

ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДЕТИ: К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Существует много разных определений двуязычия (билингвизма) — от самых строгих (двуязычным человеком можно назвать лишь того, кто в одинаковой степени свободно пользуется в любых ситуациях двумя языками), до крайне либеральных (могу кое-как объясниться на рынке или в трамвае на неродном для меня языке — значит, я билингв). Все знают знаменитый анекдот о человеке, который утверждал, что владеет «тремями языками», хотя на одном из них он знал единственное слово «бонжур». Споры на эту тему являются в значительной степени бесплодными — проще признать, что есть некоторая «шкала билингвильности», которая структурирует степень владения чужим (иностранным, неродным) языком, его соотношение с первым (родным)¹. Значит, можно быть двуязычным в разной степени и применительно к разным языковым сферам и областям: например, иметь на втором языке отличное произношение, но при этом узкий лексикон. Или — иметь широкий лексикон, но делать грамматические ошибки. Есть люди, которые хорошо владеют каким-либо языком в устной его форме, но при этом не умеют на нем ни читать, ни писать, другие, напротив, могут прочесть книгу на неродном для них языке, но почти не говорят. Перечень таких соответствий можно продолжать почти до бесконечности...

В доперестроечные времена специалисты различали понятия «неродной язык» и «иностранный язык». Так, например, грузинский или азербайджанский были для нас неродными, но их нельзя было назвать иностранными, так как оба использовались в пределах единого государства. Для грузина русский язык был неродным, а для англичанина, например, иностранным. В последнее время различие между понятиями «иностранный язык» и «неродной язык» фактически стирается. Русские, белорусы, грузины стали по отношению друг к другу иностранцами. А. А. Залевская, крупнейший отечественный психолингвист, среди прочих проблем уделившая значительное внимание проблемам усвоения неродного — иностранного языка, предлагает использовать общий в обоих случаях термин «второй язык». В самом деле, границы государств в наше время ока-

зываются слишком подвижными. К тому же миграция населения стала повсеместным явлением. Использование единого термина «второй язык» кажется нам очень здравым решением, так как фактически совпадает с терминологией, используемой во всем мире. На Западе различается две науки — усвоение первого языка (first language acquisition) и усвоение второго языка (second language acquisition). Является ли этот второй язык иностранным (т. е. принадлежащим тем, кто живет в иной, другой стране), либо неродным (т. е. принадлежащим тому, кто живет в одной стране с вами) особого, в сущности, значения не имеет.

Мы также будем пользоваться термином «второй язык» в этом широком значении.

Существует два способа приобретения этого второго языка: на основе общения с его носителями (ситуация так называемого естественного двуязычия) и специального обучения (ситуация учебного двуязычия). Если учебное двуязычие является в большей или меньшей степени изученным (да и то, скорее с методической, чем с психолингвистической стороны), то этого совсем нельзя сказать о двуязычии естественном, приобретаемом путем погружения в новый язык. Тем не менее именно этот тип двуязычия вследствие резкого возрастания миграционных процессов является в наше время широко распространенным.

В своей небольшой статье мы остановимся на положении иноязычных детей (детей-инофонов), которых так много сейчас в российских школах и дошкольных учреждениях. Известно, что число их неуклонно возрастает. Это преимущественно дети мигрантов, в семьях которых говорят на каком-то ином языке, являющемся для них первым. Русский язык, выступающий в качестве второго, осваивается под воздействием речевой среды, в результате общения с русскоязычными сверстниками, соседями, поддерживается радио, телевидением и т. п. Если ребенок не посещал русскоязычного дошкольного учреждения и мало общался с носителями русского языка, то, поступая в школу, он неминуемо сталкивается с большим числом проблем. В то время как его русскоязычные сверстники в классе осваивают определенные знания в обозначенных школьной программой областях, усилия данного ребенка будут направлены в первую очередь на распознавание кода, т. е. языка, с помощью которого закодирована необходимая для него информация. Психологи иногда сравнивают

¹ Мы не рассматриваем в данном случае ситуаций, когда человек является билингвальным вследствие того, что родители говорят с ним на разных языках. В такой ситуации два языка являются для него одинаково родными.

язык как одежду мысли со стеклом, которого человек в обычном случае как бы не замечает. Однако для инофона, т. е. человека, для которого данный язык не является родным, данное стекло отнюдь не всегда оказывается прозрачным и может скрывать информацию, а отнюдь не способствовать ее постижению. Овладение русским языком становится для иноязычного ребенка жизненной необходимостью, своего рода условием для вхождения в мир русской культуры и русского образования.

Существенным обстоятельством, осложняющим обучение двуязычного ребенка в школе, является тот факт, что учебники, программы, сами традиционные методики преподавания учебных дисциплин ориентированы на человека, для которого данный язык является родным. Развивая приведенную выше метафору относительно языка как «стекла», можно сказать, что сделать стекло прозрачнее, обеспечить ребенку более простой доступ к информации и есть, очевидно, одна из основных задач педагога и всех лиц, окружающих ребенка. Учащийся должен иметь возможность не сосредотачиваться на том, каким именно образом выражена та или иная мысль в письменном или устном тексте, но постигать содержание информации, заключенной в учебниках по русскому языку, математике, истории и другим предметам, в объяснениях учителя, ответах других учащихся и т. д. Разумеется, невозможно переделывать, приспособливая их к нуждам инофонов, все существующие учебники и методики, но можно и нужно обеспечить для детей-инофонов определенное лингвометодическое и психолого-педагогическое сопровождение, которое помогало бы им овладеть русским языком хотя бы в той степени, которая необходима для освоения школьной программы и нормальной коммуникации с учителями и товарищами по классу.

Теоретические основы требуемого лингвометодического сопровождения детей-инофонов, обучающихся в современных русских школах, нельзя считать разработанными в достаточной степени. Мы остановимся только на некоторых положениях, которые представляются наиболее важными.

Не вызывает никаких сомнений то обстоятельство, что постижение человеком второго языка является не менее творческим процессом, чем постижение языка первого (родного). Известно, что ребенок, овладевающий своим родным языком, самостоятельно перерабатывает речевую продукцию окружающих его людей, накапливая запас определенных языковых единиц, выявляя на основе осуществляемых им аналогий и ассоциаций языковые правила, конструируя таким образом свою собст-

венную языковую систему. Процесс этот является бессознательным, что не снижает его огромной ценности. Подобным образом поступает, в сущности, и инофон, осваивающий новый для него язык путем погружения в русскоязычную речевую среду. Поэтому так важна речевая среда, позволяющая как ребенку, так и инофону² сконструировать собственную языковую систему. Исследования последнего времени, как отечественные, так и зарубежные, свидетельствуют о том, что рекордно короткий срок, в течение которого ребенок осваивает основы своего родного языка, во многом определяется тем, что взрослые, осуществляющие уход за ребенком (и в первую очередь – его мать), общаются с ним совершенно особым образом, выбирая наиболее простые синтаксические конструкции, особую стандартную лексику, прибегая к частым повторам и т. п. Особенными, специфическими чертами характеризуется и реакция взрослого на речевое поведение ребенка – здесь также распространены повторы, выполняющие самые разные функции-поддержки, коррекции, перестроения и т. п. Любопытно, что речь носителя языка, обращенная к иностранцу, данным языком не владеющему или владеющему лишь отчасти, в этом отношении часто напоминает речь взрослого, обращенную к ребенку. Однако способность учитывать уровень языковой компетенции инофона свойственна отнюдь не всем его русскоязычным собеседникам. В некотором смысле, это искусство, которому можно и нужно учиться. Не всегда окружающие ребенка взрослые, являющиеся носителями русского языка (в нашем случае речь идет прежде всего о педагогах, но не только о них) используют этот важнейший резерв лингвистической помощи инофону. Достаточно часто в речи, обращенной к иноязычному учащемуся, содержится непонятная для него лексика, мало распространенные устойчивые словосочетания и фразеологические обороты, слишком громоздкие синтаксические конструкции и т. п. Вред от такой ситуации двойной: во-первых, учащийся не может до конца понять содержание речи собеседника, во-вторых, не может использовать ее как источник для построения собственной языковой системы. К этому можно добавить и неминуемый психологический дискомфорт, возникающий в подобной ситуации. Отчасти такая ситуация объясняется школьными условиями, при которых осуществить индивидуальный подход к каждому ученику оказывается иногда достаточно

² Здесь и дальше мы используем слово «ребенок» применительно к ребенку дошкольного возраста, осваивающего русский язык в качестве родного, а под инофоном понимаем человека любого возраста, в нашем случае – школьника, для которого русский язык не является родным.

трудно. Русскоязычные учащиеся обычно составляют большинство, что и определяет речевую тактику учителя. «Разъясняющая» («ясная») речь, ориентированная на восприятие ее инофонами, возможна прежде всего в ситуациях, когда такие дети выделены в особую группу. Вместе с тем раздельное обучение инофонов и русскоязычных детей вряд ли можно считать целесообразным, поскольку общение с русскоязычными одноклассниками не менее полезно для инофона, чем общение с русскоязычными учителями. В некоторых школах выход из данного положения находят в том, что в первую половину дня дети-инофоны учатся вместе с их русскоязычными сверстниками, а во второй половине создаются условия для занятий с ними, обеспечивающие помощь в освоении школьной программы, предполагающие подробные объяснения и помощь педагога, консультации, касающиеся выполнения домашних заданий. Совершенствование речевых навыков на русском языке при этом является естественным следствием процесса общения с русскоязычным педагогом, использующим, как правило, речь, адаптированную к возможностям иноязычного ребенка, которые он себе хорошо представляет.

Таким образом, не вызывает сомнения, что оптимизация речевой среды как в количественном, так и в качественном отношении является важнейшим источником прогресса в языковом развитии инофона.

Кроме того, важна и специализированная помощь в усвоении русского языка, основанная на учете тех реальных трудностей, с которыми сталкивается иноязычный школьник. Под специализированной помощью мы понимаем организацию игр и занятий, которые способствуют освоению определенных языковых моделей, грамматических категорий в их содержательном и формальном аспектах, расширению лексикона и уточнению области использования каждой из лексических единиц (как слов, так и устойчивых словосочетаний и фразеологизмов).

В настоящее время сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена в содружестве с магистрантами и аспирантами разрабатывается и апробируется в начальной школе и дошкольных учреждениях методика лингвистической помощи иноязычным учащимся. Основным принципом, используемым в данной методике, является опора на естественные механизмы, лежащие в основе освоения (точнее — конструирования) человеком собственной языковой системы, которую можно назвать индивидуальной языковой системой человека. Вне всякого сомнения, конструирование вторичной языковой системы

осуществляется не совсем так, как конструирование первичной, что и выявляется в различии совершаемых человеком ошибок. Характер ошибок косвенным образом свидетельствует о стратегии построения индивидом языковой системы.

По нашим наблюдениям, ошибки, выявляемые в речи инофонов, осваивающих русский язык, можно разделить на два типа.

Во-первых, можно выделить ошибки, общие для всех, осваивающих русский язык — как в качестве первого (родного), так и второго. Они определяются реальными сложностями русской грамматической, лексической, фонологической систем, и в первую очередь тем обстоятельством, что более общие грамматические правила осваиваются раньше, чем частные, связанные с применением данных правил к определенным лексико-грамматическим разрядам слов. В последнюю очередь осваиваются единичные исключения. Поскольку такая очередность характерна для конструирования как первичной, так и вторичной языковой системы, ошибки, связанные с использованием общих правил вместо частных и игнорированием исключений, характерны как для речи детей дошкольного возраста, осваивающих русский язык в качестве родного, так и для инофонов любого возраста. Использование правил предполагает самостоятельное установление аналогий на основе определенных (вполне объяснимых) ассоциаций. При этом в одном случае заполняются так называемые абсолютные языковые лакуны (возникают слова или словоформы, отсутствующие в общем употреблении) или лакуны относительные (возникает вариант нормативного слова или словоформы, эквивалентный единице нормативного языка по значению, но отличающийся от нее формой). Во втором случае мы обычно говорим о заполнении так называемой относительной лакуны. Эти лакуны могут одинаковым образом заполняться и носителями русского языка, и инофонами: «Почему ты плакаешь?»; «У тебя что, глаз нет?»; «Я его все равно победю!» и т. п.

Мы привели только некоторые примеры, свидетельствующие о том, что процесс освоения языка, носящий принципиально творческий характер, может приводить к появлению ошибок, общих для маленьких русских детей и для детей более старшего возраста, для которых русский язык не является родным. Если при освоении русского языка как родного подобные отклонения обычно со временем исчезают, то при обучении инофона в школе они в ряде случаев требуют педагогического вмешательства.

Во-вторых, можно выделить тип ошибок, которые встречаются в речи инофонов, овладевающих русским языком, но которые при этом абсолютно

не характерны для детей, осваивающих русский язык в качестве родного.

Они объясняются прежде всего двумя основными факторами. Одним можно считать вторичность самой языковой системы, которая формируется не без влияния уже сложившейся (во всяком случае — на базовом ее уровне) системы родного языка. Дело в том, что при создании первичной языковой системы языковое развитие теснейшим образом связано с когнитивным, языковая категоризация идет рука об руку с категоризацией, осознанием явлений внешнего мира. При этом само познание явлений внешнего мира осуществляется при участии родного языка: как создание первичных концептов, так и их категоризация совершается при неосознаваемой индивидом опоре на уже сложившиеся в языке ярлыки и категории. Так, например, носители русского языка не фиксируют своего внимания на определенности или неопределенности предмета, о котором идет речь, поскольку русский язык относится к числу «безартиклевых» языков. Совсем иначе организовано языковое сознание носителей английского языка, для которых данная характеристика предметов оказывается обязательной при любом упоминании о них. Именно в разных характеристиках языкового сознания («речевого мышления» по терминологии С. Д. Кацнельсона, уделявшего этой проблеме много внимания) и заключается основная проблема конструирования вторичной языковой системы. Индивид вынужден каким-то образом перестраивать свое языковое сознание при ориентации на новую для него языковую действительность, что в ряде случаев является совсем не простой задачей. Известно, что имеется ряд «болевых точек», актуальных при освоении русского языка не только инофонами-детьми, но и инофонами-взрослыми. Можно сказать даже, что положение детей в некотором смысле выигрышнее — их мозг гораздо пластичнее, легче может перестраиваться, приспосабливаясь к новым обстоятельствам. Чем меньше возраст ребенка, тем легче он может создать в своем языковом сознании новую языковую систему. Инофоны дошкольного возраста, по утверждениям специалистов, вообще в состоянии осваивать второй язык тем же способом, что и первый, т. е. при участии тех же отделов мозга. Школьнику постижение второго языка дается уже труднее, поскольку ему приходится обращать внимание на те явления действительности, которые не маркировались его родным языком и, следовательно, не находились «в светлом поле сознания». К таким явлениям относится, например, проблема выбора вида глагола, т. е. характеристика действия как целостного (совер-

шенный вид) или данной целостности лишленного (несовершенный вид). В то же самое время это различие доступно даже трехлетнему русскоязычному ребенку: практически во всех случаях он правильно выбирает вид глагола.

Вторым обстоятельством, объясняющим затруднения, с которыми сталкивается инофон, обучающийся в российской школе, является несоответствие его языковых возможностей и коммуникативных потребностей. Учебный процесс, в который он вовлечен, требует от него способности воспринимать большие и достаточно сложные по содержанию тексты, а также продуцировать тексты в устной и письменной форме. В этом смысле его положение неизмеримо труднее, чем положение трехлетнего русскоязычного ребенка, располагающего приблизительно таким же объемом лексикона и в такой же степени ориентирующегося в русской грамматике. Поэтому инофоны, продуцируя высказывания, часто вынуждены прибегать к стратегии упрощения, т. е. попросту игнорировать те или иные грамматические категории или сокращать работу по подбору наиболее подходящего слова из внутреннего лексикона, удовлетворяясь первым пришедшим в голову, в ряде случаев — не самым удачным.

Применительно к грамматике это может проявляться как в произвольном выборе одной из морфологических форм, так и в использовании начальной (словарной) формы слова вместо той, которая требуется по контексту. Типичный случай в области морфологии — использование так называемого «замороженного» именительного в функции любого косвенного падежа, например: «Я твоя мама вчера видел» или «На бабушка надеята кофта». Достаточно часто также используется винительный падеж вместо дательного, особенно при местоимениях: «Я вас позвоню» (вместо «Вам позвоню») и т. п. Чрезвычайно распространена нейтрализация в видовой паре глагола. Если в языковом сознании русского ребенка с самого начала неотъемлемой частью лексического значения любого глагола является его видовая характеристика, то глагол в сознании инофона в течение длительного времени может быть видовой характеристики лишен, и в каждом случае употребления говорящий произвольно выбирает тот из членов видовой пары, который прочнее укоренился в его внутреннем лексиконе. Приведем примеры ошибок из речи азербайджанских детей, обучающихся в начальных классах: «У нас есть дядя, он нам всегда все *починил* (вместо *чинил*)»; «Правильно я *писала* (вместо *написала*)?»; «Только вы *не скажите* (вместо *не говорите*) моей маме, что я тройку получила». Большие затруднения испытывают

иноязычные учащиеся в сфере согласования по роду. Категория рода присутствует отнюдь не во всех языках, а в тех, в которых она существует, отнесение к роду часто базируется на иных, чем в русском языке, основаниях. Поэтому определение родовой характеристики существительного представляет для иноязычного учащегося серьезную проблему. Ошибка в роде существительного проявляется в выборе системы окончаний (изменении типа склонения), формы согласуемых с существительным прилагательных и глаголов, корреляции с местоимениями «он», «она», «оно». Приведем примеры из речи учащихся: «Я еще одну стихотворению знаю»; «Каждый слово надо повторить»; «У меня одна вопрос»; «Это наша дядя подарила».

Лексикон инофона серьезным образом отличается от лексикона его русскоязычных сверстников и в количественном, и в качественном отношении. Он не просто уже по объему, но каждое из слов при этом представлено в меньшем количестве значений. Кроме того, значительно различаются тематические группы используемых детьми слов, что напрямую определяется характером ситуаций, в которых осуществляется речевое общение. Замечено, что иноязычные дети плохо знают, например, названия различных блюд, предметов домашнего обихода и т. п., что объясняется тем, что языком домашнего общения является их родной, а не русский язык. Особенно часто встречаются ошибки при употреблении глаголов движения. Дело в том, что национальная языковая специфика в этой сфере особенно высока: в русском языке маркируется различие между направленностью и ненаправленностью движения, между способом передвижения, его скоростью и т. п. Отсутствие привычки обращать внимание на подобные различия приводит иноязычных учащихся к ошибкам, подобным приведенным ниже: «Оля *ушел* (вместо *уехала*) в лагерь»; «Вы уже *пришли* (вместо *приехали*) из дачи?»; «Учительница сказала, чтобы я маму *принесла* (вместо *привела*)»; «Мы не знали, куда нам *ходить* (вместо *идти*)». Значительная часть ошибок связана с тем, что неверно указывается конечное положение перемещаемого объекта, поскольку маркировка таких различий отсутствует в родном языке инофона, т. е. не указывается, будет ли перемещаемый предмет висеть, лежать, стоять и т. п. Отсюда такие фразы, как «*Поставь* (вместо *положи*) сюда еще конфетку»; «Можно я куртку сюда *поставлю* (вместо *повешу*)?».

Характер ошибок в значительной степени определяется не только самим фактом вторичности языковой системы, но и некоторыми специфическими особенностями родного языка, характером сложившихся в нем грамматических категорий,

сходством и различием способов, с помощью которых интерпретируется внешний мир в родном языке инофона и в постигаемом им русском языке.

Без всякого сомнения, учет характера наиболее частотных ошибок должен лежать в основе методики, нацеленной на их предупреждение, причем работа по предупреждению ошибок, общих для всех инофонов, проводится в группах, объединяющих инофонов независимо от их родного языка (куда могут иногда включаться и отстающие в речевом развитии русскоязычные дети), а предупреждение ошибок, связанных с воздействием одного определенного языка, проводится в национально-однородных коллективах или используется в индивидуальной работе с учащимися.

Подведем некоторые итоги. Безусловно, возможно спонтанное освоение русского языка в повседневных ситуациях общения (в том числе и на уроках), которое может значительно облегчаться, если педагог или русскоязычный сверстник будет учитывать речевые возможности иноязычного ребенка. Однако в современных условиях этого бывает недостаточно для хорошего освоения языка. Нужны и специальные занятия, помогающие инофону освоить русский язык, причем эти занятия должны быть ориентированы на преодоление конкретных языковых трудностей. Существует и еще один важный ресурс, о котором мы еще не говорили. Мы имеем в виду уроки русского языка, посвященные языковому образованию детей, связанному с ознакомлением с основами теории языка и подкрепленному практикой лингвистического анализа (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического). Эти занятия направлены на осознание языковых явлений, что, безусловно, помогает их систематизации и косвенным образом отчасти способствует развитию речевых навыков. Однако следует учесть, что тот набор элементарных сведений о русском языке, который входит в школьную программу, не охватывает и малой доли того, что необходимо освоить человеку, чтобы пользоваться русским языком в своей практической деятельности.

Не будет лишним отметить, что, поступая в русскую школу, дети-инофоны обычно не умеют писать и читать на своем родном языке. Родители не считают нужным обучать их этому, поскольку считается, что это может помешать им осваивать русское чтение и письмо. Однако уже не раз отмечалось учителями-практиками, что инофоны, читающие и пишущие на родном языке, легче овладевают чтением и письмом на русском языке. Поэтому опасения эти нельзя считать оправданными. Важно, что приобретается навык письменно-

речевой деятельности, который может затем экспрополироваться и на другой язык.

Изучение освоения русского языка детьми-инофонами входит в спектр научных проблем, разрабатываемых кафедрой детской речи с 1999 года. Обращение к этой проблематике было естественным для сотрудников кафедры, которые имели к этому времени достаточно большой опыт исследования освоения русского языка как первого. Появилась возможность сопоставить освоение различных языковых единиц и категорий русского языка детьми и инофонами. В России этот процесс активно развивается в последнее время, но у нас пока еще нет оснований утверждать, что *second language acquisition* сложилась как самостоятельная научная область. К такому выводу пришли, в частности, участники международной конференции «Детское двуязычие», организованной кафедрой детской речи в 2005 году³.

³ Материалы конференции опубликованы.

Необходимо изучение стратегий, которыми пользуются инофоны, конструирующие вторичную языковую систему.

В изучении особенностей русской речи инофонов, осуществляемых кафедрой детской речи, активное участие принимают студенты: выполнено уже 9 магистерских диссертаций по данной проблематике, в 2006 году будет защищено еще две. Кроме того, различные аспекты освоения русского языка как второго исследуются в рамках трех кандидатских диссертаций по специальности «10.02.19 – Теория языка».

Исследования в данной области имеют несомненную теоретическую значимость и естественным образом вписываются в сферу контрастивной семантики, когнитивной лингвистики и психолингвистики. Кроме того, они составляют естественную научную базу для разработки системы лингвистической поддержки инофона. Некоторые из магистрантов, прошедших обучение на кафедре, уже имеют опыт проведения специальных занятий с детьми-инофонами в начальных классах школы и в детском саду.