умение дифференцировать формальную (звуковую, буквенную) и семантическую (значение, смысловую) стороны слова;
- умение ориентироваться в слоговой структуре, звуко-буквенном составе слова, видоизменять его для получения другого значения;

– умение наблюдать за языком и речью, замечать искаженное звукопроизношение, неправильное буквенное оформление слова, оценивать правильность/неправильность употребления слов в речи, исправлять под руководством учителя речевые, интерферентные, лексические ошибки (в письменной и устной речи);

– умение опознавать, находить под руководством учителя сходство и отличие (языковые универсалии и уникалии) в процессе внутриязыкового сравнения и межъязыкового сопоставления языковых явлений в речи, на уровне отдельных звуков, букв, слогов, словосочетаний и простых предложений;

– умение быстро переключаться с одного языка на другой в рамках одного урока; переводить слова и выражения с одного языка на другой;

– умение догадываться о значении незнакомого слова, в том числе на иностранном языке и заимствованного из другого языка, исходя из контекста и формы слова (например, интернационализмы); подбирать нужное слово по значению, рифме в стихотворении;

– умение подбирать многозначные слова, антонимы, синонимы;

– умение толковать значение известного слова, давать собственное определение, анализировать номинативную функцию языка;

– умение переносить значение термина с одного языка на другой на основе идентификации; воспроизводить его определение (например, в як. яз. *дорбоону истэбит уонна сангарабыт, буукубаны – көрөбүт, ааҕабыт уонна суруйабыт*; в рус. яз. *звук – это то, что мы слышим и произносим, буква – это то, что мы видим, читаем и пишем*); оперировать учебными, языковыми понятиями, терминами и языковыми единицами в своей метаречи (в объеме изученного);

– умение рассуждать о языке и вербализировать свои рассуждения, выражающие отношение к услышанному и прочитанному; комментировать чужое метаязыковое выражение;

– умение работать с моделями, схемами, алгоритмами, проводить звуко-буквенный анализ слова и другие виды разбора;

– умение ориентироваться в алфавите, работать со школьными языковыми словарями.

Таким образом, метаязыковые умения школьника-билингва могут быть сформированы на основе практических действий над языковым материалом, совершаемых учеником в процессе изучения двух и более языков с учетом их взаимосвязи.

### **3.2 Экспериментальная методика взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у первоклассников**

Экспериментальная часть работы, связанная с применением разработанной методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у школьников-билингвов, апробацией ее компонентов, была проведена в тех же 4 школах, в которых был проведен констатирующий эксперимент, из них 2 школы расположены в сельской местности Республики Саха (Якутия) и 2 школы – в городе Якутске. Экспериментальную группу составили 4 класса, количество детей-первоклассников, привлеченных к формирующему эксперименту, составляет около 87 учеников.

Характеризуя экспериментальные классы, отметим, что в городские школы детей, умеющих читать, поступает больше, чем в сельские. Детей, выражающих свои мысли на родном языке, безусловно, больше в сельских школах, хотя смешанный билингвизм проявляется одинаково и у городских школьников, и у сельских школьников. В последние годы также растет число детей с различными речевыми и поведенческими нарушениями (см. Приложение И).

Экспериментальное обучение было проведено во второй и третьей четвертях 2017-2018 учебного года (с ноября 2017 года по февраль 2018 года) в совокупности около 2,5 месяцев в количестве 17 уроков (продолжительность урока – 35 мин., 2 раза в неделю). В пакет инструментария для проведения формирующего обучения вошел технологический план для учителей, в котором

они могли ставить свои отметки (оценку деятельности своей и детей) (см. Таблицу 11). Нами также в течение 1 месяца 2 раза в неделю проводились дополнительные занятия в форме внеурочной деятельности в первых классах городской школы.

Таблица 11 – Форма технологического плана для учителей

Дата	Апробируемый материал	Оценка деятельности обучающихся	Примечания
6.11.17	А 1, Б 1,		
	В 1, Игра 1		
	...		
Всего:	17 упражнений, 5 игр		

В пакет разработанных практических материалов для проведения формирующего эксперимента в первых классах городских и сельских школ вошли:

*1. Система упражнений на билингвальной основе:*

А. Упражнения на языковую догадку (контекстуальная и формальная догадка).

Б. Транспозиционные упражнения (внутриязыковой и межъязыковой перенос).

В. Антиинтерференционные упражнения (внутриязыковая и межъязыковая интерференция).

*2. Лингводидактические игры:*

- словесные;

- подвижные дидактические.

## УПРАЖНЕНИЯ И ИГРЫ НА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ (методические рекомендации)

### Упражнение А 1

Этиилэргэ ханник тыл көппүтүн таайан, суруй. /  
 Догадайся, какие слова пропущены в этих предложениях. Впиши их.  
 1. Тымныы оѳонньор сиэнэ \_\_\_\_\_ диэн. /  
 Внучку Деда Мороза зовут \_\_\_\_\_.





Сып- сы     тумус      /

**Прочитай стишок. Добавь слоги, чтобы получилось подходящее слово.**

Вниз по горке кувыркoм

Я качусь, как снежный ком.

А за мною прями

Папа – тоже кувыр

Лезет снег за ворот

И в ботинки лезет снег.

Папа стал, как снего

Я – как снежный чело

Вниз по горке с ветер

И бегом наверх опять.

**Прием (действие):** рифмизация (ориентировка на созвучие последних слогов слов в строках), антиципация (смысловая, формальная).

**Комментарий:** задание направлено на выработку языковой догадки по значению интенсивности прилагательного (в як. языке *кууһүрдэр эбиискэ: ман-манган, ын-ыраас*), контекстуального понимания целых предложений (в рус. языке), а также формальной языковой догадки с опорой на рифмованные слова в конце строк.

#### Упражнение А 4

**Тыллары аах. Эн санааџар, ханнык тыллар нуучча тылыттан киирбиттэрэ буолуой?**

Сүөгэй, бытыылка, кинигэ, бөрө, чаанньык, олоппос, чааскы.

**Произнеси эти слова. Как ты думаешь, какие слова пришли из иностранных языков? Подчеркни их.**

Джинсы, гамбургер, доска, планшет, хлопушка, чипсы, самокат.

**Прием (действие):** артикулирование (замечание иноязычного звукового образа).

**Комментарий:** выработка у учеников чувства языка, позволяющего определить по звучанию и буквенному оформлению заимствованный характер слов.

#### Упражнение А 5

**Этиллэри аах. Утары суолталаах тыллары суруй.**

1. Үүт убаџас, оттон сүөгэй \_\_\_\_\_.

2. Күнүс сырдык, оттон түүн \_\_\_\_\_.

3. Мас үрдүк, оттон от \_\_\_\_\_.

4. Таба бөдөн, оттон тугут \_\_\_\_\_.

5. Эһэ бытаан, оттон бэдэр \_\_\_\_\_.

**Прочитай предложения. Напиши противоположные по значению слова.**

1. Молоко **жидкое**, а сметана \_\_\_\_\_.

2. День **светлый**, а ночь \_\_\_\_\_.

3. Дерево **высокое**, а кустик \_\_\_\_\_.



Алҗас \_\_\_\_\_ быһа ыстаатым.

**Подбери подходящее по смыслу слово в предложениях: РУЧКА или РУКА.**

Эрчим одолжил мне \_\_\_\_\_.

Дима дёрнул за \_\_\_\_\_ двери.

Я держу маму за \_\_\_\_\_.

Малыш протянул мне \_\_\_\_\_.

*Дополнительный вопрос:* какое слово имеет несколько значений? (як. *тыл*; рус. *ручка*)

**Приемы (действия):** омонимизация, контекстуализация (определение значения многозначного слова из контекста).

**Комментарий:** ученикам дается задание подобрать подходящее по смыслу слово из двух предложенных вариантов. Для этого им нужно ориентироваться в контексте, понять из контекста предложения, в каком значении употреблено то или иное слово и то, что форма слова может быть одинаковой, а лексическое значение разное в предложениях (як. *тыл* – иностранный язык, биридимиэт, киһи органа; рус. *ручка* – письменная принадлежность, часть предмета, слово в уменьшительно-ласкательной форме). Пропедевтика омонимов, однозначных и многозначных слов.

### Упражнение А 8

**Арай биирдэ Чээнэ сана тылы айан, ийэтин күллэрдэ:** «Мин биэстээхпин, ол аата биэһиччэйбин». Бэриллибит тыллартан сана тылы айан көр.

Мэник – \_\_\_\_\_.

Эдэр – \_\_\_\_\_.

**Однажды на празднике Костя придумал новое слово:** «У нас сегодня не чаепитие, а сокопитие». Попробуй придумать новое слово от данных слов:

Морс – \_\_\_\_\_.

Молоко – \_\_\_\_\_.

**Приемы (действия):** словотворчество, аналогия.

**Комментарий:** главным условием выполнения данного задания учениками является проявление творческого подхода, словотворчества. В период эмпирического усвоения родного и русского языков до поступления в школу создание речевых инноваций свойственно практически всем детям. Поэтому считаем, что младшие школьники еще не утратили способность придумывать новые слова. Дети в основном образуют новые слова по аналогии суффиксальным способом (например, як. по аналогии *Эрбэхтэй – Билбэтчэй: -тэй (-чэй), иһирэхситии суолталаах сыһыарыы*), путем примыкания (например, як. *инньэ от*), основосложения двух разных слов (например, рус. *жуколовка*). Пропедевтика сложных слов (*холбуу тыллар*) до введения самого понятия, термина.

### Упражнение Б 1

**Киһини дьарыгынан көрөн, ааттаа.** Холобур, саанан ытыалыыр киһи – *сааһыт*.

Бҕрыа – \_\_\_\_\_, атыы – \_\_\_\_\_, сылгы – \_\_\_\_\_.

**В какой посуде хранятся эти продукты?** Например, сахар хранится в сахарнице.  
Конфета – \_\_\_\_\_, салат – \_\_\_\_\_, хлеб – \_\_\_\_\_.

*Дополнительный вопрос:* сравни, что общего в этих словах? (часть слова як. *-һым*; рус. *-ниц(а)*).

**Приемы (действия):** аналогия, словообразование, сравнение (внутриязыковой перенос).

**Комментарий:** задание подразумевает действие по аналогии, перенос части слова. Подзадачей данного задания является пропедевтика суффиксального способа образования новых слов (до введения самого понятия, термина «суффикс»).

### Упражнение Б 2

**Бэриллит тыллары, суолталарын көрөн, икки бөлөххө араар.**

Күн, күн ортото, отон, күн-дьыл, отонньут, отон уга.

1 бөлөх: \_\_\_\_\_.

2 бөлөх: \_\_\_\_\_.

**Выпиши слова в две группы, опираясь на их значения.**

Санки, саночник, сено, сенокос, сенокосилка, сани.

Группа 1: \_\_\_\_\_.

Группа 2: \_\_\_\_\_.

**Приемы (действия):** сравнение (внутриязыковое), идентификация, обобщение, группирование.

**Комментарий:** даны однокоренные слова, а также слова, которые пишутся по-разному (имеют разные формы), но означают одно и то же (салазки, санки, сани). Ученик должен увидеть общее для нескольких слов значение, а также общую часть слова – корень (*тыл олобо*). Пропедевтика корня слова (до введения самого понятия, термина «корень слова») и сложного слова в якутском языке (основосложение посредством изафета (*арааран ааттааһын*): *күн ортото* – полдень, согласования (*хомуур суолта*): *күн-дьыл* – погода).

### Упражнение Б 3

**Нуучча тылын уроугун санаан, бу тыллары сахалыы суруй.**

Звук – \_\_\_\_\_.

Буква – \_\_\_\_\_.

Слог – \_\_\_\_\_.

Предложение – \_\_\_\_\_.





**Приемы (действия):** актуализация, идентификация, перевод, метаязыковой перенос понятия.

**Комментарий:** усвоение идентичных в якутском и русском языках понятий требует организации транспозиции, чтобы на разных языках детям не казалось, что они изучают разные понятия. Для понимания детям нужны объяснения, что в языках есть общие понятия (например, *аат тыл* – имя существительное, *дабааһын аат* – имя

прилагательное, туохтуур – глагол). При ознакомлении с этими понятиями желательно давать их сразу на двух языках.

#### Упражнение Б 4

Тэн ахсааннаах дорбоонноох тыллары сурааһынынан холботолоо.			=	
Якутский язык		Русский язык		
сулус		стул		
сап		ёлка		
булт		суп		

**Приемы (действия):** актуализация, соотнесение по определенному параметру (по количеству звуков), метаязыковой перенос.

**Комментарий:** в задании на билингвальной основе даны слова на русском и якутском языках, которые попарно состоят из одинакового количества звуков (не букв!). Благодаря объяснению учителя дети могут прийти к пониманию того, что и в том, и в другом языках есть понятие «звука» (*дорбоон*), просто звучит и пишется это понятие по-разному. Общее понятие также рекомендуется при ознакомлении давать сразу на двух языках для демонстрации связи посредством маркированных знаков-изображений (чорон и матрешка), чтобы у детей не образовалось в сознании два отдельных концепта.

#### Упражнение В 1

<p>Этиилэргэ ДЫЭ диэн тылы туруор. Ханнык этиигэ элбэх дьиэ туһунан этиллэрий? Хайдах билбиккин быһаар.</p> <p>Тэлгэһэ оротугар улахан _____ турар.</p> <p>ойуур саҕатыгар улахан _____ кестөллөр.</p> <p><b>Вставь в предложения пропущенное слово ДОМ.</b></p> <p><b>В каком предложении говорится об одном доме? Поставь ударение в этих словах.</b></p> <p>1. После бури кругом заснеженные _____ .</p> <p>2. Дети играют на площадке у соседского _____ .</p>
--

**Приемы (действия):** антиципация, согласование, сравнение, дифференциация (формы и грамматического значения слова).

**Комментарий:** здесь важно акцентировать внимание на окончания прилагательных. На грамматическую форму единственного и множественного числа в русском языке указывают окончания прилагательных (*заснеженные, соседского*), а в якутском языке окончания прилагательных не могут служить подсказкой. Также следует обратить внимание на согласование в числе прилагательного с существительным и на то, что ударение в русском языке разноместное (*дома, дома*).

#### Упражнение В 2

Тыллары, кыччыгый суолталарыгар туруоран, суруй.
--

Куобах – \_\_\_\_\_, бөрө – \_\_\_\_\_, тиинг – \_\_\_\_\_,  
**Напиши слова в ласковой форме.**  
 Заяц – \_\_\_\_\_, птица – \_\_\_\_\_, белка – \_\_\_\_\_.

**Приемы (действия):** преобразование (формы слова), аналогия, дифференциация.

**Комментарий:** изменение формы слова для получения определенного оттенка значения (в як. яз. *кыччатар сыһыарыы*, в рус.яз. уменьшительно-ласкательная форма) подразумевает под собой действие по аналогии, по тому пути, который уже известен ученику. Обратить внимание на то, что часто возникают ошибочные слова по ложной аналогии со словами, обозначающими детенышей животных. Например, *птенец* вм. *птенчик*, *зайчонок* вм. *зайчик*, *бельчонок* вм. *белочка*. Для предупреждения таких ошибок целесообразно вводить интерферирующие явления языка для объяснения, в том числе их сравнения, и дальнейшей отработки.

### Упражнение В 3

Сахалы уонна нууччалы тыллары сүһүөххэ араар. Уһун аһаҕас дорҕоонноох сүһүөхтэри бул.  
**Раздели слова русского и якутского языков на слоги. Найди ударный слог в родном и русском языках.**  
 Самолёт, халлаан, солнышко, бадараан.



**Приемы (действия):** анализ (слогового состава слова), контрастирование, «ловушка», метаязыковой перенос.

**Комментарий:** задание на билингвальной основе ориентировано в первую очередь на закрепление и перенос понятия «слог» (*сүһүөх*). Также это задание направлено на то, чтобы подтолкнуть детей к осознанию, что в русском языке есть понятие «ударение», «ударный слог», а в якутском языке – долгие гласные звуки (*уһун аһаҕас дорҕоон*) и слоги с долгими гласными буквами.

### Упражнение В 4

Бэриллитит тыл ситимин нууччалы тылбаастаан көр.  
**Попробуй перевести на русский язык данные словосочетания.**  
 Уоту араар – \_\_\_\_\_.  
 Чааскыны уур – \_\_\_\_\_.  
 Миингин ис – \_\_\_\_\_.  
 Каникул кэннэ – \_\_\_\_\_.



**Приемы (действия):** перевод, коррекция, аналогизация.

**Комментарий:** здесь даны словосочетания, которые часто встречаются в речи детей на русском языке и легко поддаются интерферирующему влиянию родного языка, а также искажаются путем дословного перевода. Например: *выключи свет – закрой свет, потуши свет; поставь чашку – положи чашку; ешь суп – пей суп*. Целесообразным является раннее предупреждение отрицательного влияния одного языка на другой.

### Игра 1 «Матрешка и чорон»





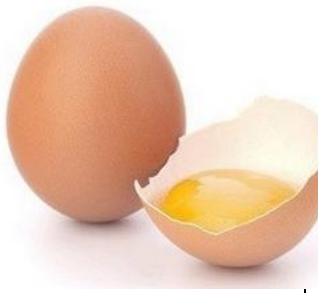


*Прием:* переключение языкового кода (гибкость переключения кода).

*Предметы игры:* сигнальные карточки для демонстрации с цветным изображением чорона и матрешки. Предметные карточки (крупного формата), на которых изображены нейтральные предметы.




*Описание игры:* вначале учитель знакомит с сигнальными карточками и заданием: «Если я покажу матрешку, вы должны назвать предмет на русском языке, а если показываю чорон, то вы должны дать название предмета на якутском языке». Затем опережающим действием учитель показывает сначала предметную карточку, а пока дети смотрят на рисунок (пока не знают, на каком языке произнести), показывает в другой руке сигнальную карточку. Дети дают название предмета на указанном языке. Желательно давать незаимствованные слова.

*Усложнение:* предложить карточки с изображением маркированного предмета (понятия, относящегося к определенной языковой картине – якутской культуре или русской культуре) и уже не с наглядным сигналом, а устной командой «чорон!» или «матрешка!». Для создания проблемного характера можно дать один-два изображения якутских маркированных (безэквивалентных) предметов и попросить озвучить на русском языке (например, *көмүлүөк* – *камельёк*, *оһуохай* – *осуохай*), потом, наоборот, русские маркированные понятия – на якутском языке.

*Набор слов в картинках:*

			
<i>Сибэки – цветы</i>	<i>Ый – месяц, луна</i>	<i>Мас – дерево</i>	<i>Чыычаах – птица</i>
			
<i>Сымьыт – яйцо</i>	<i>Кирилиэс – лестница</i>	<i>Дьэдьэн – земляника</i>	



		
<i>Ынах – корова</i>	<i>Кымырдаҕас – муравей</i>	<i>Чыычаах уйата – гнездо</i>

Сигнальные карточки:



*Якутский язык*



*Русский язык*

### Игра 2 «Переводчик»

*Прием:* перевод с якутского языка на русский язык и наоборот, антонимизация.

*Предметы игры:* мяч среднего размера или любой подходящий предмет (можно использовать ручку как игрушечный микрофон), набор слов: *тэллэй* (гриб), *хатын* (береза), *өрүс* (река), *чопчу* (сосулька), *издэс* (щека), *үөрүү* (радость), *соһуйуу* (удивление), *аабыы* (чтение), *суруйуу* (письмо).

*Описание игры:* учитель объясняет условие игры, дает задание: «Я вам буду передавать мяч и произносить слово на якутском языке. Тот, кому я передаю, должен постараться перевести это слово на русский язык и вернуть мне мяч».

*Усложнение (антонимизация):*

Вариант 1 – дать слово на одном языке, а тот, кто передает обратно, называет антоним этого слова на другом языке. Например: *улахан* (большой) – *маленький*, *кылгас* (короткий) – *длинный*, *намыһах* (низкий) – *высокий*.

Вариант 2 – попросить дать эквивалент английских слов (известных детям) на родном или русском языках.

Вариант 3 – целесообразным считаем перевод устойчивых словосочетаний и часто используемых речевых конструкций с одного языка на другой.

### Игра 3 «Перекличка»

*Прием:* буквенный анализ слова.

*Описание игры:* дается задание: «Сейчас я назову букву. У кого в имени встречается эта буква, тот встает (или поднимает руку)». Дети могут посмотреть на обложку тетради, на которых записаны их имена. Этап 1. Учитель называет определенную букву: *б, й, х, ы, ж*. Дети, в именах которых есть данная буква, должны

встать (или поднять руку). Этап 2. Из тех, кто поднял руку, спросить, у кого якутское имя. Этап 3. Тех, кто остались с якутскими именами, попросить произнести свое имя в зеркальном отражении.

*Усложнение:* можно дать определенный звук вместо буквы. Если один звук встречается в нескольких именах, то нужно уточнить путем проведения звуко-буквенного анализа, у кого стоит в твердой или мягкой позиции.

#### Игра 4 «Арифметический алфавит»

*Приемы:* межпредметная связь (язык + математика), синтез, ориентировка в алфавите (-ах).

*Описание игры:* даются математические уравнения. Сколько букв в слове, столько и цифр. Каждая буква слова находится в алфавите на том месте, на которое указывает число (по счету).

*Задание.* Составь слово, прибавив числа. Найди букву по цифре, если она указывает место в алфавите. Запиши полученное слово.

$$9+3+6+9+5+1 = ? \underline{\hspace{2cm}}$$

*Ответ:* звезда.



*Комбинированный вариант.* Соедини указанные цифрой буквы с *-ород-*, чтобы получилось слово. Для этого обратись к алфавиту. Цифра говорит о месте буквы в алфавите.

а)  $4 + \text{ород} = \underline{\hspace{2cm}}$  б)  $2 + \text{ород} + 1 = \underline{\hspace{2cm}}$

в)  $16 + 4 + \text{ород} = \underline{\hspace{2cm}}$

Похожи ли слова по буквенному составу? А по значению?

*Ответ:* а) город, б) борода, в) огород.

*Усложненный вариант.* Запиши цифры, обращаясь к  и  алфавитам так, чтобы получилось указанное слово.

$$\begin{array}{cccccc} \img alt="doll icon" data-bbox="175 545 205 575" & + & \img alt="cup icon" data-bbox="235 545 265 575" & + & \img alt="cup icon" data-bbox="295 545 325 575" & + & \img alt="doll icon" data-bbox="355 545 385 575" & + & \img alt="doll icon" data-bbox="415 545 445 575" & + & \img alt="cup icon" data-bbox="475 545 505 575" & = & \text{сүөгэй} \\ \text{—} & & \text{—} & & \text{—} & & \text{—} & & \text{—} & & \text{—} & & \text{—} \end{array}$$

#### Игра 5 «Буквенная задачка»

*Приемы:* межпредметная связь (язык + математика), ориентировка в алфавите, характеристика звуков, корреляция, синтез.

*Описание игры:* зачитывается условие буквенной задачки. При чтении акцентируется внимание на описании недостающих звуков. Решением задачки является написание полного слова, за которым следует дальнейшее объяснение значения слова, применение слова в контексте, отработка: придумывание предложения, расширение словарного запаса путем называния животных, проживающих в тундре, и т.д.

*Задание.* Реши задачку: На скамейке под окном сидели звуки [т], [у], [н]. К ним присоединились еще три звука. **Первый** из них – твердый согласный, пара глухому [т]. **Второй** – все время «рычит». **Третий** – всегда стоит первым в алфавите.

Какие это звуки? Вместе все они составляют слово. Запиши это слово буквами \_\_\_\_\_ (*тундра*).

Выполнение данных упражнений и лингводидактических игр сопровождалось вопросами, подводящими детей к правильному решению,

аналитическому осмыслению особенностей родного и русского языков, общеязыковых явлений, контролю над своими действиями. Применение в помощь учебнику дополнительных ресурсов, предлагаемой методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений – это инструмент целенаправленного формирования не только осознанного отношения к языку и речи и метаязыковых умений, но и познавательных УУД, следующих умений: ориентироваться в языковом материале (алфавите, буквенном составе слова и т.п.), осуществлять знаково-символические действия, задавать вопросы для получения недостающей информации, действовать по аналогии, соотносить, совершать другие логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, группировка и т.д.), сопоставлять объекты изучения, выявлять под руководством учителя общие закономерности и специфические качества и т.п. В данном случае изучение языка является не самоцелью, а, точнее, процессом познания природы языка, его сущности с учетом особенностей родного языка, взаимодействия языков, развития языкового мышления.

Педагогическое наблюдение и анализ проведенных занятий в первых классах, формирующего эксперимента с применением разработанной методики являются показательными для нашего исследования. По нашим наблюдениям, сам процесс выполнения экспериментальных заданий для детей является работой над нестандартным материалом, большинство которых не встречается на страницах учебников, так как в основном разработаны на материале двух-трех языков.

Дети задавали различные вопросы, носящие метаязыковой характер, в том числе по лексическому значению того или иного слова: *Что такое «ком»? Что такое «салазки»? Как будет по-русски «хайыһар» (лыжи)?* и т.д. Особенный интерес представляют вопросы и ответы, касающиеся осознания якутского и русского языков, собственной билингвальности: *Сейчас урок якутского языка или русского языка? Русский язык – это какой язык? Я говорю «по-нууччалыы» и «по-сахалыы» (гибридные слова). Мой родной язык «русско-якутский». Сначала был якутский, потом русский язык, сейчас любой из них.*

Ответы детей свидетельствуют о том, что они изучают родной и русский языки, не дифференцируя их и не осознавая собственную билингвальность. Важным предваряющим этапом целенаправленной метаязыковой деятельности считаем проведение беседы на этноязыковую и поликультурную тему, способствующей становлению у младших школьников этнической и языковой идентичности. Несмотря на трудности с разграничением языков, многие дети умеют адекватно самооценивать уровень владения тем или иным языком, выбирая ответ «хорошо», «не очень» или «плохо». Как раз в процессе и после экспериментальных занятий ученики уже могли отвечать на вопросы: *Где мы живем? Кто мы по национальности? Какой язык является родным для нас? Для чего нам нужен язык? На каких языках мы умеем говорить? Почему мы говорим с одним человеком на одном языке, а с другим – на другом языке? Какие языки являются иностранными? Какие народы живут в Республике Саха (Якутия)? Почему надо стараться не путать языки?* и т.д.; выражать собственное мнение по отношению к иностранному языку, свои языковые предпочтения (например, желание изучить не французский, а английский язык). Выявлено, что уже в этом возрасте дети способны иметь элементарную мотивацию к изучению иностранного языка: *английский язык изучают все, я тоже должен его знать* (возможно, не без помощи влияния мнения их родителей).

Содержательные беседы о языках повышают у детей степень сознательности, дети, как языковые личности, начинают понимать свои языковые и речевые качества, демонстрируют готовность изучать языки через метаязыковую призму уже на первом году обучения в школе.

Речь детей, заметим, очень насыщена примерами внутриязыковой и межъязыковой интерференции (*человеков* (по аналогии мальчиков) *вм. люди, кормлют вм. кормят, бежат вм. бегут, хохотает вм. хохочет; пей суп вм. ешь суп, два бабушки вм. две бабушки, большие люди вм. взрослые люди*). Также ярко выражены интеркаляция, вклинивания из второго языка, обусловленные социальным фактором и функциональной нагрузкой второго языка (*это берёза аттытыгар үүнэр сибэкки* (это цветок, который растет возле березы), *другнар*

«привет!» *диибин* (другу говорю «привет!») и т.п.), и дословный перевод с якутского языка на русский язык (*закреть свет* вм. *выключить свет*, *пить суп* вм. *есть суп*, *мыть зубы* вм. *чистить зубы*, *мыть одежду* вм. *стирать одежду*). Немало детей с нарушениями звукопроизношения, например, [р] заменяют на [л] («*ни[л]аты*» вм. *ни[р]аты*, «*к[л]асный*» вм. *к[р]асный*, «*т[л]ансфоме[л]ы*» вм. *т[р]ансфо[р]ме[р]ы*), пишут так, как произносят, т.е. проблема логопедического характера затрудняет метаязыковое развитие детей. Самым ярким проявлением билингвизма на уроке является смешанная билингвальная речь (в рамках одного предложения). Из объяснений самих детей, почему они вставляют слова на другом языке: «*забываю, как будет это слово на другом языке*», «*я всегда "запутываюсь"*, *на каком языке говорить*», «*потому что так удобно*», «*просто так*». Ответы детей доказывают, что они вполне способны обратить внимание на смешанную речь и возможность стараться говорить «чисто» на одном языке.

Для определения уровня языковых и метаязыковых способностей первоклассников в учебную деятельность были интегрированы наглядно-демонстрационные, презентационные материалы, фрагменты российских и зарубежных мультфильмов на русском языке и сказок на якутском языке, содержащие речевые инновации, фразеологизмы, иноязычные слова, которые вызвали у детей живой интерес к языкам, концентрацию внимания и аналитическую активность. Так, они сравнивали, давали толкование значений слов, объясняли происхождение имен персонажей мультфильмов. Из объяснений детей: *ушелец* (антоним слова «*пришелец*» из м/ф «*Незнайка на Луне*») – *это ушастый мальчик*»; *нет слова «ушелец»* (только у некоторых детей было понимание того, что нет такой формы слова); *улыбальщик* – *это человек, который всегда «радуется», ... тот, кто всегда улыбается, никогда не злится*; *Рыжка* (не *Рыжик*) – *это «имя» животного, ... это кличка собаки, ... ытырар (от слова «рычит»)*; *ее называли Белоснежка* (из м/ф «*Белоснежка и семь гномов*»), *потому что у нее белая кожа*; *Мойдодыр* – *это умывальник, который «человеков» моет*; *их называли «смешарики», потому что они круглые, как шарики, ... от слова «смешай»*.

Заметим также, что часты случаи, когда ученик самоисправляется, если на вопрос на одном языке ответил на другом языке, дает повторный ответ на том же языке, на котором был задан вопрос (способность правильно выбирать языковые средства, выражать одну и ту же мысль на двух языках). Несмотря на то, что в первом классе дети еще не способны четко оценивать правильность/неправильность употребления слова в речи в соответствии с нормой языка, но на интуитивном уровне они могли безошибочно выбрать из предложенных вариантов правильный ответ. Например, было предложено (устно) выбрать правильное слово из двух вариантов: *красют/красят* (правильно указали 100% детей), *плакает/плачет* (правильно указали 90%), *скачет/скакает* (60% детей ответили правильно).

Анализ устных и письменных работ первоклассников показывает, что дети лучше понимают общность языков, когда есть возможность провести наглядное сравнение. Например, образование форм единственного и множественного числа от супплетивных основ в якутском и русском языках: як. *киһи* – *дьон* и рус. *человек* – *люди* (усвоение нормы, что нет слов «киһилэр» и «человеки»).

Лингводидактическая игра «Матрешка и чорон», направленная на формирование гибкости языкового переключения, свидетельствует о том, что дети умеют активно переключаться с якутского языка на русский язык и наоборот. Данный вид игры развивает в детях быструю реакцию в подборе языкового средства, понимание того, что одно понятие может быть произнесено на разных языках. Естественные трудности вызвали изображения тех понятий, которые не имели эквивалента в русском языке, так называемая маркированная лексика (*сэргэ* – *коновязь*, *балаҕан* – *балаган* и т.п.).

По отзывам самих детей, в том числе монолингвов, интересными для них были задания с двуязычным материалом (на сопоставление и действие по аналогии), а также исправление ошибок в текстах с нелогичным содержанием. Например, задание на замену одной буквы так, чтобы получилось подходящее по значению слово: *У кита пушистый хвост. У барана жёлтая кожура. У малины ревет мотор. Без дома не бывает огня.*

Трудными заданиями ученики 2 класса посчитали задания по английскому языку. Некоторые дети написали вместо слов на английском языке слова, состоящие из английских букв, но с русским значением, что свидетельствует об умении оперировать латинскими буквами для составления «русских» слов. Например, "snes" (ср. *снег*), "deti" (ср. *дети*), "dereva" (ср. *дерево*), "sany" (ср. *сани*), "kanki" (ср. *коньки*). Такое умение необходимо при написании имен на латинице. Зафиксированы попытки дать значение некоторым словам в общих чертах по ассоциативным связям. Например, словам *cineta* (*фильм* вм. *кинотеатр*), *kids* (*детство* вм. *дети*).

Выполнение метаязыковых заданий, отсутствующих в учебниках, максимально активизирует когнитивные процессы, а некоторые задания несут для них интеллектуальную нагрузку. Поэтому следует давать задания дозированно, не утомляя детей. Отметим, что с заданиями легко справились те дети, которые участвуют в языковых олимпиадах, то есть интеллектуально натренированные, вырабатывающие в себе гибкий когнитивный стиль.

Особо выделим понятийный/терминологический диссонанс на уроках, в том числе вариативность условных обозначений в разных образовательных системах, и *проблему переноса* языкового понятия, затрудняющую усвоение понятийной системы. Выяснилось, что дети усваивают понятия на разных языках автономно, даже если это фактически тождественные понятия в разных оболочках. Например, понятие слога дети изучают и на уроке родного языка, и на уроке русского языка, просто оно называется и пишется по-разному (як. *сүһүөх* и рус. *слог*). Ученики могут усвоить понятие на одном языке лучше, чем на другом, независимо от того, якутский или русский это язык. При самостоятельном выполнении задания не могут актуализировать уже известное из родного языка и перенести усвоенное понятие на урок русского языка, т.е. не смог идентифицировать это понятие с ранее изученным и понять, что делить слово на слоги это все равно, что «тылы сүһүөххэ араар» (раздели слова на слоги), хотя на уроке якутского языка он умеет делить слово на слоги.

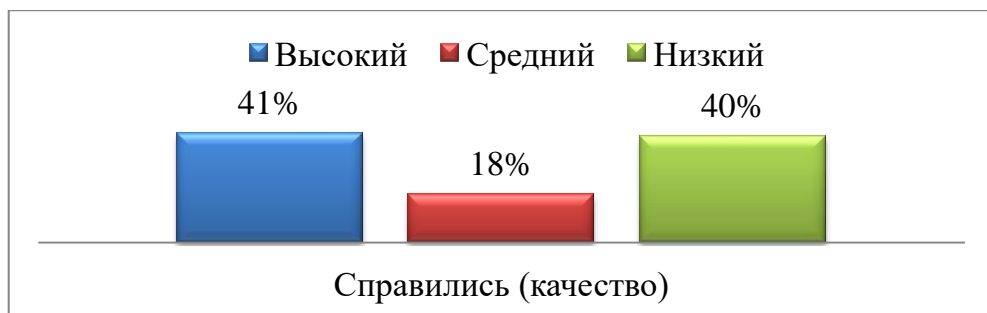
Далее в 4 классе задавались похожие вопросы, связанные с терминологией на якутском языке. Ответы учеников также доказывают, что они актуализируют известное только после идентификации этого понятия (термина). Например, ученик спрашивает «*дабааһын аат*» *диэн тугуй?* Кто-то отвечает, что это и есть «*имя прилагательное*». На разных языках им кажется, что эти понятия разные. Часто звучащей фразой на уроке является следующая: *Аа! Бу даа!? Биһиги маны нуучча тылыгар барбыппыт...* Такие высказывания звучали при установлении *обратной связи* со вторым языком, что говорило о процессе переноса.

Дополнительно приведем результаты фрагмента из экспериментальной работы, полученные в процессе проведения формирующего эксперимента в первом классе (см. Приложение К), касаемо метаязыковых понятий, которые усваиваются на родном и русском языках (см. Рисунок 13).

*Задание.* Нуучча тылын уроугун санаан, бэриллибит тыллары (өйдөбүллэри), нууччалыы суруй.

Якутский язык	Русский язык
Дорҕоон	
Буукуба	
Сүһүөх	
Тыл	
Этии	

Рисунок 13 – Результаты выполнения из экспериментальной работы





Понятия	Правильно	Неправильные варианты
Буукуба – буква	91%	«букварь», «букуба»
Тыл – слово	67%	«язык», «тыл», «буквы»
Сүһүөх – слог	56%	«душки», «разделение», «разрежат»
Дорѳоон – звук	41%	«фишки», «буква», «правила», «слова», «звонкие»
Этии – предложение	45%	«язык», «слова», «слоги», «ответ», «стихи», «высказывание», «присложение»

*Комментарий к таблицам.* По степени трудности их идентификации (соотнесения) в двух языках ранжирование представляется таким образом: 1. Дорѳоон – звук (не справились 59%). 2. Этии – предложение (не справились 55%). 3. Сүһүөх – слог (не справились 34%). 4. Тыл – слово (не справились 33%). 5. Буукуба – буква (не справились 9%).

Самой трудносоотносимой парой понятий является «дорѳоон – звук», менее трудной – «буукуба – буква» (скорее всего, из-за заимствованного характера слова на родном языке).

По результатам выполнения метаязыковых заданий с языковыми понятиями сделан вывод о том, что большинство детей не имеют возможности самостоятельно устанавливать связь между общими языковыми понятиями. Здесь важна подача учителем общего понятия на двух языках с самого начала ознакомления с ним. Это нужно для того, чтобы в сознании образовалось общее понятие для внутреннего лавирования. Важно продемонстрировать эту связь, чтобы вся информация и действия, связанные с этим понятием, при идентификации автоматически *переносились* с одного языка на другой, тем более доказано, что за счет изучения общих понятий на двух языках, ученики глубже вникают в его суть, лучше запоминают.

### 3.3 Характеристика и оценка эффективности методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений в 1-2 классах

Последний этап исследования связан с проведением в разный промежуток времени (разница 1 год) контрольных экспериментов: №1 – в первых классах для проверки эффективности применения методики взаимосвязанного формирования

метаязыковых умений на основе родного и русского языков; №2 – во вторых классах, для тех детей, которые участвовали в формирующем эксперименте годом ранее (для выявления результативности метаязыкового переноса при изучении английского языка).

Контрольный эксперимент №1. Экспериментальный материал для первых классов состоял из заданий открытого типа без вариантов ответа. При составлении заданий были учтены пожелания учителей, откорректированы условия заданий и языковой материал по итогам формирующего этапа. В основном корректировка касалась текстового задания (перефразирование, краткое формулирование). Языковой материал в основном уменьшался в объеме (для посильности).

Контрольный тест был проведен в конце 2017-2018 учебного года в тех же 8 школах (экспериментальная группа – 85 учеников, контрольная группа – 93 ученика, всего 178 детей), которые были привлечены для констатирующего эксперимента. Замер осуществлялся частично по тем же показателям констатирующего эксперимента, по которым выявлялся уровень развитости метаязыковых способностей в начале учебного года, дополнительно были введены новые задания с учетом временной разницы (между констатирующим и контрольным экспериментами).



Детям были розданы бланки с возможностью вписать в них ответы. Задания при этом зачитывались нами, поэтому текст задания не был включен в бланк для учеников. Работа была рассчитана на один урок. Представим задания с языковым материалом.

1. *Какой **согласный** звук слышится во всех словах? Напиши **букву** этого согласного звука внизу. (Изображения: морковь, коза, моряк).*



Мой ответ: согласная буква \_\_\_\_\_.

2. Соедини линией русские и якутские слова с **одинаковым** количеством звуков. Зачеркни **лишние** слова (без пары).

	
суп	сулус
ёлка	от
унты	сап

3. Напиши подходящие по смыслу слова на месте пропуска.

Скоро Новый год. Завтра мы на машине \_\_\_\_\_ в лес за зелёной \_\_\_\_\_.

4. Попробуй догадаться о значении слов на английском языке. Запиши рядом слово на русском языке.

Park – \_\_\_\_\_, robot – \_\_\_\_\_, pizza – \_\_\_\_\_.

5. Напиши слова по-другому, если они обозначают **маленький** предмет. Зачеркни лишнее слово.

Стул – \_\_\_\_\_, дом – \_\_\_\_\_, пончик – \_\_\_\_\_, шкаф – \_\_\_\_\_.

6. Подбери к словам-предметам подходящие слова-признаки. Соедини их линией.

медведица	трескучий
железо	свирепая
мороз	кованое

*Обобщение и анализ результатов контрольного эксперимента №1.* Работы детей оценивались по пятибалльной шкале. Получены следующие результаты (см. Рисунок 14), которые немного разнятся между собой. Разница эта выявлена по каждому заданию и в обобщенном виде представлена ниже.

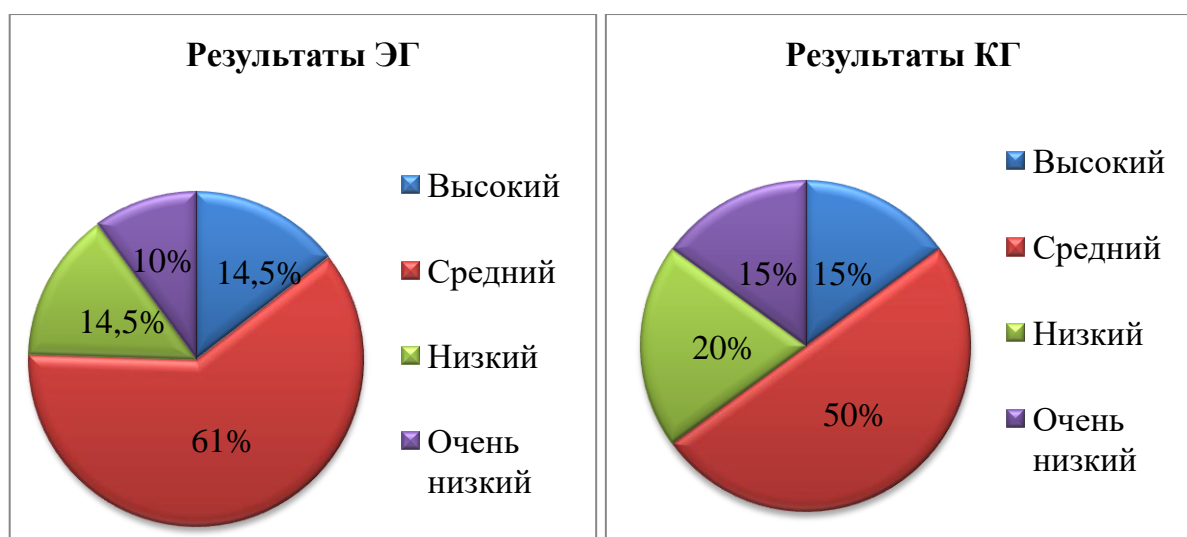


Рисунок 14 – Результаты ЭГ и КГ

**Комментарии к рисункам.** Показатели ЭГ: высокий показатель – 14,5%, средний показатель – 61%, низкий показатель равен высокому показателю – 14,5%. Очень низкий показатель выявлен у 10% детей. Очень низкий уровень отмечается у тех учеников, которые не справились с большинством заданий. Причину этого связываем со следующими факторами:

- как показывает практика, в классе бывает в среднем по 2-3 ребенка с нарушением речи различной степени, требующих индивидуального подхода в обучении;
- поведенческие проблемы у детей (капризность, рассеянность, дефицит внимания, крайняя медлительность, непринятие авторитета учителя и др.);
- непонимание учащимися сути задания (какие действия нужно совершить).

Отметим, что в ЭГ количество выполнивших работу на высоком уровне равно количеству тех учеников, которые имеют низкий уровень метаязыкового развития. Большинство детей показало средний уровень развития метаязыковых умений.

**Комментарии к выполненным заданиям.** В целом результаты говорят о том, что независимо от задания, ученики действуют по известному пути, как это делают обычно на уроке (например, написали, не вникая в суть задания, вместо одной буквы первые буквы изображенных на рисунках слов). Слова, похожие по написанию в якутском и русском языках, в которых количество звуков совпадает с количеством букв, соотнесены без затруднений (слова, состоящие не более, чем из 3 букв: *сап* (нитка) – *суп*). В то же время результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности контекстуального понимания и целостного восприятия предложения в его письменном виде (устно выполняют такое задание). В ранних экспериментах это тоже подтверждалось (например, некоторые продублировали то слово, которое есть в предложении). Установлено, что дети способны догадаться о значении тех слов, буквенная форма которых не сильно отличается от русских вариантов слов (например, *парк*, *робот*). Задание на образование уменьшительно-ласкательной формы слова вызвало определенные трудности, так как в якутском языке такое явление не очень распространено. Достаточно легко далось согласование имен существительных и прилагательных по роду. Дети, даже не зная значений некоторых слов (специально были подобраны слова, значение которых малоизвестно им), смогли согласовать их с опорой на грамматическую подсказку окончаний слов.

Для получения наиболее полной и достоверной картины результаты ЭГ и КГ были не только сопоставлены между собой, но и сравнены с предыдущими своими результатами на констатирующем этапе.

*Результаты сопоставительных данных.* Полученные результаты ЭГ и КГ были сопоставлены между собой и показали динамичную картину (см. Рис. 15).



Рисунок 15 – Динамика высоких и низких результатов

**Комментарий к рисунку.** Динамика показателей ЭГ следующая:

- высокий уровень – отрицательная динамика (уменьшение на 0,5%);
- средний уровень – положительная динамика (возрастание на 11%);
- низкий уровень – положительная динамика (уменьшение на 5,5 %);
- очень низкий уровень – положительная динамика (уменьшение на 5%).

Итак, значительная разница выявлена у обучающихся со средними показателями уровня развития метаязыковых умений. При повторном замере зафиксировано возрастание их количества на 11%. Однако заметим, что количество детей с высоким показателем, по неустановленным причинам, не прибавилось, то есть осталось практически на уровне контрольной группы, даже уменьшилось.

*Результаты сравнительных данных.* Результаты сравнения также дали возможность судить об эффективности целенаправленного применения разработанной нами методики. Эффективность составляет 24%, то есть обученная группа показала по всем уровням результаты на 24% лучше контрольной группы (см. Рисунки 16-18).

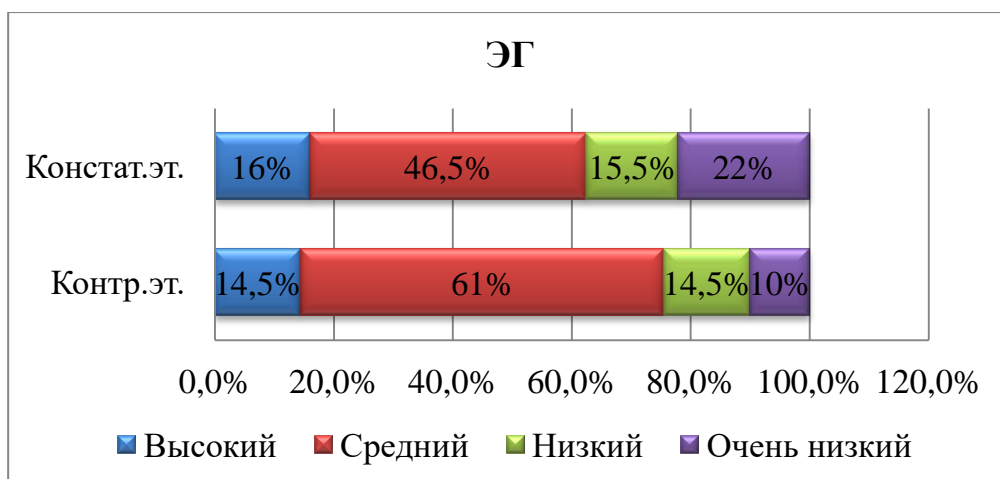


Рисунок 16 – Сравнительные данные ЭГ

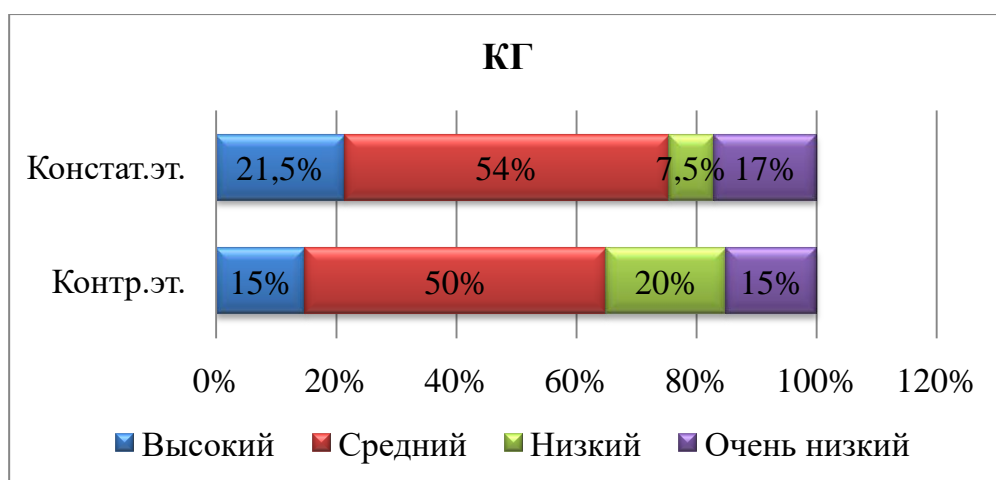


Рисунок 17 – Сравнительные данные КГ

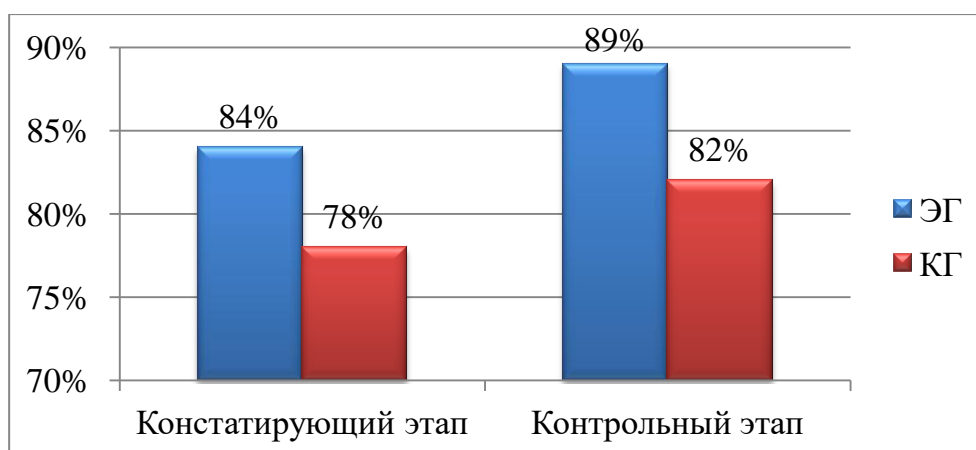


Рисунок 18 – Сравнительно-сопоставительные данные ЭГ и КГ

*Выводы по итогам контрольного эксперимента №1.* Путем сопоставления, сравнения, анализа и обобщения полученных данных зафиксирована результативность формирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента №1 доказывают эффективность применения методики

взаимосвязанного формирования метаязыковых умений. В результате экспериментального обучения достигнута динамика в следующих показателях:

– повысилась степень осознанности по отношению к языкам, к собственной билингвальности (дети осознают свое умение понимать два языка и говорить на этих языках; имеют представление о многообразии языков в России и мире, о том, что кроме якутского и русского языков есть другие языки; связывают язык с этнической принадлежностью; определяют свой родной язык);

– умение давать элементарное толкование сложных слов, в том числе имен и специальных названий;

– умение подбирать многозначные слова, синонимы и антонимы;

– умение дифференцировать формальную (звуковую, буквенную) и семантическую (значение, смысловую) стороны слова;

– умение ориентироваться в слоговой структуре, звуко-буквенном составе слова в родном и русском языках, видоизменять и восстанавливать его для получения другого значения (формальная догадка);

– умение замечать искаженное звукопроизношение, ошибку в форме слова (в буквенном оформлении), оценивать правильность/неправильность употребления слов в речи, исправлять под руководством учителя в соответствии с лексической сочетаемостью/несочетаемостью слов речевые, интерферентные, лексические ошибки (в письменной и устной речи);

– умение находить под руководством учителя сходство и различие (общее и отличительное) в процессе внутриязыкового сравнения (общая часть слова) и межъязыкового сопоставления языковых явлений;

– умение быстро переключаться с одного языка на другой в рамках одного урока; переводить слова и выражения с одного языка на другой;

– умение догадываться о значении незнакомого слова, в том числе на иностранном языке и заимствованного из другого языка, подбирать подходящее слово по значению, по рифме в стихотворении, исходя из контекста и формы слова (контекстуальная догадка);

– умение составлять слово по аналогии (при подаче примера, в том числе на другом языке);

– умение переносить значение изучаемого понятия с одного языка на другой на основе идентификации (в объеме изученного);

– умение рассуждать о языке и вербализировать свои рассуждения, выражающие отношение к услышанному и прочитанному (над грамматической формой и переносным значением языковых единиц), комментировать чужое метаязыковое выражение;

– умение ориентироваться в алфавитах родного, русского и английского языков.

По результатам экспериментальных работ отметим малую эффективность системы при развитии языковой догадки. Языковая догадка при работе с учебным материалом не проявляется в заявленном объеме, что говорит о необходимости иного подхода в её развитии и дополнения предлагаемых нами упражнений другими учебными приемами. Языковая догадка срабатывает только в том случае, если даны варианты слов для выбора одного из них. Большинству детей не помогают различного рода подсказки (лексические и грамматические), которые даются для понимания контекста. Это мы связываем со следующими причинами:

1) в связи с недостаточно развитыми психофизиологическими и когнитивными данными (детям трудно воспринимать целостную структуру предложения в письменном виде, обратить внимание и сфокусироваться на подсказке);

2) языковая догадка требует дополнительных ресурсов, связанных с выработкой контекстуального понимания (дети иногда не понимают контекст, смысл предложения (языкового материала) на якутском языке, особенно городские школьники);

3) не исключен факт непонимания обучающимися сути задания на русском языке (например, в сельской местности дети плохо понимают русский язык).





Характерной ошибкой выполнения заданий на языковую догадку является повторная запись на месте пропуска слова, которое уже есть в предложении. Например: Зимой зимой в белой шубке, летом – в серой (зимой вм. заяц).

Контрольный эксперимент №2. Далее представим результаты работы, проведенной через год на уроках английского языка с теми же учениками, которые были в экспериментальной группе в первом классе и перешли во 2-ой класс (английский язык как предмет изучается со 2-го класса). Важно было проследить, насколько эффективен метаязыковой перенос при изучении третьего языка на базе родного и русского языков. С целью получения максимально достоверных результатов во второй четверти 2018-2019 учебного года в тех же вторых классах проведен контрольный срез на уроках английского языка. В качестве инструментария были подготовлены контрастивные упражнения на материале английского, русского и якутского языков.

Ввиду того, что основным языком обучения (метаязыком) английскому языку является русский язык, задания были составлены на русском языке и ориентированы на метаязыковой перенос умений и понятий. Лексический материал на английском языке отобран из применяемого учебника. В данных классах обучение английскому языку велось с использованием учебника “Spotlight” (серия «Английский в фокусе») (краткое описание концепции УМК дано в пункте 2.1. второй главы). В этот период ученики уже прошли по учебной программе алфавит, темы “Me and My Family!”, “This is My House!”, “I Like Food!”, “Animals in Action!”, “In My Toy Box!” и “We love summer!”. В качестве контрольной группы детей взяты параллельные классы, ранее не охваченные формирующим экспериментом.



### КОНТРАСТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

1. Попробуй догадаться о значении английских слов. Запиши рядом слова на русском языке.


	
Zebra	

Gorilla	
Flag	
Pizza	
Robot	
Nose	

2. Посмотри на якутские слова. Запиши слова на **английском** языке.

	
Чыычаах – чыычаахтар	_____ – _____
Баҕа – баҕалар	_____ – _____

3. Запиши слова на **английском** языке.

	
Чыычаах	
Дьиэ	
Чыычаах дьиэтэ	

4. Подбери в предложениях подходящее по **значению** слово.




Для справки: *rain* – дождь, *wind* – ветер.

Предложения	Слова
It is _____ in summer.	raining
It is _____ in autumn.	cold
It is _____ in winter.	windy
It is _____ in spring.	hot

5. Соедини линией слова на английском, русском и якутском языках.

		
Radio	Алфавит	Лаампа
Lamp	Радио	Алпаабыт
Alphabet	Лампа	Араадьыйа

6. Допиши недостающие слова на **русском** и **английском** языках.



		
Үтүө сарсыарданан!		Good morning!
Көрсүөххэ диэри!	До свидания!	
Махтанабын!		Thanks

7. Допиши **недостающие** слова на английском, русском и якутском языках.

		
	Глаз	

Glass		Ыстакаан
Glasses		Ачыкы




8. Попробуй перевести словосочетания на **якутский** язык.

		
<b>On</b> the bed	<b>На</b> кровати	
<b>In</b> the bag	<b>В</b> сумке	
<b>Under</b> the table	<b>Под</b> столом	

9. Произнеси имена детей: **Снежана, Света, Нарьяна, Дьулус, Джордж, Оливер, Кюнней, Вера, Лэйси**. Распредели имена по языкам, на которых они обычно звучат.

10. Найди в каждом столбике **лишнее** слово и зачеркни его.

		
Чүмэчи, сымыыт, соль	ыһыах, Карандаш, реп, точилка, ластик	Cat, хос, toy, box

11. Попробуй прочитать слова. Напиши рядом **русское** слово.

Kustuk – \_\_\_\_\_.


Sulus – \_\_\_\_\_.

Ardakh – \_\_\_\_\_.

12. Допиши слова **по-якутски**, опираясь на английские и русские слова.

		
Soldier	Солдат	
Number	Номер	
Mask	Маска	

13. Зачеркни в слове одну **букву** так, чтобы получилось **другое слово**. Запиши его рядом.

		
Тэтин –	Скот –	Bear –
Тыас –	Парк –	Three –

14. Соедини линией два **английских** слова так, чтобы получились слова, данные справа.

<b>sun</b> (күн) <b>green</b> (от күөх) <b>news</b> (сонуннар)	+	<b>house</b> (дьиэ) <b>flower</b> (сибэкки) <b>paper</b> (кумаабы)	=	<b>теплица</b> <b>газета</b> <b>подсолнух</b>
--	---	--	---	---

15. Обведи то число, которое в английском, русском и якутском языках начинается с **одинакового звука: 5, 7, 9.**

16. Попробуй прочитать. Что здесь не так? Напиши рядом правильное слово на **русском** языке.

Соврова – \_\_\_\_\_ .

17. Попробуй прочитать. Какие слова здесь спрятались? Напиши их рядом.  
Догытпес \_\_\_\_\_

18. Запиши слова английскими буквами.  
Слово, ветер; спорт, маркер.

*Обобщение и анализ результатов контрольного эксперимента №2.*

Результаты выполнения контрастивных упражнений представляем следующим образом (колич. чел.) (Рис. 19).

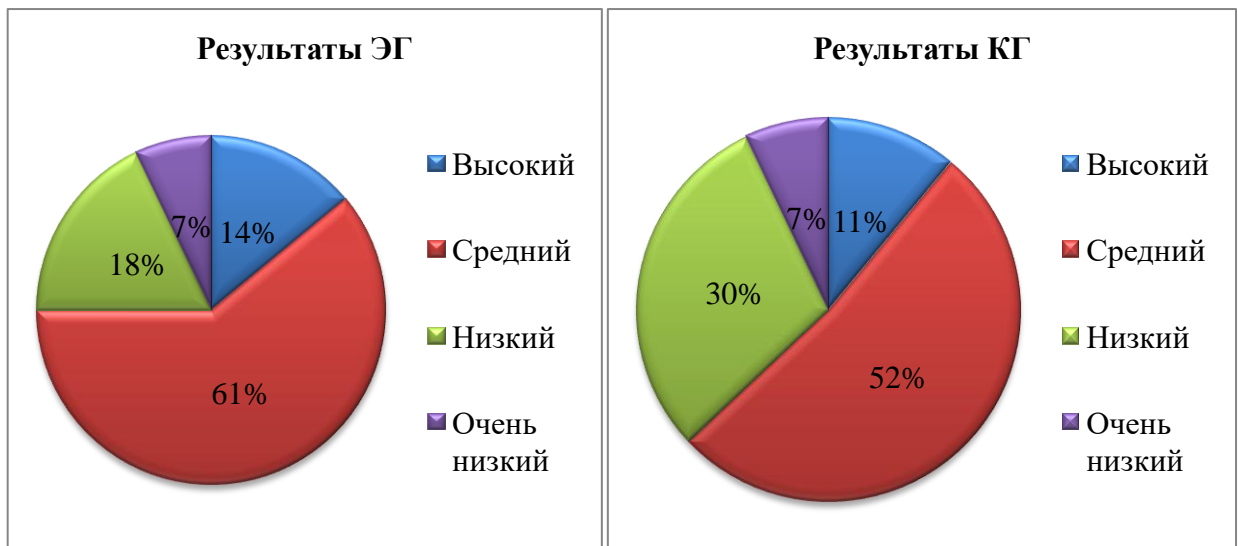


Рисунок 19 – Результаты выполнения контрастивных упражнений

**Комментарий к рисунку.** Доля детей с низким уровнем метаязыкового переноса в экспериментальных группах заметно ниже, чем в контрольных (на 12% меньше). Заметная разница также зафиксирована среди детей, показавших средний уровень метаязыкового переноса (на 9% больше, чем в контрольных группах). Высокие показатели говорят о незначительном преобладании в экспериментальной группе (разница всего в 3%). Очень низкий показатель остался без изменений.

Таким образом, установлено, что у обучающихся, принимавших участие в формирующем эксперименте, имеются положительные результаты. Они справились с контрастивными упражнениями на основе английского, русского и якутского языков лучше, чем те обучающиеся, которые годом ранее не принимали участие в экспериментальном обучении. Это позволяет нам сформулировать следующий *вывод*: уровень развития метаязыкового переноса, метаязыковых умений, в том числе осознания языков, повышается в том случае, если дети непосредственно видят перед собой материалы на разных языках в контрастивном плане, кроме того, четко разграничивают языки, имеют первоначальное представление об общих явлениях и особенностях языков (на фонетико-графическом, лексическом уровнях языковой системы).

Внедрение методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений в рамках обучения родному, русскому и английскому языкам требует пересмотра, совершенствования содержания и структуры учебных программ и учебников. Это кропотливая и объемная работа, на наш взгляд, необходимая для определения перспективы начального трехязычного образования. Нами предпринята попытка спроектировать сквозной языковой модуль (курс) по формированию метаязыковых умений, основанная на лингвометодическом сопоставлении языковых (учебных) понятий, с возможностью интеграции в любой языковой предмет/осуществления в рамках внеурочной деятельности, дополнительного образования (см. Приложение К).

### **Выводы по третьей главе**

В данной главе изложены лингвометодические основы взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов средствами якутского, русского и английского языков; описан процесс и проанализированы результаты применения экспериментальной методики в 1-2 классах, а также дана характеристика и оценка ее эффективности.

В качестве концептуальной базы определены, кроме лингвистической, психолингвистическая, онтолингвистическая и когнитивные *основы* взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у детей-билингвов. Лингвометодической основой послужили *методы* развития языковой догадки, транспозиции, предупреждения и профилактики интерференционных ошибок в речи. Проведенные эксперименты дали возможность обосновать методику формирования метаязыковых умений у младших школьников, построенную на когнитивных методах и приемах обучения, а также обобщить планируемые результаты применения разработанной методики.

Как показали наблюдения в процессе апробации практических материалов и экспериментов, в общеобразовательные организации г. Якутска с якутским языком обучения поступают дети с активным билингвизмом. При параллельном изучении родного и русского языков в первых классах ученики знакомятся с нормами родного и русского языков (фонетическим, лексическим, грамматическим пластами языковой системы). Так, по мере теоретического переосмысления практических навыков, получения общего представления о языковых системах (по пути «от интуитивного владения к осознанному изучению») обучающиеся постепенно переходят на *осознанный уровень* изучения языков.

Отмечая формальное (неосознанное) отношение обучающихся к родному и русскому языкам на уроках, отсутствие у них осознания собственной билингвальности, а также тот факт, что опора при обучении английскому языку на их билингвальный языковой опыт, метаязыковой потенциал, как показывает школьная практика, не осуществляется должным образом, пришли к выводу, что необходимо усилить сознательный компонент процесса обучения. С нашей точки зрения, именно этот переходный, сознательный, этап может служить благоприятной *отправной точкой* в изучении иностранного языка в школе в условиях отсутствия речевой среды, т.к. его изучение идет обратным путем – «от осознания к речевой практике». В настоящее время отметим, что информационная среда на английском языке стала оказывать заметное положительное влияние в

плане раннего введения иноязычной лексики, увеличения пассивного словарного запаса. В процессе характеристики и оценки эффективности экспериментальной методики в 1-2 классах зафиксирована результативность формирующего обучения. Результаты контрольного эксперимента №1 и №2 доказывают *эффективность* применения экспериментальной методики в плане взаимосвязанного формирования метаязыковых умений и осуществления метаязыкового переноса.

Результаты контрольного эксперимента №1 в первых классах с применением лингводидактических упражнений и игр на билингвальной основе говорят о том, что лучше всего с заданиями метаязыкового характера справляются те дети, которые участвуют в олимпиадах, т.е. дети с развитыми когнитивными данными. Это подтверждает то, что когнитивное развитие тесно *связано* с языковым, в частности метаязыковым, развитием.

Результаты контрольного эксперимента №2 во вторых классах с применением контрастивных упражнений свидетельствуют о необходимости использования на уроках английского языка учебных материалов на якутском языке. Несмотря на лингвистический факт того, что якутский и английский языки имеют много сходных явлений (похожие звуки [θ], [ɲ], [h], [дь], *наличие долгих гласных, дифтонгов и т.д.*), ученики в процессе экспериментальной работы больше опирались на русский язык, особенно на лексическом уровне, потому как основным языком обучения (метаязыком) английскому языку все-таки является русский язык. Это обстоятельство позволило сформулировать следующий вывод: уровень развития метаязыковых умений, в том числе осознания языков, повышается в том случае, когда ученики непосредственно видят перед собой материалы на трех языках, что дает им возможность четко разграничить языки и совершить метаязыковой перенос.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у детей-билингвов средствами родного, русского и иностранного языков позволило достичь следующих результатов и сформулировать вытекающие из них основные выводы:

1. На основе изучения и анализа теоретической литературы и историко-педагогических предпосылок взаимосвязанного обучения языкам *определены* психолингвистические закономерности усвоения родного и неродного языков, оптимальные лингводидактические условия взаимосвязанного обучения языкам. Ключевой характеристикой обучения родному и неродному языкам младших школьников является *когнитивное развитие и осознание явлений языков*. Билингвизм в таком ракурсе предстает перед нами в роли ускорителя в становлении осознанного отношения к языкам и речи. Особое внимание уделено таким понятиям, как «транспозиция», «интерференция», «смещение языков», «языковая догадка», без учета которых не обходится процесс обучения языкам детей-билингвов.

Объединение (взаимосвязь) предметов родного, русского и иностранного языков в когнитивном аспекте дала возможность сформулировать следующий основной *вывод*: в процессе обучения родному, русскому и иностранному языкам в начальной школе формирование метаязыковых умений необходимо ставить как *самостоятельную задачу* языкового образования. Под взаимосвязанным формированием метаязыковых умений понимаем процесс формирования метаязыковых умений в методической взаимосвязи обучения трем языкам.

2. Путем анализа и описания особенностей детского билингвизма в целом и в конкретной социолингвистической ситуации, современного состояния обучения языкам в якутской начальной школе выявлены *основные факторы*, влияющие на степень развития метаязыковых способностей у младших школьников, а именно: 1) скоординированное языковое воспитание, формирование билингвизма у ребенка в семье; 2) степень осознания собственной билингвальности у детей,



умение четко разграничивать родной и русский языки; 3) развитие метаязыковых способностей одновременно на двух языках, особенно способности детей давать толкование значения слова; 4) поддержка живого интереса («языкового любопытства») детей к языкам, к их устройствам и особенностям применения в речи; 5) развитие языковой интуиции (языковой догадки, фонологической, семантической и грамматической чувствительности).

Анализ социолингвистических и психолого-педагогических факторов позволил сформулировать основной *вывод* о возможности и необходимости целенаправленной трансформации *метаязыковых способностей*, свидетельствующих о начале становления осознанного отношения к языковым фактам и речи, в *метаязыковые умения* (онтолингвистический подход).

3. Благодаря анализу различных интерпретаций ключевых понятий в научно-методических трудах по проблематике исследования, описанию и выявлению сущности метаязыковой деятельности в онтогенезе и степени развития метаязыковых способностей у детей-билингвов конкретизированы и сформулированы определения понятий «метаязыковые умения» и «метаязыковой перенос». *Метаязыковые умения* определяются нами как умения, сформированные путем развития имеющихся метаязыковых способностей на основе специального манипулирования языковыми явлениями, в том числе в межъязыковом контексте и с использованием метаязыка. В процессе изучения языков гибким и универсальным механизмом выступает *метаязыковой перенос* – перенос сквозных метаязыковых представлений, понятий (терминов) и умений, сформированных на основе взаимосвязанного изучения двух и более языков.

Основной *вывод*: рассмотрение процессов усвоения языков и развития метаязыковых способностей в тесной связи с развитием *когнитивной сферы* обучающихся-билингвов позволяет представить процесс формирования метаязыковых умений в начальной школе в *когнитивном ракурсе*.

4. Определение и раскрытие в качестве лингводидактических основ взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников-билингвов *методов* развития языковой догадки, транспозиции, профилактики и

устранения интерференции позволило обосновать и разработать методику взаимосвязанного формирования метаязыковых умений в русле коммуникативно-когнитивного подхода.

Основной *вывод*: при параллельном изучении родного и русского языков показывает постепенный переход детей на *осознанный уровень* изучения языков, данный переходный сознательный этап может служить благоприятным началом в изучении иностранного языка в условиях отсутствия речевой среды.

5. Апробация и применение методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у обучающихся 1-2 классов привели к положительным результатам, чем экспериментально проверена эффективность применения разработанной методики в плане взаимосвязанного формирования метаязыковых умений и осуществления метаязыкового переноса.

Основной *вывод*: результаты применения методики подтвердили связь *когнитивного и метаязыкового развития*, а также то, что уровень развития метаязыковых умений, в том числе осознания языковых фактов, повышается в том случае, если ученики непосредственно видят перед собой материалы на трех языках в контрастивном плане.

Таким образом, доказана исходная гипотеза исследования и достигнута цель исследования, а именно: теоретически обоснована и практически выявлена необходимость и эффективность взаимосвязанного формирования метаязыковых умений у младших школьников в процессе изучения ими в 1-2 классах родного (якутского), русского и иностранного языков.

В соответствии с традицией и ее интерпретацией, понимаем под *метаязыковыми умениями* младших школьников-билинггов умения, формируемые путем развития имеющихся у детей метаязыковых способностей на основе специального манипулирования языковыми явлениями, в том числе в межъязыковом контексте и с использованием метаязыка. Речь идет о билингвальной (трилингвальной) метаязыковой деятельности, когда: 1) объектом изучения становятся одновременно два-три языка в их взаимосвязи (взаимосвязанное формирование); 2) метаязыковые умения и представления с

одного языка переносятся на другой язык (метаязыковой перенос). При этом базисной для методики взаимосвязанного формирования метаязыковых умений является междисциплинарный подход (на стыке лингвистики, психолингвистики, онтолингвистики), а также когнитивная ориентация обучения.

*Предложения и практические рекомендации* в рамках системной работы по формированию метаязыковых умений у младших школьников в условиях билингвального образования могут быть обобщены следующим образом:

1. Возможно применение и совершенствование экспериментальной методики с учетом адаптации на том или ином языке учителем начальных классов на уроках родного и русского языков и учителем-филологом на уроке английского языка. Перед применением предлагается методически скрепить учебные программы по языковым предметам, поставив формирование метаязыковых умений как *самостоятельную задачу* обучения языкам. При ведении целенаправленной работы важно совершать согласованные между собой действия с соблюдением последовательности этапов (диагностика, формирование, контроль), либо с использованием отдельного компонента (лингводидактического комплекса) в зависимости от подготовленности и общего или индивидуального уровня развития языковых и метаязыковых способностей детей в классе.

2. Необходимым условием разработки дидактических материалов (системы упражнений на билингвальной основе, лингводидактических игр и контрастивных упражнений на якутском, русском и английском языках) является осуществление *междисциплинарного подхода*, позволяющего учитывать не только лингвистический фактор, но и психолингвистические и онтолингвистические особенности развития метаязыковых способностей у детей. Целесообразным считаем проследить и направлять осуществление обучающимися метаязыкового переноса на уроках разных языков.

3. Ввиду того, что большинство детей не имеют возможности самостоятельно устанавливать связь между общеязыковыми явлениями и их понятиями (данный факт был обнаружен в процессе экспериментальных работ), необходима *подача общих понятий на двух языках* с самого начала ознакомления

с ними. Важно продемонстрировать эту связь, чтобы вся информация и действия, связанные с этим понятием, при идентификации автоматически переносились на другой язык. Рекомендуем применить специальные условные обозначения языков («чорон» – якутский, «матрешка» – русский, «Биг Бен» – английский).

4. Параллельно ведению системной работы по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у детей-билингвов существенно важной линией педагогической деятельности считаем проведение консультативных мероприятий, просветительских бесед с *родителями обучающихся* о сбалансированном билингвальном воспитании, поддержке интереса к языкам и речи, в первую очередь, живого общения на родном языке.

Проведенное исследование позволило выявить существенные методические проблемы, вызванные взаимовлиянием языков в сознании детей в процессе изучения, учебных метаязыков, отсутствием разграничения детьми родного и русского языков как на уроке, так и в повседневной жизни, препятствующие целенаправленному развитию имеющегося у детей-билингвов метаязыкового потенциала. В контексте указанных проблем определены *перспективные направления* дальнейших исследований, которые охватывают научно-теоретический, организационно-педагогический и практико-методический аспекты, и заключаются в следующих положениях:

- во-первых, развитие метаязыковых способностей детей нужно начинать еще в *дошкольном возрасте*, что послужит базой для становления у них метаязыковых умений. Как выяснилось, дети с ранних лет имеют способность проявлять интерес, исследовательское отношение к языку, а осознавать особенности и общности языков, оперировать языковыми явлениями в целях решения учебно-познавательной, коммуникативной задачи – это глубокий, трудоемкий, длительный процесс развития детей. На необходимость развития метаязыковых способностей у дошкольников указывает и тенденция раннего изучения якутского, русского и английского языков во взаимосвязи. Например, за последние два года вышли в свет трехязычные словари «Якутский, русский, английский в картинках» (2018), «Мин бастакы тылларым=Мои первые слова=Му

first words» (2019), детская книга для чтения «Хаарчаана» (2019) на якутском, русском и английском языках, предназначенные для детей дошкольного возраста;

- во-вторых, изучение *вариативности проявления* метаязыковых способностей у детей, обусловленной такими выявленными в сравнительно-сопоставительной части данной диссертации факторами, как раннее чтение (у городских и сельских школьников), когнитивные и речевые преимущества (у детей-билингвов и монолингвов), а также осознание собственной билингвальности, может послужить отправной точкой дальнейшего психолингвистического и педагогического исследования;

- в-третьих, в процессе экспериментов в якутских школах часты случаи «опережения» русского языка, когда, к примеру, некоторые понятия на уроках родного языка по учебной программе еще не усвоили, а по предмету «Русский язык» – уже прошли (например, предполагается его изучение в следующей четверти). Ощутимая разница в усвоении языковых, учебных понятий, безусловно, препятствует взаимосвязанному формированию метаязыковых умений и осуществлению метаязыкового переноса изучаемых понятий. В плане координации понятий в родном, русском и английском языках с опорой на уже существующие словари лингвистических терминов (например, М.К. Поповой, Л.Б. Гацаловой и др.) перспективным продолжением исследования считаем *разработку словаря* для учителей начальных классов, отдельно для младших школьников;

- в-четвертых, разработка дидактических материалов на двух-трех языках требует определенных ресурсов в плане отбора языковых средств, учета данных сопоставительной типологии языков и т.п., в связи с чем может быть разработан *дидактический сборник метаязыковых заданий* на трех языках с возможностью интеграции в любую образовательную систему (УМК). Особенно актуальна разработка интерактивных заданий в цифровом формате для применения на уроках родного, русского и английского языков.

Изучение указанных направлений помогло бы заполнить имеющиеся методические лакуны, привести в соответствие современным реалиям,

исходящим из необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс практических материалов на трех, возможно, четырех языках, в начальных школах субъектов Российской Федерации. Скорее всего, данный процесс целесообразно запускать уже в дошкольных организациях, имея ввиду, что современные дети активно усваивают родной и русский языки, открыто демонстрируют готовность познавать иноязычную культуру, произнося марки игрушек, имена героев мультфильмов, компьютерных игр, повторяя песенки, алфавит, цвета и счет на английском языке. Учитывая явное нарушение языкового баланса в условиях города (русский язык > родной язык > иностранный язык), считаем направить значительные усилия на выравнивание языкового дисбаланса, нахождение точки, на котором будет «комфортно» всем языкам, а развитие билингвальной языковой личности будет гармоничным.

На сегодняшний день взаимосвязанное формирование метаязыковых умений в процессе обучения родному, русскому и иностранному языкам у младших школьников требует целостности и взаимоинтеграции, остается актуальным направлением в методической науке. Выстраивание обучения языковым предметам во взаимосвязи, синергии, едином ключе направлено на повышение качества языкового образования, представляет особую значимость для школ с родным языком обучения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ****Литература на русском и якутском языках:**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Айдарова, Л.И. Об исходных формах действия в становлении познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1983. – №1 (январь-февраль). – С. 158-160.
3. Алиева, С.А. Взаимосвязанное обучение родному и русскому языкам как фактор речевого развития билингвов // Проблемы преподавания русского языка в условиях билингвальной школы: Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2016. – С.24-28.
4. Алиева, С.А. Взаимосвязь обучения орфоэпии и орфографии на уроках русского языка / С.А. Алиева // Потенциал современной науки: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск, 2020. – С.454-457.
5. Амзаракова, И.П. Ребенок: язык, текст, коммуникация / И.П. Амзаракова. – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012. – 332 с.
6. Амшоков, Х.Х. Методические приемы развития билингвизма на первой ступени образования // Фундаментальные исследования. – 2013. – №11-3. – С. 517-520 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33155> (дата обращения: 10.04.2017).
7. Аналитические материалы по результатам проведения НИКО НОО в 4 классах по предметам «Русский язык», «Математика» и «Окружающий мир». Часть 1. – 2015. – С.18 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/4\\_NIKO\\_RU\\_MA\\_OM\\_part\\_1.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/4_NIKO_RU_MA_OM_part_1.pdf) (дата обращения: 10.04.2019).

8. Аналитические материалы по результатам проведения НИКО основного общего образования в 5 и 8 классах по предмету "Английский язык". – 2016. – С.4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/5\\_8\\_NIKO\\_ENG.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/5_8_NIKO_ENG.pdf)(дата обращения: 10.04.2019).

9. Анисимов, В.М. Взаимосвязанное обучение языкам в национальной школе РС(Я) / В.М. Анисимов // Региональный учебник XXI века: Материалы респ. науч.-практ. конф. / Науч.-исслед. ин-т нац. школ РС(Я); Редкол.: С.П. Васильева (отв.ред.) и др. – Якутск: Бичик, 2003. – С.47-52.

10. Анисимов, В.М. Методика обучения русскому языку в саха начальной школе: Учебное пособие / В.М. Анисимов. – Якутск, 2000. – 132 с.

11. Аргунова, Т.В. Русско-якутское двуязычие (социолингвистический аспект) / Т.В. Аргунова. – Якутск, 1992. – 88 с.

12. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е. В. Архипова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 202 с. – (Профессиональное образование).

13. Афанасьев, В.Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии / В.Ф. Афанасьев. – Якутск, 1966.

14. Афанасьев, В.Ф. Народное образование в Якутии / В.Ф. Афанасьев // Национальные школы РСФСР за 40 лет: Сборник статей. – М., 1958.

15. Бабина, Г.В. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова // Преподаватель XXI век. – 2012. – №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-metayazykovoy-sposobnosti-perspektivnyye-tendentsii-issledovaniya> (дата обращения: 10.12.2019).

16. Барахсанова, Е.А. Этнокультурный подход в подготовке будущих педагогов и специалистов профессионального образования / Е.А. Барахсанова, Н.С. Дьячковский // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – №9 (21). – С.44-49.



17. Барахсанова, Е.А. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность / Е.А. Барахсанова, И.И. Малгаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61. – С.64-66.
18. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
19. Башкова, И.С. Нейропсихологическая характеристика билингвизма / И.С. Башкова, И.Г. Овчинникова // Вопросы психолингвистики. – 2013. – №1(17). – С.52-69.
20. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
21. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова (пер. с франц.). – М.: Прогресс, 1974. – 448 с. – (Языковеды мира).
22. Бернгардт, О.В. Бикультурность как норма современной жизни (на материале исследований детского немецко-русского билингвизма) / О.В. Бернгардт, Ю.А. Сурьянинова, А.В. Бернгардт // Образование и педагогика: перспективы развития. – 2020. – С.49-56.
23. Бернгардт, О.В. Речь ребёнка-билингва как предмет лексикографического описания: ситуация русско-немецкого двуязычия: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Бернгардт Оксана Вячеславовна. – Ярославль, 2009. – 22 с.
24. Биболетова, М.З. Проблемы раннего обучения иностранным языкам в общеобразовательной начальной школе. – М., 2001 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ioso.iip.net/distant> (дата обращения: 17.02.2018).
25. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). – М.: Вентана-Граф, 1997. – 40 с.
26. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т психологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.

27. Богус, М.Б. Интеллектуальное развитие обучающихся-билингвов начальной школы: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Богус Мира Бечмизовна. – Майкоп, 2017. – 538 с.

28. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного): дис. ... докт. псих. наук: 19.00.07 / Божович Елена Дмитриевна. – М., 2016. – 450 с.

29. Борисов, П.П. Букварь: Учебник по русскому языку для первого класса якутской школы. – Якутск, 1987.

30. Борисов, П.П. Обучение русской грамоте в якутской школе (Методические указания к букварю русского языка для 1 класса): Пособие для учителей начальных классов. – Изд. 2-ое. – Якутск, 1976.

31. Букварь для якутов. – Издание православного миссионерского Общества. – Казань, 1895.

32. Быкова, Н.И. Английский язык. 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В.Эванс. – 7-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. – 148 с. (Spotlight. Английский в фокусе).

33. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. – №1. – С.35-40.

34. Бычинская, А.П. Методика взаимосвязанного обучения родному, русскому, английскому языкам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бычинская Антонина Павловна. – М: КГТУ МО РФ, 2000. – 145 с.

35. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

36. Васильева, Р.И. Современная этноязыковая ситуация в Республике Саха (Якутия): социопсихолингвистический аспект / Р.И. Васильева, М.Г. Дегтярева, Н.И. Иванова, Е.Н. Семенова. – Новосибир.: Наука, 2013. – 252 с.
37. Вепрева, И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху: Монография. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 384 с.
38. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 162 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id=xzLPBQAAQBAJ&dq=editions:ISBN5447518776&hl=ru> (дата обращения: 03.04.2018).
39. Винокурова, У.А. Культурно-образовательный кластер в сельской местности / У.А. Винокурова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. - 2020. - №1(106). – С. 128-136 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42735949\\_30312020.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42735949_30312020.pdf) (дата обращения: 17.11.2020).
40. Володина, Е.М. Развитие личности в метаязыковом образовательном пространстве школы: научно-методические рекомендации // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. – № 2(2) – С.188-202.
41. Воробьева, Т.А. Метаязыковая деятельность детей: попытка классификации // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 16–17 ноября 2016 г.). – СПб, 2016. – С.387-392.
42. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
43. Выготский, Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте (фрагмент) // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. – Спб.: Златоуст, 2014. – С.59-60.

44. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. – СПб: Златоуст, 2014. – С.61-78.
45. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во "Смысл"; Изд-во "Эксмо", 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
46. Габдулхаков, В.Ф. О лингводидактике поликультурного образования / В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гареева, А.М. Гарифуллина // Образование и саморазвитие. – 2012. – №5(33). – С.89-94.
47. Габдулхаков, В.Ф. Поликультурное языковое развитие детей: Технология одновременного изучения трех языков / В.Ф. Габдулхаков, Г.Ф. Юсупова. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 48 с.
48. Габышева, Ф.В. Развитие языковой личности в полилингвальной образовательной среде / Ф.В. Габышева, С.С. Семенова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016 – №5. – С.1151-1156.
49. Габышева, Ф.В. Теория и практика модернизации системы общего среднего образования Республики Саха (Якутия): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Габышева Феодосия Васильевна. – Москва, 2001. – 40 с.
50. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
51. Гарганеева, К.В. Мир языка в оценке ребенка // Русский язык в школе. – 2009. – №8. – С.26-31.
52. Гац, И.Ю. Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации: моногр. / И.Ю. Гац. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 202 с.
53. Городилова, Г.Г. Учёт психолингвистических факторов русского и родного языков в развитии речевых умений учащихся на начальном этапе обучения / Г.Г. Городилова // Проблемы речевого развития младших школьников: сборник науч. трудов ИНПО. – М.: ИНПО, 1993. – С.114-121.
54. Гвишиани, Н.Б. Метаязык // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – С. 297-298.

55. Гвоздев, А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. – СПб., «БИОНТ», 1999. – (Детская речь: Хрестоматия. Ч III / Сост. С.Н. Цейтлин).

56. Голев, Н.Д. Когнитивный аспект русской орфографии: орфографоцентризм как принцип обыденного метаязыкового сознания. Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике: Межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. Т.И. Стексова. – Новосибирск, 1999. – С. 97-107.

57. Голев, Н.Д. Обыденный политический дискурс: метаязыковой и металингвистический аспекты / Н.Д. Голев // Политическая лингвистика. – 2013. – №4 (46). – С. 30-37.

58. Гридина, Т.А. Онтолингвистическая лексикография: объяснительный словарь «Метаязыковое сознание ребенка» / Т.А. Гридина // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2011. – №9. – С.156-159.

59. Гридина, Т.А. Потенциальная семантика детских словотворческих инноваций в свете экспериментальных данных: методика прямого толкования / Т.А. Гридина // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2013. – №4. – С.5-18.

60. Гурьев, Г.И. Саха тылын оскуолаба үөрэтии мэтиэдьикэтэ: 1-кы чааһа: устудьуонна, учууталга босуобуйа=Методика обучения якутскому языку в школе. 3-е изд.– Якутск, 2017. – 104 с.

61. Демьяненко, С.Д. Проявления метаязыковой деятельности ребенка. Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы межд. науч. конфер. (24-26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург) / редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.) и др. – СПб: Златоуст, 2012. – С. 464-467.

62. Джандар, Б.М. Теоретические основы обучения иноязычной монологической речи в условиях адыгейско-русского билингвизма (английский язык, средняя школа): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Джандар Бетти Махмудовна. – Майкоп, 2002. – 393 с.

63. Джиева, А.Р. Лингводидактические основы обучения лексике и словообразованию русского языка в условиях учебного трехязычия национальной школы: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Джиева Айна Руфиновна. – Махачкала, 2000. – 410 с.

64. Джурицкий, А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А.Н. Джурицкий. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с. – (Воспитание в современной школе).

65. Дмитриева, Е.Н. Преподавание русского языка в системе билингвального образования: хрестоматия / Мин-во обр.и науки РС(Я) [авт.кол.: Е.Н. Дмитриева, Э.Х. Кашкина, М.К. Попова]. – Якутск, 2016. – 320 с.

66. Дмитриева, Е.Н. Сопоставительная грамматика русского и якутского языков Часть I. Фонетика и морфология. – Якутск, 2000. – 128 с.

67. Добрава, Г.Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/lengvist/22853variativnost-proyavlenij-metayazykovoij-deyatelnosti-v-rechevom-ontogeneze.html> (дата обращения: 1.08.2017).

68. Дроздова, О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Дроздова Ольга Евгеньевна. – М., 2017. – 474 с.

69. Дубинина, Д.Н. Развитие метаязыковой деятельности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/5466/1> (репозиторий БГПУ) (дата посещения: 13.03.2017).

70. Дьячковский, Н.Д. Звуковой строй якутского языка. Ч.1. Вокализм / Дьячковский, Н.Д. –Якутск, 1971.

71. Еркибаева, Г.Г. Взаимосвязанное использование словарей казахского и русского языков / Г.Г. Еркибаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №10-3. – С. 169-173 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6054> (дата обращения: 02.02.2021).

72. Ефремов, Н.Н. Локативные конструкции с показателем дательного падежа в якутском языке // Сибирский филологический журнал. – 2012. – №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokativnyye-konstruktsii-s-pokazatelem-datel'nogo-padezha-v-yakutskom-yazyke> (дата обращения: 19.12.2019).

73. Ефремов, Н.Н. Создание первого якутского букваря: В.М. Ионов, Н.Е. Афанасьев, С.А. Новгородов (единение интеллектуалов) / Н.Н. Ефремов // С.А. Новгородов и проблемы письменности народов России: материалы Всеросс. науч. конфер. – Якутск: ИГиИПМНС СО РАН, 2017. – С. 123-126. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://igi.ysn.ru/files/publicasii/Novgorodov.pdf> (дата обращения: 26.09.2019).

74. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

75. Жерготова, В.Е. Методика изучения русской поэзии 20-30-х годов XX века в 11 классе якутской школы во взаимосвязи с родной литературой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Жерготова Вера Егоровна. – Якутск, 2004. – 24 с.

76. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. - М.: Изд-во "Наука", 1982. – 159 с.

77. Жумашева, А.Ш. Взаимосвязь в обучении русскому и родному языкам в начальной казахской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Жумашева Анара Шариповна. – Москва, 1992. – 19 с.

78. Загаштоков, А.Х. Теоретические основы содержания начального обучения русскому языку в условиях новой языковой ситуации: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Загаштоков Айса Хусинович. – Москва, 1997. – 314 с.

79. Закирьянов, К.З. Взаимосвязанное обучение родному и русскому языкам. Постановка проблемы // Преподавание русского языка в системе билингвального образования: хрестоматия / Мин-во образ. и науки РС (Я) [авт. кол.: Е.Н. Дмитриева, Э.Х. Кашкина, М.К. Попова]. – Якутск, 2016. – С.45-52.

80. Закон РС (Я) «Об образовании в Республике Саха (Якутия)» (от 15 декабря 2014 №360-V) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/423902254> (дата обращения: 22.08.2020).
81. Закон РС (Я) «О статусе родных языков коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/26703140/> (дата обращения: 06.06.2019).
82. Закон РС (Я) «О языках в Республике Саха (Якутия)» (от 16 октября 1992 г. N 1170-ХП) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/804911252> (дата обращения: 12.03.2019).
83. Залевская, А.А. Метаязыковое сознание и грамотность / А.А. Залевская // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2015. – №2. – С.38-43.
84. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя / И.А. Зимняя. – М., 1985. – 160 с.
85. Золотова, Н.О. Рефлексивность речемышления: метакогниция и метаязыковая деятельность человека / Н.О. Золотова // Слово и текст: психолингвистический подход. – 2015. – №15. – С.36-43.
86. Иванова, Н.В. Билингвальное образование детей дошкольного возраста: учебное пособие / Н.В. Иванова. – Чебоксары, 2019. – 158 с.
87. Иванова, Н.И. Особенности якутско-русского двуязычия: лексико-семантическая интерференция при несоответствии объема значений слов / Н.И. Иванова // Сибирский филологический журнал. – 2014. – №3. – С.225-233.
88. Игнатъев, В.П. Концептуальные подходы к развитию одаренности формирующейся личности в региональных условиях / В.П. Игнатъев, Е.А. Барахсанова, В.М. Саввинов и др. // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №12. – С. 265-270.
89. Имедадзе, Н.В. Генезис осознания двуязычия // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. – СПб: Златоуст, 2014. – С. 182-189.
90. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – 229 с.



91. Карлинский, А.Е. Основы теории взаимодействия языков / А.Е. Карлинский. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 180 с.
92. Каратаев, И.И. Азбука: маннайгы кылааска үөрэнэр кинигэ / И.И. Каратаев. – 5-с тахсыыта. – Дьокуускай: Бичик, 2013. – 118 с.
93. Каратаев, И.И. Лингвистические основы обучения орфографии родного языка в начальных классах якутской школы: Пособие для учителя / Под ред. Н.Д. Дьячковского. – Якутск: Кн. изд-во, 1987. – 166 с.
94. Кибрик, А.А. Когнитивные исследования по дискурсу / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. - 1994. №5. - С.126-139.
95. Кокоева, Е.А. Лингводидактические основы взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам: На примере творческих работ в 5-6 классах осетинской школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кокоева Елена Акимовна. – Владикавказ, 2001. – 191 с.
96. Колесова, А.П. Букубаар: маннайгы кылааска үөрэнэр кинигэ=Букварь: учебник для 1 класса / А.П. Колесова. – Дьокуускай, Бичик, 2009. – 96 с.
97. Колесова, А.П. Обучение родной грамоте учащихся начальных классов якутских школ на основе деятельностного подхода: пособие для учителя / А.П. Колесова. – Якутск: Компания «Дани Алмас», 2007. – 72 с.
98. Колодезников, С.К. Обучение родным языкам субъектов РФ как иностранным / С.К. Колодезников, А.В. Оконешникова, Е.П. Федорова // Перспективы науки. – 2020. – №2 (125). – С. 68-72.
99. Колясникова, О.С. Виды мотивационной рефлексии в детской речи / О.С. Колясникова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2003. – №1. – С.93-102.
100. Кондубаева, М.Р. Подготовка специалистов в условиях трёхязычного образования в Республике Казахстан / М.Р. Кондубаева, Б.У. Сманов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. - №2 (часть 2). – С. 148-152.
101. Концепция преподавания родных языков народов России (утверждена Коллегией Министерства просвещения РФ 1 октября 2019 года).

102. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (от 9 апреля 2016 года №637-р).

103. Концепция сохранения, изучения и развития государственных и официальных языков Республики Саха (Якутия) (от 21 февраля 2019 г. №383).

104. Концепция школьного языкового образования / М-во образования Респ. Саха (Якутия); НИИ нац.школ Респ. Саха (Якутия); Рук.: С.П. Васильева, С.М. Брызгалова. – Якутск: Изд-во ДНиСПО МО, 2001. – 27 с.

105. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

106. Кравченко, М.А. О соотношении понятий "языковое сознание" и "метаязыковое сознание" / М.А. Кравченко, О.В. Кравченко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №9(51): в 2-х ч. – Ч.1. – С.105-108.

107. Кронникова, М.Ф. Букубаар: үөрэнэр кинигэ / М.Ф. Кронникова. – Дьокуускай: Бичик, 2015. – 95 с. – (Саха оскуолата).

108. Круглякова, Т.А. Языковые нормы в оценке детей дошкольного возраста / Т.А. Круглякова, Е.А. Миронова // Усвоение ребенком родного (русского) языка. – СПб, 1995. – С. 49-51.

109. Кытина, В.В. Феномен полилингвизма в условиях ограниченной языковой среды / В.В. Кытина, Н.В. Рыжова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – №14. – С. 611-620.

110. Лаврентьева, А.И. Эволюция идей М.Р. Львова об учете факторов речевого развития в обучении современных младших школьников / А.И. Лаврентьева, Т.И. Зиновьева // Школа будущего. – 2017. – №1. – С.180-186.

111. Леонтьев, А.А. Владение и овладение языком // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2014. – С.149-166.

112. Леонтьев, А.А. Психолингвистический аспект языкового значения // Вопросы психолингвистики. – 2011. – №13. – С.8-29.

113. Лепская, Н.И. О метаязыковом аспекте речевой деятельности ребенка // Проблемы детской речи – 1997. – СПб., 1997. – С.36-38.

114. Лордкипанидзе, Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского. – Тбилиси: Изд-во Тбил. Ун-та, 1974. – 444 с.
115. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
116. Магеримова, Ю.Ю. Метаязыковая рефлексия в детской речи // Вестник Северо-Восточного государственного университета. Вып.8. – Магадан: Изд. СВГУ, 2007. – С. 59-62.
117. Магеримова, Ю.Ю. Семантизация слов, называющих реалии Крайнего Северо-Востока России (на материале экспериментального исследования детской речи): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Магадан, 2006.
118. Мадден, Е. Наши трехязычные дети. – 2-ое изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2011. – 306 с. – (Русский язык вне России).
119. Мангус, И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного: На примере учебников в эстонской школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Мангус Инга Юханнесовна / Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина. – М., 2001. – 339 с.
120. Мельничук, О.А. Профессиональное гуманитарно-филологическое образование в современных условиях / О.А. Мельничук // Вестник СВФУ. – 2013. – Том 10. – №2. – С.92-96.
121. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллектив. моногр. / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
122. Методика обучения русскому языку как неродному: Учебное пособие / Под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Русайнс, 2015. – 160 с.
123. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учеб. пособие для учащихся нац. групп пед.уч-щ / Л.З. Шакирова, Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов и др.; под ред. Л.З. Шакировой. – Л.: Просвещение, 1990. – 416 с.

124. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С.185-204. DOI: 10.17223/19996195/37/13
125. Мин бастакы тылларым=Мои первые слова=My first words / А.С. Тимофеева; худ. С.Р. Игнатьева. – Ч.1. – Якутск: Бичик, 2019. – 32 с.
126. Миролубов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод: из истории методов обучения / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2003. – №9. – С.39-43.
127. Михайлов, М.М. Двужычие и взаимовлияние языков // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сборник статей / редкол.: П.А. Азимов (отв.ред.) и др. – М.: Наука, 1972. – (К 50-летию СССР). – С. 197-309.
128. Михайлова, К.В. Особенности метаязыковой способности школьников с дизорфографией [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/osobiennosti-mietaiazykovo-i-sposobnosti-shkol-nikov-s-dizorfografiiei.html> (дата посещения: 01.04.2018).
129. Московкин, Л.В. Инновации в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина. – Варна: ВСУ «Черноризец Храбър». Университетско Издателство, 2013. – 208.
130. Московкин, Л.В. Психологические основы методики обучения РКИ. Часть 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://oso.rcsz.ru/inf/psihologiche2.html> (дата обращения: 1.12.2018).
131. Моуравова, М.Л. Особенности обучения русскому языку младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия: монография / М.Л. Моуравова; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ, 2016. – 104 с.
132. Мурадова, А.Р. Как исчезают языки и как их возрождают. Языковое разнообразие в киберпространстве: российский и зарубежный опыт. – Москва: МЦБС, 2008. – С. 70-75.
133. Мухаметшина, Р.Ф. Диалоговая технология как способ развития диалогического мышления и поведения школьника / Р.Ф. Мухаметшина // Русское

слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – СПб.: МАПРЯЛ, 2019. – С. 2033-2039.

134. Мухаметшина, Р.Ф. Русский язык и литература в контексте бикультурности: результаты анкетирования выпускников школ Республики Татарстан / Р.Ф. Мухаметшина // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Т.4. – №2. – С.116-119.

135. Мыреева, А.Н. Истоки традиции биографической прозы в якутской литературе / А.Н. Мыреева // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2017. – №6. – С.105-112.

136. Немец, Г.П. Прагматика языка / Г.П. Немец. – Киев, 2004.

137. Неустроев, Н.Д. Из истории обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия) (историко-педагогический анализ) / Н.Д. Неустроев, Н.В. Оконешникова // Приоритеты современного образования: монография / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – С.41-61.

138. Никитенко, З.Н. Концепция развивающего иноязычного образования в начальной школе: цели и содержание / Преподаватель XXI век. – 2011. – №3-1. – С.49-56.

139. Никитенко, З.Н. Первые шаги в английском языке. Учебное пособие для детей 5-6 лет / З.Н. Никитенко, Е.А. Никитенко. – М.: Ювента, 2018. – 112 с.

140. Никифорова, Е.П. Проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде / Е.П. Никифорова, Л.П. Борисова, С.Н. Шадрина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Том 8. – № 4/1 – С. 146-153.

141. Никифорова, Е.П. Языковая образовательная политика в Республике Саха (Якутия) / Е.П. Никифорова, Л.П. Борисова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – №9(53). – С. 543-552.

142. Николаева, А.Д. Школы политических ссыльных как историко-культурный феномен развития образования в Якутии (исследуя наследие В.Ф. Афанасьева) [Электронный ресурс] // Концепт. – 2017. – Т. 32. – С. 28–32. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771010.htm>.

143. Овчинникова, И.Г. Что такое метаязыковая способность? [Электронный ресурс] // Филолог: научно-методический, культурно-просветительский журнал Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2005. – №6. Режим доступа: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_6\\_139](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139) (дата обращения: 12.04.2017).

144. Овчинникова, И.Г. К определению метаязыковой способности ребенка / И.Г. Овчинникова, М.С. Силантьева // Проблемы детской речи – 1998: Материалы Всероссийской научной конференции / Ред.-сост. Р.Л. Смулаковская. – СПб, 1998. – С.14-18.

145. Оконешникова, Н.В. История обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия): историко-педагогический анализ с 1993-2007 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Оконешникова Надежда Владимировна. – Якутск, 2008. – 19 с.

146. Основные результаты международного исследования PIRLS-2016 (на русском языке) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16\\_pub.html](http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html) (дата обращения: 31.06.2019).

147. Охлопкова, М.Е. Букубаар=Букварь на якутском языке: Учебное издание / М.Е. Охлопкова, Д.К. Сивцев. – Якутск, 1972.

148. Пазова, Л.К. Взаимосвязанное обучение словосочетаниям русского и родного языков в условиях абазинско-русского двуязычия: монография / Л.К. Пазова. – Карачаевск: КЧГУ, 2010. – 172 с.

149. Панеш, Н.А. Взаимосвязанное обучение русскому и адыгейскому языкам в средних специальных и высших учебных заведениях Республики Адыгея: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Панеш Нина Аскарбиевна. – Майкоп, 2000. – 24 с.

150. Петрова, С.М. Особенности преподавания русского языка иностранцам в поликультурном пространстве Республики Саха (Якутия) / С.М. Петрова // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: матер. Межд. науч.-практич. конф. – 2016. – С. 278-281.

151. Поликарпова, Е.М. К проблеме приобщения учащихся к литературе народов РФ на уроках родной литературы в якутской школе / Е.М. Поликарпова, С.В. Молюкова // Материалы симпозиума «Проблемы языкового образования в поликультурной среде» (Казань, 12 октября 2018 г.). – Казань: Изд-во Казан. унта, 2018. – С. 92-94.

152. Попова, М.К. Управление транспозицией при национально-ориентированном обучении русскому языку // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Материалы VI Межд.науч.-практ.конф. (27 ноября 2015 г.). – Чебоксары, 2015. – Т. 1. – С. 236-242.

153. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (от 08.04.2015 №1/15) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_220258/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/) (дата обращения: 14.08.2020).

154. Протасова, Е.Ю. Дети и языки. Организация жизнедеятельности детей в двуязычном детском саду: Методическое пособие к программе «Двуязычный детский сад» / Е.Ю. Протасова; Отв. ред. Курнешова Л.Е. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. – 167 с.

155. Протасова, Е.Ю. Детское двуязычие / Е.Ю. Протасова, Е.А. Булатова // Дошкольное образование. – 2010. – №17 (281). – С.1-19.

156. Пханаева, С.Н. Лингводидактический аспект взаимосвязанного обучения русскому и родному языкам в национальной (адыгейской) школе // Концепт. – 2014. – №6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14170.html> (дата обращения: 06.12.2018).

157. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.

158. Репкин, В.В. Букварь: Учебник для 1 класса начальной школы. В 2-х частях. Часть 1-я / В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, В.А. Левин. – 19-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2013. – 112 с.

159. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед.вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.

160. Рождественский, Н.С. Прием сопоставления при обучении русскому языку // Начальная школа. – 1972. – №8. – С.72-76.

161. Романова, Н.Н. Кейс-технологии в обучении иностранных студентов русскому деловому общению / Н.Н. Романова, И.О. Амелина // Гуманитарные науки. – 2017. – С. 98-105.

162. Романова, Н.Н. Оценка сформированности профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-экономистов посредством интеграции кейс-технологий и аудиовизуальных средств / Н.Н. Романова, И.О. Амелина // Cross-Cultural Studies: Education and Science. – 2018. – Volume 3, Issue III. – 342-347.

163. Сабаткоев, Р.Б. О формировании навыков устной родной и русской речи у учащихся-осетин / Р.Б. Сабаткоев // Проблемы двуязычия в национальной школе. – Ижевск: Удмуртия, 1989.

164. Сабаткоев, Р.Б. Современное состояние методики преподавания русского языка как педагогической науки // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – 2013. – №1. – С.20-26.

165. Самсонова, Т.П. Методика преподавания русского языка в якутской школе / Т.П. Самсонова, К.С. Евсеева. Якутск, 1987. – 88 с.

166. Саха тылын быһаарыылаах кылгас тылдьыта=Краткий толковый словарь якутского языка / П.С. Афанасьев, П.А. Слепцов, В.И. Лиханов и др. Под ред. П.С. Афанасьева. – Бичик, 1994. – 264 с.

167. Сахалыы-нууччалыы, нууччалыы-сахалыы кылгас тылдьыт: үөрэх тылдьыта=Краткий якутско-русский, русско-якутский словарь: учебный словарь / [сост. Т.И. Петрова]. – Якутск: Бичик, 2015. – 576 с.



168. Саяхова, Л.Г. Методика преподавания русского языка в национальной школе: курс лекций / Л.Г. Саяхова; Башкирский гос. ун-т им. 40-летия Октября. – Уфа: БГУ, 1985. – 53 с.

169. Семенова, С.С. Двухязычные, многоязычные – диалог народов и культур. Языковое образование в Республике Саха (Якутия) // Народное образование. – 2012. – №8. – С. 64-71.

170. Семенова, С.С. Межкультурный диалог как способ формирования гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей у школьников. Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. – С.52-55.

171. Сивцев, Г.Ф. Начальной оскуолаҕа саха тылын методиката. – Дьокуускай, 1954. – 177 с.

172. Сигал, К.Я. Метаязыковое осознание грамматических явлений и формы его объективации // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы межд. науч. конф. (Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 г. ). – СПб., 2004. – С.251-253.

173. Сильченкова, Л.С. Знаково-символическая деятельность первоклассников в период обучения грамоте // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – №11. – С.83-87.

174. Сильченкова, Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве. – 2015. – Вып. 6(15). – С. 218-226.

175. Ситникова, Н.В. Ранний английский: Учеб. пособие для учащихся мл. кл. / Н.В. Ситникова, А.Н. Борисова. – Якутск: Бичик, 1996. – 110 с.

176. Скворцова К.В. Словарный запас детей-монолингвов и детей-билингвов 6-7,5 лет (сравнительный анализ) // Педагогика и психология образования. – 2017. – №3. – С.32-37.

177. Скобелева, Е.А. Дидактические взаимосвязи в процессе обучения родному и иностранному языку младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Алексеевна Скобелева. – Великий Новгород, 2005. – 194 с. - 28 с.

178. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: уч. пособие / Карельская гос. пед. акад.; сост.: Е.О. Бурачевская, Н.Ю. Скороходова. – Петрозаводск: Изд.дом ПИН, 2011. – 100 с.

179. Содномов, С.Ц. Обучение бурятскому языку в диалектных условиях при реализации технологии развития критического мышления / С.Ц. Содномов, Н.Г. Замбулаева // Педагогический имидж. – 2018. – №2(39). – С.29-37.

180. Содномов, С.Ц. Проблемы изучения и формирования двуязычия в бурятоведении и бурятской лингводидактике / С.Ц. Содномов // Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве: Материалы международной конференции (г. Санкт-Петербург, 26-29 ноября 2014 г.). – СПб.: Златоуст, 2014. – С. 208-217.

181. Соколова, И.В. Влияние билингвизма на социо-когнитивное развитие личности // Образование и наука. – 2012. – № 8 (97). – С. 94.

182. Соколова, И.В. Металингвистические способности и их проявление при раннем билингвизме // Русский язык за рубежом. – 2011. – №1 (224). – С. 64-71.

183. Софронеева, В.В. Этнокультурные школы в поликультурной среде (на примере деятельности МОБУ «Саха гимназия») / В.В. Софронеева, В.Я. Унарова // Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации: коллективная монография / составители У.А. Винокурова, С.С. Семенова. – 2015. – С. 132-136.

184. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 г. (от 19 декабря 2012 г. №1666).

185. Сукунова, И.Х. Взаимосвязанное обучение русскому и родному языкам в национальной (осетинской) школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сукунова Ирина Хасановна. – Москва, 1995. – 194 с.

186. Толмачева, Н.Я. Использование национально-регионального компонента во взаимосвязанном развитии родной и русской речи младших школьников в условиях хакасско-русского двуязычия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Толмачева Надежда Яковлевна. – Майкоп, 2004. – 163 с.

187. Трофимова, Ю.И. Формирование полиязычной готовности первоклассников при обучении родному, региональному и иностранному языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Трофимова Юлия Иннокентьевна. – Ярославль, 2009. – 22 с.

188. Тульviste, Т. О развитии метаязыковых способностей // Язык и структура знания. – М.: Наука, 1990. – С. 113-122.

189. Унарова, В.Я. Взгляд на учебник в контексте начального взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам // Поликультурное образование и диалог культур: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора М.В. Черкезовой (2 октября 2017 г.) / под общ. ред. Ж.Н. Критаровой – М.: ИСРО РАО, 2017. – С.229-242.

190. Унарова, В.Я. О взаимосвязанности учебников по обучению грамоте родного и русского (неродного) языков / В.Я. Унарова // Начальная школа. – 2012. – №7. – С.113-117.

191. Унарова, В.Я. О необходимости целенаправленного развития метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов [Электронный ресурс] / В.Я. Унарова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28298> (дата обращения: 14.12.2018).

192. Унарова, В.Я. Особенности развития метаязыковых способностей у младших школьников в условиях русско-якутского двуязычия / В.Я. Унарова // Проблемы онтолингвистики – 2018: Материалы ежегодной международной научной конференции (Санкт-Петербург, 20-23 марта 2018 г.). – Иваново: ЛИСТОС, 2018. – С.441-448.

193. Унарова, В.Я. Становление и развитие методики обучения русскому языку в начальных школах Якутии / В.Я. Унарова // Начальное образование. – 2013. – №1. – С.46-50.

194. Унарова, В.Я. Метаязыковые способности и умения младших школьников (на примере изучения трех языков) / В.Я. Унарова, Е.А. Хамраева //

Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху: Монография / под общ. ред. Е.А. Хамраевой. – М., 2020. – С.412-422.

195. Унарова, В.Я. Развитие метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов как самостоятельная задача обучения языкам / В.Я. Унарова, Е.А. Хамраева // Педагогическое образование в России. – 2019. – №1. – С.31-37.

196. Федеральный государственный үөрөх стандарда саха оскуолатыгар: начаалынай уопсай үөрэхтээһин=ФГОС в якутской школе / Н.В. Ситникова, С.С. Семенова, Н.Н. Васильева. – Якутск: Бичик, 2011. – Ч.1 – 84 с.

197. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 6 октября 2009 г. №373) (с изм. на 18 мая 2015 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 09.11.2016).

198. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N273-ФЗ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.02.2018).

199. Федеральный закон «О языках народов Российской Федерации» (от 25.10.1991 N1807-1) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_15524/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524/) (дата обращения: 06.14.2019).

200. Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (от 28.12.2018 №345) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/1a542c2a47065cfbd1ae8449adac2e77/> (дата обращения: 14.11.2018).

201. Филиппов, Г.Г. Саха тылын үөрэтии методиката (Лекциялар)=Методика преподавания якутского языка (Курс лекций). – Якутск, изд.Якут.гос.универс., 1987. – 108 с.

202. Фомин, М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двужычия) / М.М. Фомин. – М.: Мир книги, 1998. – 215 с.

203. Фомин, М.М. Проблема формирования поликультурной языковой личности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2012. – С.77-80.

204. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – М., 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/ГК%20PISA-2018\\_.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/ГК%20PISA-2018_.pdf) (дата обращения: 02.11.2020).

205. Хаарчаана (на якутском, русском и английском языках) / ред. М.Г. Макеева; худ. В.Н. Ноева. – Якутск, Бичик, 2019. – 16 с.

206. Хамраева, Е.А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика: учеб. пособие / Е.А. Хамраева. – М., 2015. – 152 с. – (Серия РКИ: детский модуль).

207. Хамраева, Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: Монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 155 с.

208. Хамраева, Е.А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – №13. – С. 127-136.

209. Харисов, Ф.Ф. К проблеме взаимосвязанного обучения учащихся татарскому и русскому языкам // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – №10-4(17). – С.53-54.

210. Харисов, Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Под ред. Проф. Л.З. Шакировой. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001. – 431 с.

211. Хомский, Н. Язык и мышление (пер. с англ. Б.Ю. Городецкой) // Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики: Серия переводов (под общ. ред. В.А. Звегинцева). – Вып. 2. – М., 1972. – 121 с.

212. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.

213. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2017. – 240 с. – (Серия «Учебник для вузов»).

214. Цейтлин, С.Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография / С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Т.В. Кузьмина / отв. Ред. М.Б. Елисеева. – СПб, Златоуст, 2014. – 140 с.

215. Чернявская, И.М. Рекомендации и игры по развитию метаязыковой деятельности детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/chernyavskaya-inna-mikhaylovna> (дата обращения: 04.05.2018).

216. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков: монография. – СПб.: Златоуст, 2012. – 488 с.

217. Чиршева, Г.Н. Развитие металингвистических способностей ребенка-билингва // Проблемы детской речи – 1996: Материалы межвузовской конференции / Редакционная коллегия: С.Н. Цейтлин (отв. Ред.), М.Б. Елисеева, Т.А. Круглякова. – СПб., 1996. – С.170-171.

218. Чуковский, К.И. От двух до пяти: Живой как жизнь. – М.: Изд-во «Детская литература», 1968. – 815 с.

219. Шакирова, Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / Л.З. Шакирова; Под ред. Н.М. Шанского. – Казань: Магариф, 1999. – 351 с.

220. Шамаева, М.И. Занимательный английский: Пособие для учащихся 5-9 классов / М.И. Шамаева, В.В. Софронеева. – Якутск: Бичик, 1999. – 192 с.

221. Шанский, Н.М. Методика преподавания русского языка в современных условиях / Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова // Русский язык в национальной школе. – 1990. – №1. – С.3-9.

222. Шанский, Н.М. Теоретические основы взаимосвязанного обучения русскому и родному языкам / Н.М. Шанский, А.П. Окунева. – М., 1991.

223. Шарипова, Н.Ю. Исследование метаязыковой способности школьников в когнитивной парадигме // *Голос и речь*. – 2013. – №2(10). – С.43-51.
224. Шафтельская, Н.В. Метаязыковое сознание как часть языкового сознания. – 2012. – С.125-127.
225. Шахнарович, А.М. Развитие детской речи некоторые вопросы методики обучения языку // *Развитие двуязычия в процессе обучения в национальной школе РСФСР: Тез.докл.* – М., 1976.
226. Шахнарович, А.М. Раннее двуязычие: психолингвистическая природа // *Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова*. – СПб: Златоуст, 2014. – С.166-172.
227. Швец, В.М. О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // *Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции*. – Череповец: ЧГУ, 2000. – С.101-103.
228. Шумарина, М.Р. Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы). – М., 2011. – 325 с.
229. Щепилова, А.В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*. – 2013. – №1(11). – С.5-55.
230. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы / А.В. Щепилова. – М., 2003.
231. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – М. ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
232. Щерба, Л.В. Об особенностях преподавания русского языка в национальных республиках и областях. Тезисы доклада // *Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова*. – СПб., 2014. – С.57-59.
233. Щерба, Л.В. О смешении языков // *Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова*. – СПб.: Златоуст, 2014. – С.44-48.

234. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1956. – №5. – С.51-59.

235. Якобсон, Р.О. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск.яз. / Вступ.ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ.ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной . – М.: Прогресс,1990. – С.110-132.

236. Якобсон, Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С.97-203.

237. Якутская декларация о языковом и культурном разнообразии в киберпространстве: Итоговый документ III Международной конференции (Якутск, 28 июня – 3 июля 2014 г.).

238. Якутский словарь: Sakhatyла.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sakhatyla.ru/> (дата обращения: 16.09.2019).

239. Якутский, русский, английский в картинках / сост. В.Н. Макарова, художники В.В. Корякин, С.Н. Солдатова. – Якутск: Бичик, 2018. – 64 с.

#### **Литература на английском языке:**

240. Abutalebi, J. Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control / J. Abutalebi, D. Green // Journal of Neurolinguistics. – 2007. – №20. – Pp. 242–275.

241. Baten, K. Cross-linguistic activation in bilingual sentence processing: The role of word class meaning / K. Baten, F. Hofman, T. Loeys // Bilingualism: language and cognition. – 2011. – 14(3). – Pp. 351-359.

242. Bialystok, E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language // Systems of representation in children: Development and use / C.Pratt, A.Garton (Eds.). – London: Wiley & Sons, 1993.

243. Bialystok, E. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency // Language processing in bilingual children / Ed. E. Bialystok. – Cambridge, 1991. – Pp.113-140.



244. Bialystok, E. Bilingualism: Consequences for mind and brain / E. Bialystok, F.I.M. Craik, G. Luk // Trends in cognitive sciences. – 2012. – Vol. 16. – Pp. 240-250.
245. Bowey, J.A. Metalinguistic functioning in children / J.A. Bowey. – Geelong, Australia: Deakin University. – 1988.
246. Carroll, J.B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies / J.B. Carroll. – New York, NY, US: Cambridge University Press. – 1993. – 810 p.
247. Chen, X., Anderson, R. C., Li, W., Hao, M., Wu, X., & Shu, H.. Phonological awareness of bilingual and monolingual Chinese children / X. Chen, R.C. Anderson, W. Li, M. Hao, X. Wu, H. Shu // Journal of Educational Psychology. – 2004. – 96(1). – Pp.142-151.
248. Clark, E.V. Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do // The Childs Conception of Language. Springer Series in Language and Communication / Sinclair A., Jarvella R.J., Levelt W.J.M (eds). – Vol.2. – Berlin: Springer Verlag, 1978. – Pp.17-43.
249. Eviatar, Z. Metalinguistic awareness and literacy among semitic-bilingual learners: a cross-language perspective / Z. Eviatar, H. Taha, M. Shwartz // Reading and Writing. – 2018. – №31(8). – Pp.1869-1891.
250. Gombert, J.E. Metalinguistic development / J.E. Gombert. – London: Harvester Wheatsheaf. – 1992.
251. Grosjean, F. Myths about Bilingualism, Life as a Bilingual // Psychology Today. – 2010. URL: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201010/myths-about-bilingualism-0> (12.09.2020).
252. Hakes, D. The development of metalinguistic abilities: what develops? // Language acquisition: language, cognition and culture. – 1980. – Pp. 163-210.
253. Herdina P. A dynamic model of multilingualism: Perspective of change in psycholinguistics / P. Herdina, U. Jessner // Clevedon: Multilingual Matters. – 2002.
254. Herriman M.L., Myhill M.E. Metalinguistic Awareness and Education. // Metalinguistic Awareness in Children. Springer Series in Language and Communication / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (eds). – 1984. – vol 15. Springer, Berlin, Heidelberg. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_11) (14.10.2019).

255. Ianco-Worrall, A.D. Bilingualism and cognitive development / A.D. Ianco-Worrall // *Child development*. – 1972. – V.43. – Pp.1390-1400.
256. Jessner, U.A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness / U.A. Jessner // *The Modern Language Journal*. – 2008. – 92. – 270-283.
257. Mechelli, A. Structural plasticity in the bilingual brain / A. Mechelli, J. Crinion U. Noppeney et al. // *Nature*. – 2004. – 757.
258. Moseley. Atlas of the World's Languages in Danger / Moseley, Christopher (ed.). – 3rd ed. – 2010. Paris: UNESCO Publ. URL: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas> (1.07.2020).
259. Petitto, L.A., Kovelman I. The Bilingual Paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition // *Learning Language*. – 2003. – Vol.8. – Pp. 5-18.
260. Schmidt, R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics // *Interlanguage pragmatics* / G. Kasper, S. Blum-Kulka (Eds.). – New York: Oxford University Press, 1993. – Pp.21-42.
261. Slobin, D.I. Universals of grammatical development in children // *Advances in Psycholinguistic research* / W.J.M. Levelt, G.B. Flores d'Arcais (Eds). – Amsterdam: North-Holland, 1970. – Pp.174-186.
262. Tulviste, T. Semantic awareness of the word: some theoretical and methodological issues / T. Tulviste // *Psychology of Language and Communication*. – 1997, Vol.1, №2. – Pp.63-70.
263. Tunmer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale, A.R. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*. 1988. 23 (2), 134-158.
264. Unarova, V. Targeted Metalinguistic Development of Primary School Students: a Case Study of Yakut-Russian Bilingualism / V. Unarova, E. Hamraeva // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. – 2018. – Vol. 8, Issue 12. – Pp. 450-458. URL: <http://mjltm.org/article-1-354-en.pdf> (12.05.2019).

**СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА**

Таблица 1. Цели изучения языков в школе с учетом психолингвистических и когнитивных особенностей овладения языками (с.39).

Таблица 2. Параметры взаимосвязи языковых учебных предметов (с.42).

Таблица 3. Типология билингвальных семей (по М.М. Фомину) (с. 60).

Таблица 4. Количественные данные по языкам образования (с. 62).

Таблица 5. Примерный учебный план начального общего образования (с. 69).

Таблица 6. Определения метаязыковой способности (с. 84).

Таблица 7. Классификация метаязыковых проявлений ребенка-билингва в речевом онтогенезе (с.88).

Таблица 8. Технологическая карта констатирующего эксперимента (с. 99).

Таблица 9. Балльная система оценивания работ первоклассников (с. 108).

Таблица 10. Описание результатов выполнения всех видов заданий (с. 114).

Рисунок 1. Школы с родным (якутским) языком обучения (с. 63).

Рисунок 2. Школы с русским языком обучения (с. 63).

Рисунок 3. Перенос метаязыковых умений и представлений в процессе изучения двух и более языков (с. 65).

Рисунок 4. Этапы формирования метаязыковой (металингвистической) компетенции у разных возрастных категорий (с. 82)

Рисунок 5.1. Проявление у детей интереса к языкам. Республика Саха (Якутия) (с. 102).

Рисунок 5.2. Проявление у детей интереса к языкам. Чувашская Республика (с. 102).

Рисунок 6. Родной язык и язык вербального мышления (с.105).

Рисунок 7. Результаты диагностики метаязыковых способностей у первоклассников (с.109).

Рисунок 8. Показатели обучающихся городских (сверху) и сельских (снизу) школ по результатам оценивания работ по пятибалльной шкале (с. 111).

Рисунок 9. Показатели высокого уровня (слева) и низкого уровня (справа) по результатам выполнения третьего блока заданий (с. 113).

Рисунок 10. Показатели высокого (слева) и низкого (справа) уровня по результатам выполнения третьего блока заданий (с.114).

Рисунок 11. Модель системы работы по взаимосвязанному формированию метаязыковых умений у младших школьников-билингвов (с. 122).

Рисунок 12. Система упражнений по формированию метаязыковых умений у младших школьников-билингвов (с.144).

Рисунок 13. Результаты выполнения из экспериментальной работы (с.166).

Рисунок 14. Результаты ЭГ и КГ (с.170).

Рисунок 15. Динамика высоких и низких результатов (с.171).

Рисунок 16. Сравнительные данные ЭГ (с.172).

Рисунок 17. Сравнительные данные КГ (с.172).

Рисунок 18. Сравнительно-сопоставительные данные ЭГ и КГ (с.172).

Рисунок 19. Результаты выполнения контрастивных упражнений (с. 178).

Рисунок 20. Язык общения родителей с детьми (с. 222).

Рисунок 21.1. Соблюдение паритета языков. Республика Саха (Якутия) (с. 223).

Рисунок 21.2. Соблюдение паритета языков. Чувашская Республика (с.223).

Рисунок 22.1. Отношение родителей к языковому воспитанию ребенка в семье и школе. Республика Саха (Якутия) (с. 224).

Рисунок 22.2. Отношение родителей к языковому воспитанию ребенка в семье и школе. Чувашская Республика (с. 224).

Рисунок 23.1. Язык общения детей с родителями. Республика Саха (Якутия) (с. 225).

Рисунок 23.2. Язык общения детей с родителями. Чувашская Республика (с. 225).

Рисунок 24. Смещение ребенком языков в собственной речи (с. 226).

Рисунок 25. Типы двуязычия/одноязычия у городских детей (с. 226).

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

Опрос учителей начальных классов и английского языка (по взаимосвязанному обучению языкам)

#### Наиболее распространенные ответы учителей

С каким языком можно/нужно проводить параллели на уроках для лучшего понимания и усвоения обучающимися английского языка, развития метаязыковых способностей? Почему?

- *«нужно проводить параллели по игровой методике как с якутским, так и с русским языком, т.к. некоторые явления английского языка схожи с русским, а некоторые – с якутским (например, звуки, видо-временная форма глагола)»;*
- *«для лучшего понимания и усвоения английского языка в классах с якутским языком обучения параллели проводить с родным языком, в классах с русским языком обучения – с системой русского языка»;*
- *«и того, и другого языка, так как в классе есть дети, которые лучше понимают объяснение, примеры и сравнения на русском языке, а есть дети, которые понимают и говорят только на родном языке»;*
- *«на трех языках одновременно, т.к. наши дети двуязычные. Отсутствие эквивалентов в якутском языке можно компенсировать на русском языке, и наоборот, некоторые явления и понятия, можно дать на родном языке»;*
- *«в основном, желательно проводить параллели с системой русского языка, т.к. под этим подразумевается частое пользование русско-английским и англо-русским словарем»;*
- *«поиск соответствий в родном и русском языках для детей является хорошим подспорьем, но сравнение трех языков для некоторых может служить отвлекающим маневром, поэтому учитель должен уметь рационально и целесообразно проводить межъязыковые параллели»;*
- *«лучше проводить параллели с системой русского языка для лучшего понимания и усвоения английского языка. В процессе обучения английскому языку возможно повлиять на становление и развитие метаязыковых способностей у учащихся, например, через работу на понимание или угадывание значения незнакомого слова на английском языке, заимствований из английского языка и др.»*

Разработка каких учебных ресурсов по языкам была бы в помощь Вам при обучении детей?

- *«букварь русского языка для детей саха, первоначальный учебник английского языка для дошкольников с учетом родного языка и культуры», «в классах дети понимают лучше объяснение на якутском языке, чем на русском»;*
- *«дополнительные лингводидактические материалы, демонстрирующие специфичные и общие явления в родном, русском и английском языках, т.к. через сравнение дети лучше понимают и усваивают языки»;*
- *«полилингвальные словари, специально предназначенные для учеников*

*начальных классов, так как иногда дети саха затрудняются в использовании англо-русского словаря»;*

- *«дополнительные материалы этнокультурного и российского компонентов, чтобы дети умели рассказывать о своей малой и большой Родине на английском языке, чтобы через изучение своей истории, традиций и обычаев усваивали англоязычную культуру»*

*С какими препятствиями, на Ваш взгляд, можно столкнуться при разработке методической системы взаимосвязанного обучения языку саха, русскому и английскому языкам, а также при ее внедрении в образовательную практику(в лингвистическом, психолого-педагогическом, методическом аспектах)?*

- *«отсутствие якутско-английского словаря вызывает затруднения на лингвистическом уровне, т.к. процесс перевода идет через русский язык»;*
- *«на психолого-педагогическом уровне – учащиеся могут запутаться в системах трех языков»;*
- *«увеличится объем учебной, языковой информации»;*
- *«точно не могу сказать, можно провести эксперимент, чтобы сравнить результаты»*

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

Анкетирование родителей (по теме языкового образования в школе)

## Результаты опроса родителей

№	Вопросы и ответы
1.	<p data-bbox="268 443 1431 517"><b>Оценка успеваемости ребенка по филологическим предметам (якутский, русский, иностранные языки)</b></p> <p data-bbox="268 517 831 555">✓ 53% - учится на одни «4» и «5»</p> <p data-bbox="268 555 970 593">✓ 42% - бывают трудности с устной речью</p> <p data-bbox="268 593 1070 631">✓ 31,5% - бывают трудности с письменной речью</p>
2.	<p data-bbox="268 649 1302 687"><b>Язык, который дается с определенными трудностями в изучении</b></p> <p data-bbox="268 687 847 725">✓ 58% - второй иностранный язык</p> <p data-bbox="268 725 852 763">✓ 37% - первый иностранный язык</p> <p data-bbox="268 763 671 801">✓ 26% - якутский язык</p> <p data-bbox="268 801 655 840">✓ 21% - русский язык</p>
3.	<p data-bbox="268 855 1431 929"><b>Причины, по которым ребенок не преуспевает должным образом по языковым предметам</b></p> <p data-bbox="268 929 879 967">✓ 42% - пропуски уроков по болезни</p> <p data-bbox="268 967 1145 1005">✓ 37% - слишком быстрый темп школьной программы</p> <p data-bbox="268 1005 1431 1079">✓ 31,5% - личные качества (рассеянность, невнимательность, лень, нежелание учиться и т.д.)</p> <p data-bbox="268 1079 1347 1120">✓ 10,5% - посещение до школы группы с русским языком обучения</p> <p data-bbox="268 1120 1171 1158">✓ 10,5% - недостаточно насыщенная речевая среда дома</p>
4.	<p data-bbox="268 1178 1302 1216"><b>Направление изучения языка, требующее усиленной тренировки</b></p> <p data-bbox="268 1216 1431 1290">✓ 74% - изучение грамматики, правописание и правильное произношение</p> <p data-bbox="268 1290 1118 1328">✓ 53% - развитие связной устной и письменной речи</p> <p data-bbox="268 1328 1294 1366">✓ 42% - развитие коммуникативных умений на изучаемом языке</p>
5.	<p data-bbox="268 1384 1431 1458"><b>Вид дополнительных занятий для повышения качества обучения языкам</b></p> <p data-bbox="268 1458 1431 1532">✓ 79% - коммуникативные тренинги (по культуре речи, этикету общения, развитию устной речи)</p> <p data-bbox="268 1532 1046 1570">✓ 37% - занятия по грамотной письменной речи</p> <p data-bbox="268 1570 1431 1644">✓ 21% - занятия у педагога-психолога (умение выступать перед публикой, отвечать на уроке без психологических барьеров)</p>
6.	<p data-bbox="268 1671 1278 1709"><b>Место получения услуги дополнительной языковой подготовки</b></p> <p data-bbox="268 1709 1062 1747">✓ 68% - обучение в стенах школы (после уроков)</p> <p data-bbox="268 1747 1310 1785">✓ 37% - обучение в недорогом языковом центре в составе группы</p> <p data-bbox="268 1785 1023 1823">✓ 26% - занятия дома под контролем родителя</p> <p data-bbox="268 1823 1238 1861">✓ 10,5% - репетитор на дому или специализированном месте</p>

## ПРИЛОЖЕНИЕ В (обязательное)

Анкетирование родителей (по теме языкового воспитания и развития детей в семье в условиях двуязычия)

Примеры вопросов из анкет для родителей:

- На каком языке Ваш ребенок лучше выражает свою мысль?
- В каком возрасте примерно Ваш ребенок начал различать два языка (понимать, что говорит на двух разных языках)?
- Смешивает ли Ваш ребенок слова на родном и русском языках в собственной речи (в одном предложении)?
- Как Вы оцениваете уровень владения родным и русским языками по пятибалльной шкале?
- Придерживаетесь ли Вы каких-либо определенных принципов в языковом воспитании Вашего ребенка?

### Результаты анкетирования родителей

Во-первых, для многих городских детей языком общения в кругу семьи является якутский язык, а вне дома – якутский и русский языки (см. Рисунок 20).

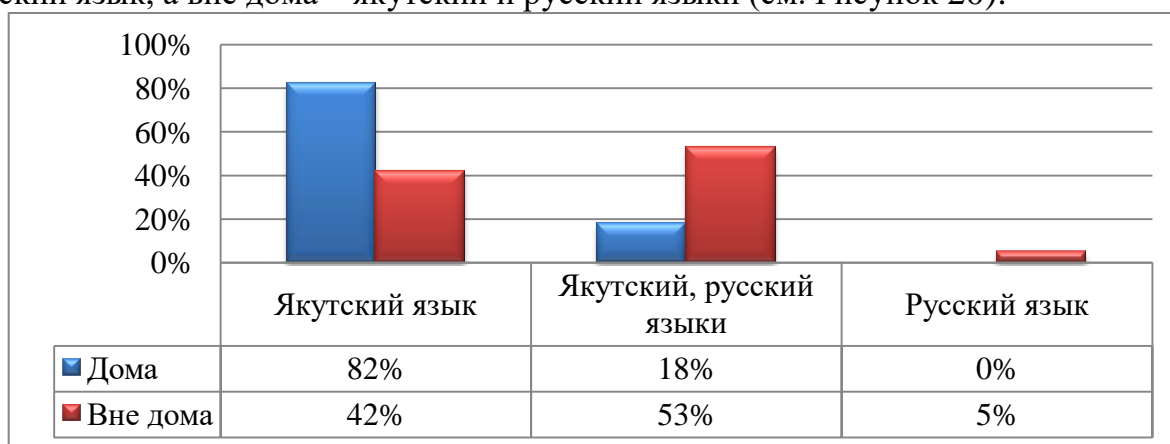


Рисунок 20 – Язык общения родителей с детьми

Комментарий: всего 5% родителей общаются вне дома только на русском языке, объясняя свои действия следующими причинами: «ребенок сам начинал говорить по-русски», «ребенок больше любит говорить на русском языке», «ребенок воспринимает русский язык быстрее, чем якутский», «окружение русскоязычное», «мы (родители) сами русскоязычные». Сложность заключается в том, что при общении со своими детьми некоторые родители часто сами смешивают языки, что ведет, соответственно, к формированию смешанного билингвизма у их детей, поскольку отсутствует языковая ассоциация с человеком («один язык – одно лицо»), с ситуацией общения, и стираются языковые границы.

Во-вторых, по поводу соблюдения родителями паритетного и разграниченного использования языков в собственной речи, преобладающая часть принципиально стараются соблюдать равенство языков (см. Рисунки 21.1 и 21.2).



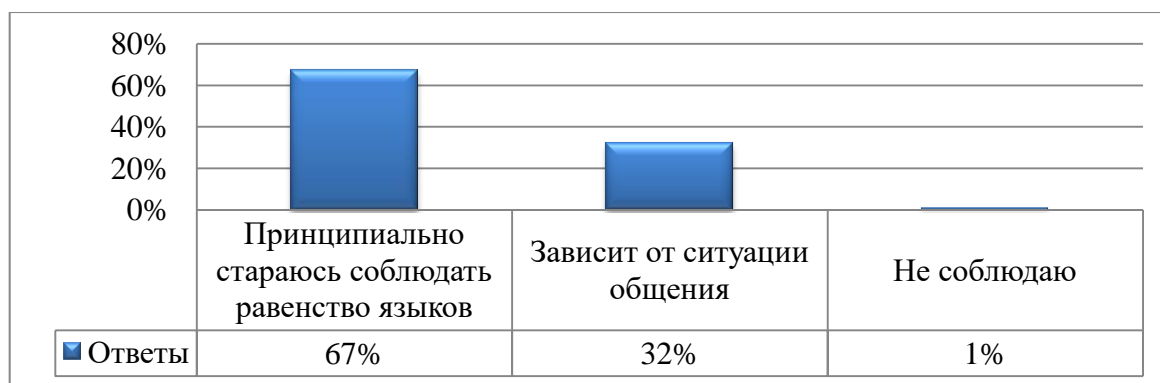


Рисунок 21.1 – Соблюдение паритета языков. Республика Саха (Якутия)

*Комментарий:* из 32% родителей, которые пользуются двумя языками в зависимости от ситуации общения, 18% признаются, что смешивают якутский и русский языки осознанно в собственной речи, чтобы таким образом быстрее и четче передать свою мысль.

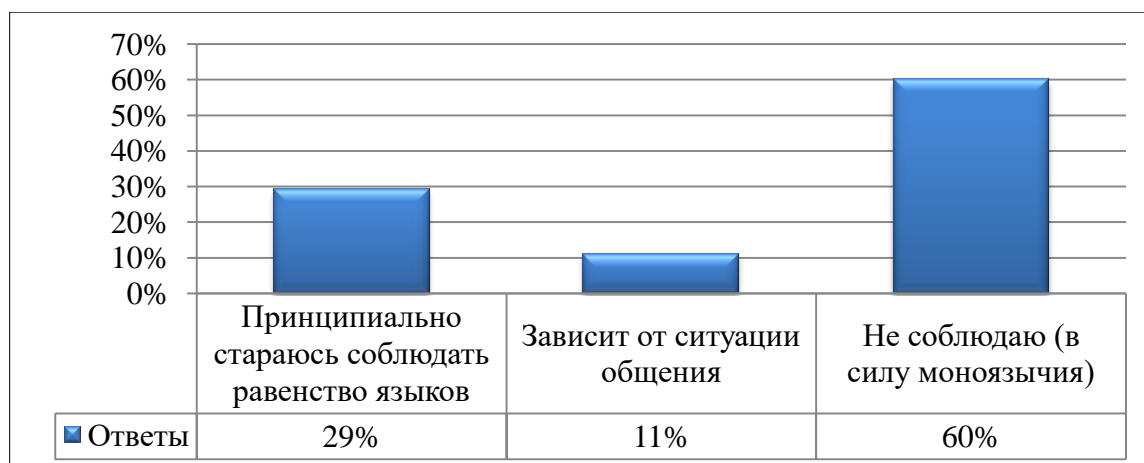


Рисунок 21.2 – Соблюдение паритета языков. Чувашская Республика

*Комментарий:* из рисунка видно, что большинство родителей являются монологичными (русскоязычными). Хотя многие из них утверждают, что в семье старшее поколение говорит по-чувашски. Активный билингвизм проявляется только у 40% опрошенных родителей.

В-третьих, многие родители относятся к языковому воспитанию своих детей строго с пониманием важности знания и родного (этнического), и русского языков – 55% (якутские родители) и 70% (чувашские родители). 41% якутских родителей признаются, что испытывают трудность в принципиальном соблюдении каких-либо правил в условиях стихийного билингвизма (см. Рисунок 21.1 и 22.2).



Рисунок 22.1 – Отношение родителей к языковому воспитанию ребенка в семье и школе. Республика Саха (Якутия)

*Комментарий:* отношение родителей к другим детям/родителям, которые практически не общаются на родном языке, также говорит о степени их принципиальности: отрицательно относятся 59% якутских респондентов, с пониманием – 41%.

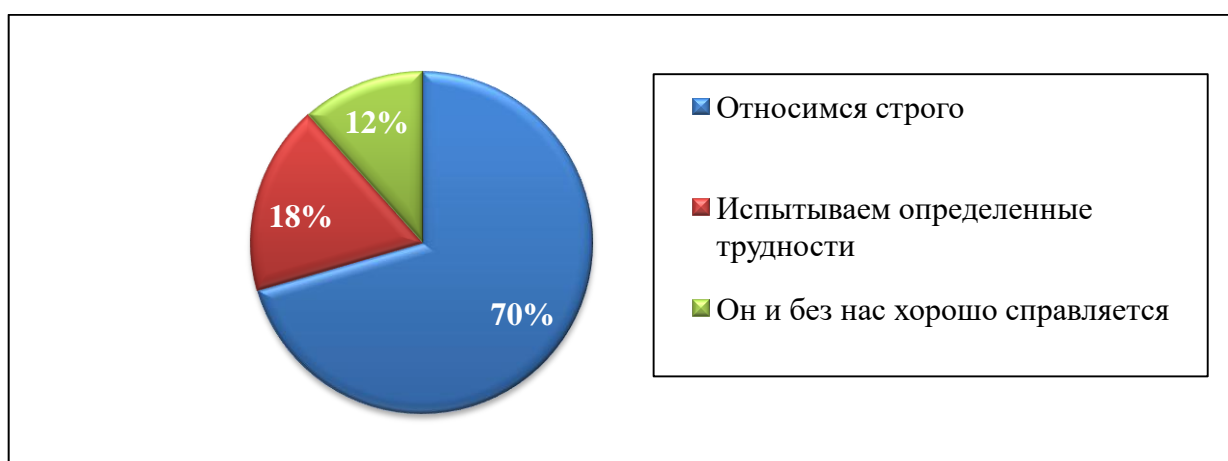


Рисунок 22.2 – Отношение родителей к языковому воспитанию ребенка в семье и школе. Чувашская Республика

*Комментарий:* у чувашских родителей показатели несколько противоречивы с учетом того, что строгое отношение к языковому воспитанию показала преобладающая доля респондентов: отрицательно – 4%, с пониманием – 82% родителей (оставшиеся 14% относятся спокойно, т.к. считают, что двуязычие мешает развитию).

В-четвертых, по языку общения детей с родителями выяснилось, что большая половина детей в 3-4 года (перед поступлением в ДОО) общалась на якутском языке, а к школьному возрасту – меньше половины (см. Рисунок 23.1). Анкетирование в Чувашской Республике показало, что активный билингвизм проявляется у 3% детей 6-7 лет (см. Рисунок 23.2).

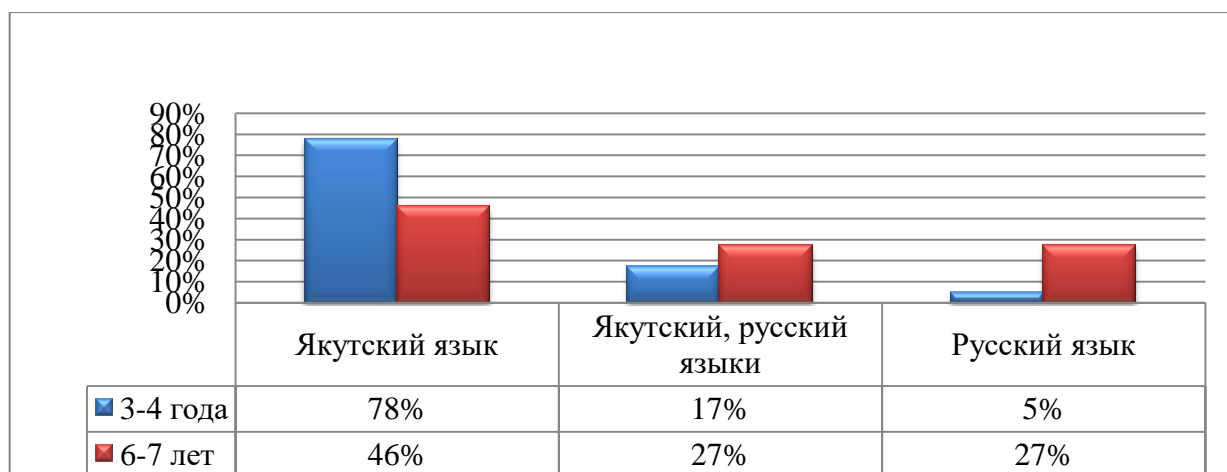


Рисунок 23.1 – Язык общения детей с родителями.  
Республика Саха (Якутия)

*Комментарий:* данными показателями подтверждается факт того, что язык воспитания и развития в дошкольном возрасте играет важнейшую роль в становлении билингва как языковой личности.

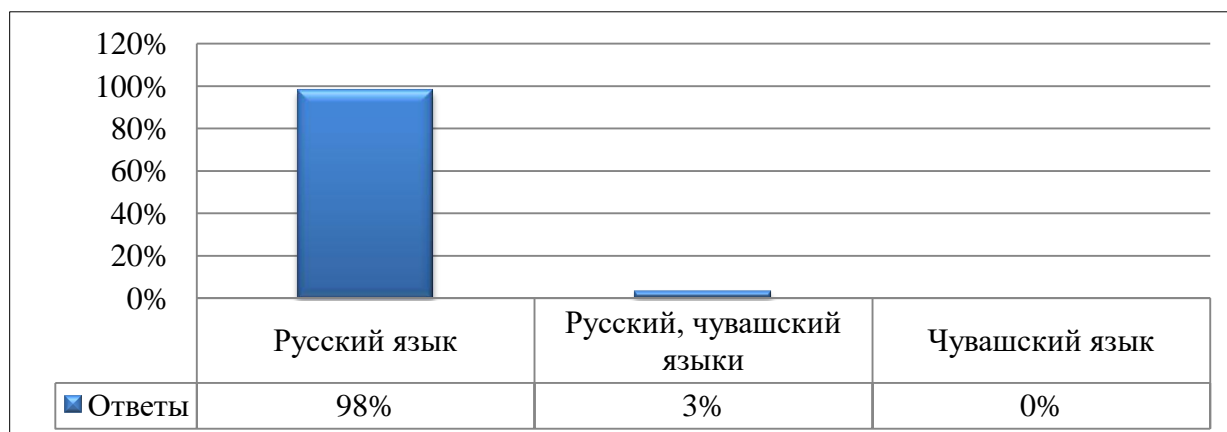


Рисунок 23.2 – Язык общения детей с родителями.  
Чувашская Республика

*Комментарий:* 100% родителей из Чувашии подтверждают, что их ребенок лучше выражает свою мысль на русском языке.

В-пятых, факт частого смешения языковых кодов в речи активных билингвов (детей саха) установлен родителями у 64% детей (см. Рисунок 24).

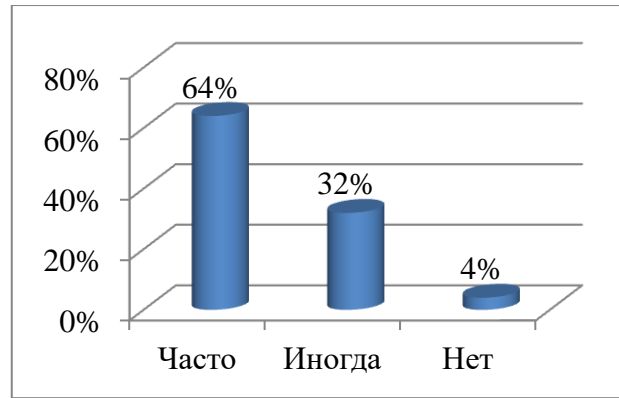


Рисунок 24 – Смешение ребенком языков в собственной речи

На основе оценочных ответов родителей касательно уровня владения их ребенком русским и чувашским языками были определены типы двуязычия/одноразычия, характерные для современных детей младшего школьного возраста, проживающих в условиях интенсивной урбанизации (см. Рисунок 25).

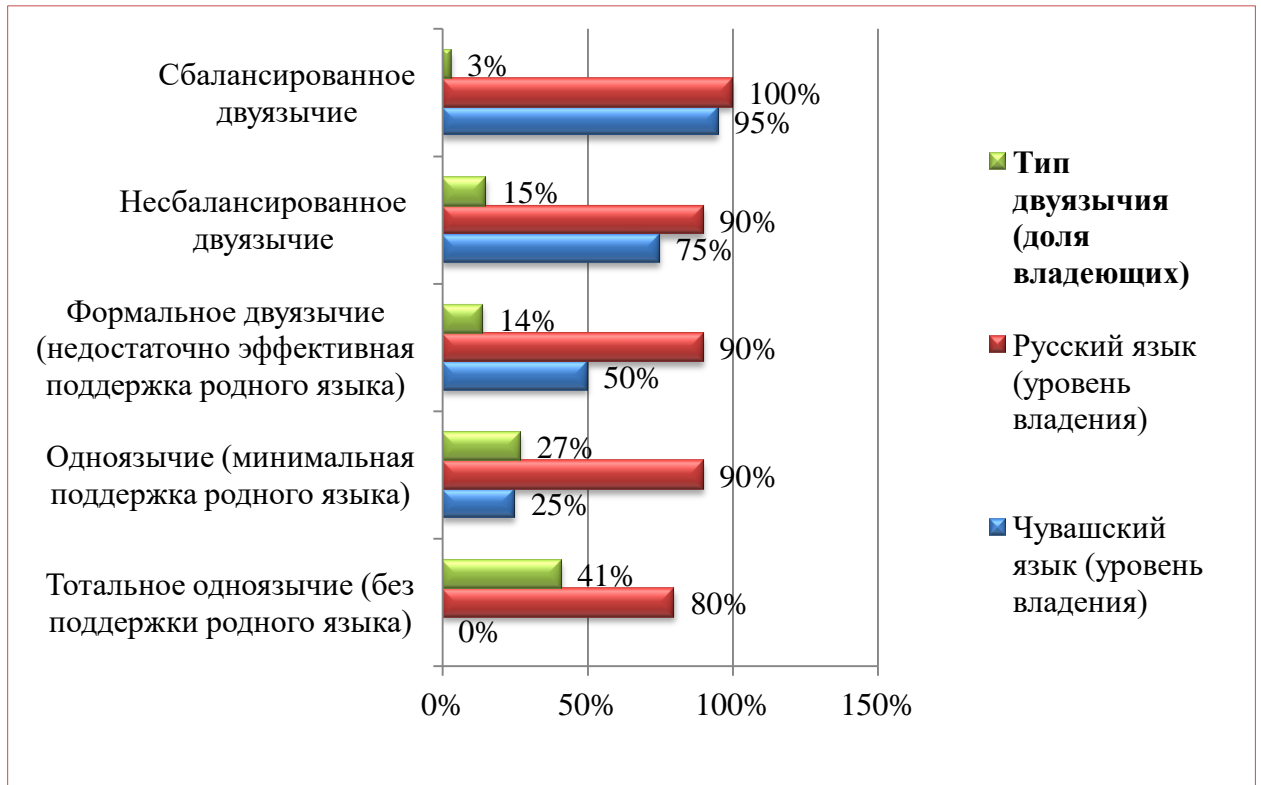


Рисунок 25 – Типы двуязычия/одноразычия у городских детей

ПРИЛОЖЕНИЕ Г  
(обязательное)

Устный опрос первоклассников

Примеры вопросов:

*I. Осознание собственной билингвальности:*

- 1) *Как ты считаешь, какой язык для тебя родной? Якутский язык, русский язык (или оба языка)?*
- 2) *На каком языке ты думаешь про себя? Замечал ли ты это?*
- 3) *Когда и с кем ты общаешься по-русски? А по-якутски? Почему?*
- 4) *Как ты думаешь, почему ты не общаешься с русским мальчиком/девочкой на якутском языке?*
- 5) *На каком языке мама общается с тобой дома? А папа? Бабушка, дедушка?*

*II. Оценка уровня владения родной и русской речью:*

- 1) *Как ты думаешь, как хорошо ты знаешь якутский язык? А русский язык? (хорошо, не очень, плохо)*
- 2) *Бывает ли такое, что ты иногда говоришь и по-якутски, и по-русски одновременно? (Например, «я люблю мороженое, онтон мама суох»). Как ты думаешь, почему мы иногда смешиваем якутские и русские слова?*
- 3) *Как ты думаешь, почему иногда говорят «ысыах», а не «ыһыах»? Как тебе слышится слово «ысыах»?*
- 4) *На каком языке тебе легче говорить? Почему?*
- 5) *Замечаешь ли ты свои ошибки, когда говоришь по-русски? А чужие (например, «большая дом»)?*

*III. Проверка уровня развития метаязыкового понимания:*

- 1) *Кому ты говоришь «здравствуйте!», а кому говоришь «привет!»?*
- 2) *Продолжи: подснежник – это цветок, который вырастает из-под снега, а подберезовик – это ...*
- 3) *Кто такой «рыжка» и «улыбальщик»?*
- 4) *Как ты можешь объяснить названия героев мультиков: Белоснежка, Смешарик. Почему их так назвали?*
- 5) *Маша говорит «домашний коров», Дима говорит «домашний корова», а Кэскил говорит просто «корова». Кто прав, почему?*
- 6) *Выбери «правильные» слова (внутриязыковая интерференция): красют или красят, ловлют или ловят, плакает или плачет, скачет или скакает.*

ПРИЛОЖЕНИЕ Д  
(обязательное)

Письменное тестирование первоклассников

*Первая серия* заданий на выявление понимания синонимических и антонимических отношений слов.

**1. Большой** дом.

- а) огромный                      б) старый                      в) длинный

**2. Дорога широкая**, а тропинка ...

- а) длинная                      б) узкая                      в) худая

*Вторая серия* заданий позволила изучить языковую догадку детей, в том числе способность отделять звуковую форму от значения слова; способность видоизменять звуковой состав слова (исправлять один звук), восстанавливать форму слова в соответствии с его значением в контексте (формальная догадка); способность подбирать подходящее по значению слово исходя из контекста (контекстуальная догадка), устанавливать созвучие рифмовок в стихах.

**3. Есть у нашей Тани**

Скоростные **бани**.

- а) коньки                      б) лыжи                      в) сани

Принцесса над цветами склонилась,

**Корова** с головы ее свалилась.

- а) кошка                      б) корона                      в) шапка

Грохочет грозно **гном** –

Гулять мы не пойдём.

- а) гром                      б) дым                      в) молния

Аист Алику принес

Апельсин и **аб...**

- а) абрикос                      б) абу                      в) абракадабра

Барашек бегал среди берез,

Будил букашек и **стре...**

- а) стрекоз                      б) стрелков                      в) стрелок

*Третья серия* заданий ориентирована на выявление степени внутриязыковой интерференции и проверку механизма транспозиции, в том числе способности идентифицировать общий корень в словах, находить лишнее слово в одном ряду однокоренных слов; способности составлять слово по аналогии путем транспонирования части слова; способности определять слово с неподходящим значением в одном ряду однотипных слов.

**4. Тот, кто собирает грибы – это ...**

- а) грибщик б) грибовник в) грибник

**5. Детеныш утки – это ...**

- а) уточка б) утеныш в) утенок

**6. Мясник, лодочник, пряник, лыжник.**

- а) мясник б) пряник в) лодочник

**7. Снежинка, подснежник, снегурочка, белоснежка, русалка.**

- а) снегурочка б) белоснежка в) русалка

*Четвертая серия* заданий направлена на выявление особенностей осуществления транспозиции и устранения интерференции на межъязыковом уровне, в том числе умения переводить с одного языка на другой.

**8. Киһи – дьон. Человек – ...**

- а) люди б) человеки в) очередь

**9. Заяц – кто это? Куобах – ...**

- а) Кимий бу? б) Тугуй бу? в) Ити кимий?

**10. Мииннэ ис – ...**

- а) пей суп б) выпей суп в) ешь суп

**11. Котенок – ...**

- а) куоскачаан б) куоска в) куоска оџото

*Пятая серия* заданий носила нестандартный, творческий характер, на выявление способности рассуждать о языке и речи, в том числе над грамматической формой и переносным лексическим значением слов.

**12. По чему плывут корабли?**

- а) по морю  
б) потому что умеет плавать  
в) потому что все корабли плавают

**13. Льет как из ведра.**

- а) потому что дождь проливной  
б) потому что дождь холодный  
в) когда идет дождь, надо подставить ведро

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

(обязательное)

Инструментарий исследования билингвов и монолингвов

## Русский язык



**Задание 1.** Рассмотрите внимательно картинку и впишите в таблицу нужные слова.

Предмет	Признак	Действие

**Задание 2.** Составь рассказ по картинке «Зимние забавы» (3-5 предложений).

---



---



---

**Серия заданий 3.**

1) Как ты думаешь, что общего между этими словами?

*Салазки, санки, сани.*

- а) в каждом слове есть 3 гласные буквы;
- б) все начинаются со слога СА;
- в) это одно и то же средство катания зимой.

2) Как зовут внучку Деда Мороза?

- а) Снегурошка; б) Снегурочка; в) Снекурочка.

3) Какое слово здесь лишнее? Зачеркни его.

Снег, снежный, нежный, Снегурочка, снеговик, снежинка.

4) Как ты думаешь, как зовут человека, который катается на лыжах?

- а) лыжник; б) лыжебегун; в) лыжевод.

5) В якутском языке слово КИИИ означает «один человек», а слово ДЬОН означает «много». Как будет в русском языке слово ЧЕЛОВЕК, если оно означает много?

- а) человеки; б) очередь; в) люди.



б) Прочитай стишок. Вместо пропуска подчеркни одно подходящее слово.

Вниз по горке кувырком

Я качусь, как снежный ... (**гном, ком, слон**).

А за мною прямиком

Папа – тоже кувырком.

Лезет снег за воротник,

И в ботинки лезет снег.

Папа стал, как ... (**пуховик, снеговик, клоун**),

Я – как снежный человек.

Вниз по горке с ветерком

И бегом наверх опять...

Но боюсь, что нас потом

Мама может не узнать.

Скажет: «Ну-ка, два ... (**укропа, сугроба, верблюда**)

Марш домой обедать оба»!

### Английский язык

**Task 1 Look at the picture and write the words in the table.**

Object	Adjective	Action
Например: snow	sunny	play

**Task 2 Write 2-3 sentences. Describe picture.**

---



---



---

### Немецкий язык

**1. Schaut auf das Bild und ergänzt die Tabelle!**

wer? / was?	wasmachen?	wie?
Например: die Kinder	spielen	lustig

**2. Schaut auf das Bild und bildet 3 Sätze!**

---



---



---

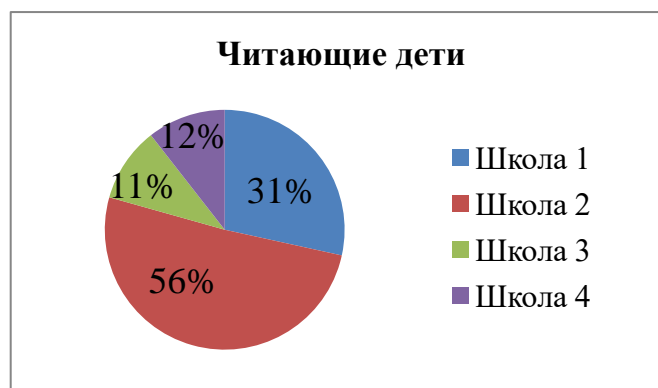
## ПРИЛОЖЕНИЕ И (справочное)

### Характеристика экспериментальных школ

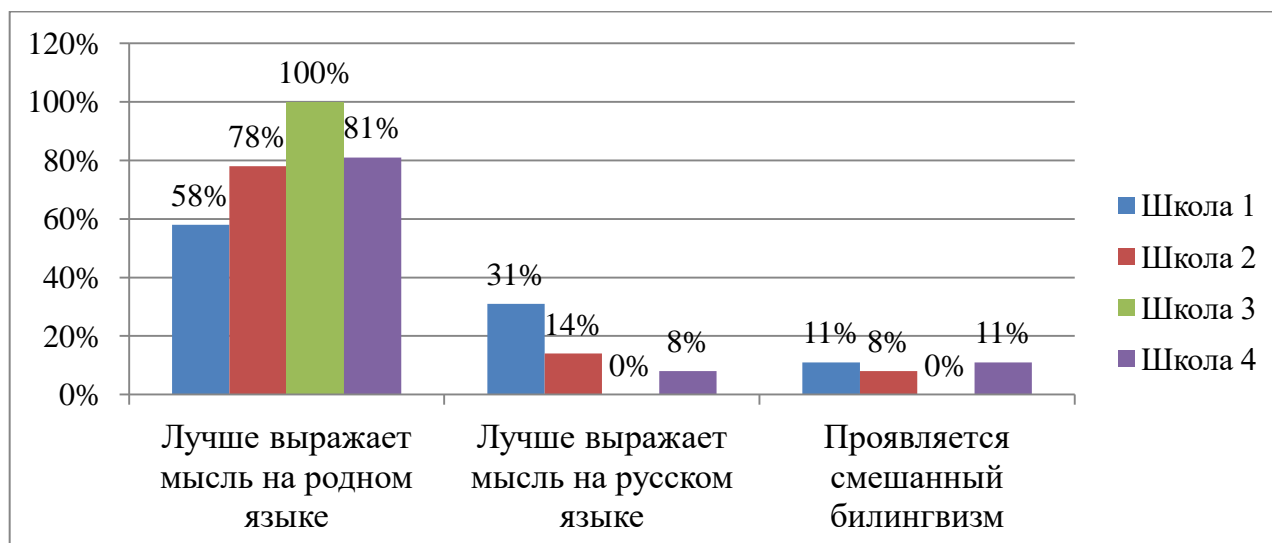
Где:

- «школа 1» и «школа 2» – городские школы;

- «школа 3» и «школа 4» – сельские школы.



### Языковая ситуация в классе



**ПРИЛОЖЕНИЕ К**  
(справочное)

Проверочная работа первоклассников (выявление особенностей развития метаязыковых способностей)

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

**1. Спиши эти слова в алфавитном порядке (смотри на первую букву слова). Используй для этого алфавит.**

Холод, мама, гнездо. \_\_\_\_\_

**2. Какие гласные буквы пропущены? Запиши рядом целое слово.**

Кнг – \_\_\_\_\_, ттрдь– \_\_\_\_\_, крндш– \_\_\_\_\_.

**3. Зачеркни одну букву в слове так, чтобы получилось другое слово.**

Уточка, бусы, огород.

**4. Прочитай предложения с пропущенным словом. Запиши подходящее слово.**

У мамы новый сотовый \_\_\_\_\_ .

Мы живем в \_\_\_\_\_ Якутске.

**5. Соедини линией слова-предметы с их признаками, отвечая на вопросы.**

гайка (какая?)

сукно (какое?)

оратор (какой?)

шинельное

красноречивый

металлическая

**6. Составь новое слово, опираясь на пример в якутском языке.**

Якутский язык	Русский язык
Тэллэй – тэллэйдьит Сүүрүү – сүүрүк	Гриб – _____ Бег – _____

**7. Раздели слова на слоги. Поставь ударение.**

Найди **общий слог** в этих словах и подчеркни его.

Русский язык	Якутский язык
Кукушка	Чубуку

**8.** Прочитай предложения. Переведи на **русский язык**.  
Поставь в конце предложения **знак препинания**.

<b>Якутский язык</b>	<b>Русский язык</b>
Болҕойон истэр.	
Тиискин сууннун дуо?	
Күүстээх тыал түстэ!	

**9.** Напиши слова **по-русски**, вспоминая урок русского языка.

<b>Якутский язык</b>	<b>Русский язык</b>
Дорҕоон	
Буукуба	
Сүһүөх	
Тыл	
Этии	

**ПРИЛОЖЕНИЕ Л**  
(справочное)

Проектирование содержания языкового модуля, направленного на формирование метаязыковых умений (в курсе грамоты, систематических курсах языка в 1-2 классах)

Общие языковые понятия			Метаязыковые умения, универсальные учебно-языковые действия
ЯКУТСКИЙ ЯЗЫК	РУССКИЙ ЯЗЫК	АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	
<b>Блок 1. Тыл эйгэтигэр / В мире слов / In the world of word</b>			
Тыл. мадьыала. Биридимийэт аата, биридимийэт бэлиэтин аата, дьайыны бэлиэтиир тыл. Биир уонна элбэх суолталаах тыл. Тыл лексическэй суолтата уонна халыыба. Көнө уонна кэспүт суолта. Элбэх суолталаах тыл. Этии уонна тыл ситимэ. Маарыннаһар (синоним) уонна утарыта (антоним) суолталаах язык и речь тыллар. Тылбаас. Кирири тыл уонна төрүт тыл. Тыл олобо. Сьһыарыы. Уустук тыл. Аат тыл. Дабааһын аат. Туохтуур. Биир уонна	Тыл. Модель слова. Слово как название предмета, признака, действия. Однозначное и многозначное слово. Лексическое значение и форма слова. Прямое и переносное значение. Многозначное слово. Предложение и словосочетание. Слова близкие (синонимы) и противоположные (антонимы) по значению. Перевод на другой язык. Заимствованное и исконное слово. Родственные (одкоренные) слова. Корень слова. Окончание, суффикс слова. Сложное слово. Имя существительное.	Word. Meaning of the word. Sentens and the phrase. Multiple meanings. Synonym and the opposite. Translation. Loan and Indigenous words. Compound and cognate words. The root of the word. A suffix. Noun. Adjective. Verb. Preposition. English-Russian dictionary	Выделять слово в предложениях (высказываниях). Различать слово и предложение. Строить предложение из данных слов. Определять однозначное и многозначное слово. Различать значение и форму слова, предложение и словосочетание. Переводить (подбирать эквивалент) слова и словосочетания на другой язык. Определять значение неизвестного слова (например, интернационализмов) на основе контекстуальной языковой догадки. Различать и подбирать синонимы и антонимы. Определять на слух заимствованный характер слова. Подбирать однокоренные слова. Находить и выделять корень в слове, окончание и суффикс.

<p>элбэх ахсаан. Быһаарыылаах тылдьыт</p>	<p>Имя прилагательное. Глагол. Предлог (рус. и англ.). Единственное и множественное число. Толковый словарь. Русско- английский, якутско-русский словари</p>		<p>Обобщать и классифицировать однокоренные слова. Различать части речи. Различать и распознавать основные признаки имен существительных и прилагательных, глагола. Пользоваться с помощью учителя толковым, русско- якутским (якутско- русским) и русско- английским (англо- русским) словарями</p>
---	--	--	--

**Блок 2. Дорѳоону истэбин уонна сангарабын / Слышу звуки и произношу /  
The audible and pronounced sounds**

<p>Истии уонна сангарыы. Тыас уонна сана дорѳооно. Тыл уонна сана. Тылынан уонна суругунан этии. Сүһүөх. Аһаҕас уонна бүтэй дорѳоон. Уһун уонна кылгас аһаҕас дорѳооннор (як. и англ.). Хоһуласпыт бүтэй дорѳооннор. Сэргэстэспит бүтэй дорѳооннор. Дьуптуон (як. и англ.). Тыл дорѳоонун мадьыала. Фонетическэй ырытыы</p>	<p>Слушание и говорение. Произношение. Звуки неречевые и звуки речи. Язык и речь. Устная и письменная речь. Слог. Открытые и закрытые слоги. Слоговая структура слова. Гласные и согласные звуки (общие звуки, которые есть в русском и родном языках). Звонкие и глухие согласные звуки (рус. и англ.). Ударный и безударный слоги. (рус. и англ.). Двойные согласные. Сочетание согласных. Звуковая форма и</p>	<p>Listening and Speaking. Spelling. Language and speech. Oral and written speeches. Syllable. Open syllable and closed syllable. Sounds. Vowels and consonants. Short and long vowels. Voiced and Voiceless consonants. Diphthongs. Double consonant. Stressed and unstressed syllables. Sound form and meaning of the word. Transcription</p>	<p>Различать речевые и неречевые звуки, язык и речь, устную и письменную речь. Делить слово на слоги (ритмически и графически). Выделять и определять последовательность звуков (с ориентацией на заданную модель). Различать гласные и согласные звуки. Находить и характеризовать звуки. Сравнить звуки. Заменять один звук для получения другого значения слова</p>
---	---	---	--

	значение слова. Звуковая модель слова. Транскрипция. Фонетический разбор слова		
<b>Блок 3. Буукубаны суруйабын уонна аабабын / Пишу буквы и читаю / Writing letter and reading</b>			
Итии уонна сангары. Аабы уонна суруйуу. Буукуба. Кыра уонна улахан буукуба. Бэчээтинэй уонна суруллар буукуба. Аһаҕас уонна бүтэй дорҕоон буукубалара. Тыл дорҕоонунан уонна буукубанан мадьыала. Тыл дорҕоонунан уонна буукубанан састааба. Алпаабыт	Слушание, говорение, чтение и письмо. Буква. Строчная (маленькая) и заглавная (большая) буква. Печатная и письменная буква. Буквы гласных и согласных звуков. Звукобуквенная модель слова (рус. и як.). Звуковой и буквенный состав слова. Непроизносимые согласные (рус. и англ.). Алфавит	Listening and speaking. Reading and writing. Letters. Lowercase and capital letter. Vowels and consonants letters. Silent letters. Alphabet.	Различать виды речевой деятельности, звук и букву, гласные и согласные буквы. Составлять модель слова. Соотносить звуковой и буквенный составы слов. Послоговое чтение. Записывать слова под диктовку. Заменять одну букву для получения другого значения слова. Различать буквы и знаки транскрипции. Употреблять большую букву в начале предложения и в именах собственных (именах и фамилиях людей, кличках животных, названия городов, улиц, магазинов). Воспроизводить последовательность букв в алфавите (устно и письменно)
<b>Блок 4. Этии уонна этии бэлиэлэрэ / Предложение и знаки в нем / Sentens and written signs</b>			
Этии. Этии мадьыала. Этии интонацията. Сэһэн этии. Ыйытар этии. Күүһүрдэр этии.	Предложение. Модель предложения. Интонация. Повествовательное, побудительное	Sentens. Intonation. Declarative sentence. Interrogative sentence.	Строить графическую модель предложения. Интонировать предложение по цели высказывания. Записывать под

<p>Туочука. Соппутуой. Ыйытыы бэлиэ. Күүхүрдүү бэлиэтэ. Этиигэ тыл бэрээдэгэ. Этии тутаах уонна ойоҕос чилиэннэрэ. Туһаан уонна кэпсиирэ. Этии биир уустаах чилиэннэрэ. Сурук-бичик. Сурук бэлиэлэрэ. Сурукка алҕас түһэри. Сөпкө суруйуу. Таба суруйуу быраабылата. Таба суруйуу тылдыта</p>	<p>и вопросительное предложения (коммуникативны е типы). Точка в конце предложения. Запятая. Вопросительный знак. Восклицательный знак. Порядок слов в предложении. Правила чтения (рус. и англ.). Главные и второстепенные члены предложения. Подлежащее и сказуемое. Однородные члены предложения. Письменность. Знаки препинания. Ошибка при письме. Правописание. Орфографическое правило. Словарь орфографический</p>	<p>Exclamatory sentence (imperative sentence). Period / Full stop. Comma. Question mark. Exclamation point. Word order of the sentence. Reading rules. Principal and secondary parts of the sentence. The Subject and the Predicate.Script. Punctuation. Mistake in the letter. Orthography. Orthography dictionary</p>	<p>диктовку и списывать предложение, несложный текст. Ставить в конце предложения точку, вопросительный или восклицательный знак. Находить и выделять главные и второстепенные члены в предложении. Ставить знаки препинания в предложении с однородными членами. Проверять написанное. Находить и исправлять ошибку в письменной речи</p>
---	--	---	--

**Блок 5. Саһарабын уонна кэпсэтэбин / Говорю и общаюся /  
Say and communicate**

<p>Тыл, саһа уонна бодоруһуу. Тиэкис. Тиэкис ис хоһооно. Остуоруйа. Кэпсээн. Хоһоон. Монолог уонна диалог. Өс хоһооно. Таабырын. Кэпсэтии.</p>	<p>Язык, речь и общение. Текст. Заголовок текста. Содержание текста. Сказка. Рассказ. Стихотворение. Монолог и диалог. Пословица. Загадка. Разговор. Собеседник.</p>	<p>Language, speech and communication. Text. Headline of the text. Fairytale. Story. Poem. Monologue and dialogue. Proverb. Riddle. Conversation. Talker. Oral and written</p>	<p>Обсуждать, анализировать факты языка, давать метаязыковой комментарий к высказываниям, в том числе детским. Составлять словосочетание, предложение, текст. Разграничивать монолог и диалог,</p>
--	--	--	--



<p>Сэһэргэһээчи. Саганан уонна суругунан кэпсэтии. Кэпсэтиигэ туттуу-хаптыы. Техниканан сибээстэһии. Төрөөбүт тыл. Биир тылланыы, икки тылланыы, элбэх тылланыы. Тыл уонна култуура. Омук. Эбэрдэлээһин. Билсйһии. Үтүө («аптаах») тыл. Кэпсэтии быраабылата. Оҕолор тыл туһунан. Тыл оонньуута.</p>	<p>Устное и письменное общение. Неязыковые средства общения. Способы интерактивного общения (sms-сообщение, чат-общение, телефонный разговор, видеозвонок, блоггерство и т.д.). Родной язык. Одноязычие, двуязычие, многоязычие. Язык и культура. Этносы. Приветствие. Знакомство. Вежливые слова. Речевой этикет. Дети о языках. Языковая игра</p>	<p>conversation. Nonverbal means of conversation. Interactive conversation (sms-messages, chat-conversation, telephone talking, video call, blogging). Native language. Monolingualism. Bilingualism. Language and culture. Ethnos. Greeting. Acquaintance. Polite words. Speech etiquette. Children about languages. Language game</p>	<p>устную и письменное общение. Читать по ролям. Писать (сочинять) письма, открытки и т.д. Описывать предмет. Пересказывать краткое содержание прочитанного, увиденного (мультфильма, видеоролика), услышанного. Рассказывать на разные темы (о себе, своей семье, своих путешествиях и т.д.). Общаться с применением различных способов связи и неязыковых средств общения, а также с соблюдением языковых норм. Разграничивать родной, русский и иностранный языки, билингвизм и монолингвизм. Разыгрывать ситуации из жизни, принимать участие в диалоге (двуязычный продавец, межнациональное общение туристов, знакомство и общение на игровой площадке, общественных местах)</p>
--	---	---	--