

ИНОЯЗЫЧНЫЙ РЕБЕНОК В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время в русскоязычных школах резко возросло число двуязычных учащихся. Это, во-первых, дети мигрантов, в семьях которых говорят на каком-то ином языке (обычно он выступает в качестве первого). Русский язык, являющийся вторым¹, осваивается под воздействием речевой среды, в результате общения с русскоязычными сверстниками, соседями и т. п.

Во-вторых, это дети из так называемых смешанных семей, в которых родители говорят с ребенком каждый на своем родном языке, а между собой — на одном из этих двух языков². Во втором случае оба языка можно считать для ребенка родными. Русский язык при этом поддерживается речевой средой, радио, телевидением и т. п. Как показывают наблюдения, второй тип дву-

язычия обычно благоприятно влияет на когнитивное развитие ребенка, в особенности на его лингвистические способности и не вызывает особых проблем при обучении детей в школе³. Что же касается детей из семей мигрантов, то их положение оказывается более сложным. 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. Если его русскоязычные сверстники в классе осваивают определенные знания в обозначенных школьной программой областях, то 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 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. Владение 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 русский 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. Учащийся должен иметь возможность не сосредотачиваться на том, каким именно образом выражена та или иная мысль в письменном или устном тексте, но постигать именно содержание информации, заключенной в учебниках по русскому языку, математике, истории и другим предметам, в объяснениях учителя,

ответах других учащихся и т. д. Разумеется, невозможно переделать, приспособивая их к нуждам инофонов, все существующие учебники и методики, но можно и нужно обеспечить для детей-инофонов определенное лингвометодическое сопровождение, которое помогало бы им овладевать 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 собственную языковую систему. Процесс этот является бессознательным⁴, 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 инофону⁵ 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.⁶ Особенными, специфическими чертами характеризуется и реакция взрослого на речевое поведение ребенка — здесь также распространены повторы, выполняющие самые разные функции — поддержки, коррекции, переспросы 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 ребенку⁷. Однако способностью учитывать уровень языковой компетенции инофона владеют отнюдь не все его русскоязычные собеседники. 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 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 ино-

фона, 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 языке развития 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 лексики и уточнению области использования каждой из лексических единиц (как слов, так и устойчивых словосочетаний и фразеологизмов).

В настоящее время сотрудниками кафедры детской речи РГПИ им. А. И. Герцена в сотрудничестве с магистрантами и аспирантами разрабатывается и апробируется в начальной школе методика лингвистической помощи иноязычным учащимся. Основным принципом, лежащим в основе данной методики, является опора на естественные механизмы, лежащие в основе освоения (точнее — конструирования) человеком собственной языковой системы, которую можно назвать индивидуальной языковой системой человека. Индивидуальная языковая система, как и

общая языковая система, объединяющая всех носителей данного языка, включает ряд известных компонентов: фонетический, лексический, морфологический, синтаксический. Индивидуальную языковую систему можно назвать первичной (если язык осваивается как первый, родной) и вторичной (если язык осваивается в качестве второго, неродного). 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 индивидуальной 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. 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 де-

тей, 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 совершаются при неосознаваемой индивидом опоре на уже сложившиеся в языке ярлыки и категории. Так 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. Индивид вынужден каким-то образом переорганизовать 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 переорганизовываться, приспособляясь 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 мозга⁸. Школьнику постижение второго языка дается уже труднее, поскольку ему приходится обращать внимание на те явле-

ния 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 (совершенный вид) или данной целостности лишённого (несовершенный вид). В то же самое время это различие доступно даже трехлетнему русскоязычному ребенку: практически во всех случаях он правильно выбирает вид глагола. Разумеется, мы имеем в виду именно бессознательно осуществляемый выбор — освоение языка вообще относится больше к сфере бессознательного, чем сознательного, и, чем меньше возраст, тем опора на бессознательное значительнее.

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 так называемой симплификации, т. е. попросту игнорировать те или иные грамматические категории или сокращать работу по подбору наиболее подходящего слова из ментального лексикона, удовлетворяясь первым пришедшим в голову, в ряде случаев не самым удачным.

Применительно к грамматике симплификация может проявляться как в произвольном выборе одной из морфологических форм, так и в использовании начальной (словарной) формы слова вместо той, которая требуется по контексту. Типичные слу-

чай симплификации в области морфологии — использование так называемого «замороженного» именительного в функции любого косвенного падежа, например, «Я *твоя мама* вчера видел» или «На *бабушка* надета 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 (выше мы уже говорили о языковом сознании билингва применительно к аспектуальным различиям). Если языковое сознание русского ребенка с самого начала аспектуально и неотъемлемой частью лексического значения любого глагола является его аспектуальная характеристика, то глагол в сознании инофона в течение длительного времени может быть аспектуальной характеристики лишен, и в каждом случае употребления говорящий произвольно выбирает тот из членов видовой пары, который прочнее укоренился в его ментальном лексиконе. Известно, что в сфере аспектологии существует множество правил выбора вида, которыми интуитивно пользуются носители языка, некоторые из этих правил даже не получили лингвистического описания — тем более их нельзя преподавать в эксплицитной форме.

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. Приведем примеры из речи учащихся: «Я еще *одну стихотворению* знаю»; «*Каждый слово* надо повторить»; «У меня *одна вопрос*»; «*Это наша дядя подарил*».

Лексикон инофона серьезным образом отличается от лексикона его русскоязычных сверстников и в количественном, и в качественном отношении. 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 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*)» и т. п.

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, поводится в группах, объединяющих инофонов независимо от их родного языка (куда могут иногда включаться и отстающие в речевом развитии русскоязычные дети), 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 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. Кроме того, для практического пользования языком необходимо знать именно языковые правила, они же в школьных программах сформулированы преимущественно применительно к области орфографии и пунктуации, но не применительно к сфере грамматики. Составители программ и учебников рассчитывали на ребенка, который владеет своим родным языком практически и справедливо видели свою задачу в том, чтобы помочь ему прежде всего осмыслить свой родной язык. Правила пользования русским языком как средством общения можно скорее найти в учебниках по русскому языку для иностранцев, чем в учебниках для русскоязычных учащихся. Кроме того, следует признать, что значительная часть правил пользования языком не получила еще языкового описания. В силу этих причин нельзя переоценивать роль уроков русского языка в процессе практического освоения русского языка инофоном. Нельзя отрицать, что в какой-то степени продвижение в области лингвистического анализа может способствовать совершенствованию имеющихся практических навыков пользования русским языком, но степень воздействия здесь намного меньше, чем это может показаться на первый взгляд. Применительно к инофонам речь может идти о развитии их речи, но со-

всем не в том смысле, в котором это понятие используется по отношению к русскоязычным детям.

Важно отметить, что вся система лингвистического анализа языковых единиц, которой в настоящее время располагает школа, рассчитана (и, это разумеется, совершенно естественно) на учащихся, которые практически русским языком владеют. Поэтому сами процедуры анализа основываются на том, что учащийся знает (точнее было бы сказать — чувствует), какая языковая единица должна быть употреблена, и перед ним стоит лишь задача ее верно идентифицировать. В качестве примера можно привести процедуру определения вида глагола — задолго до того момента, когда требуется определить, к какому из двух разрядов: совершенному или несовершенному относится глагол, учащийся уже в состоянии правильно выбрать нужный глагол, поэтому

для него не составляет трудности поставить вопрос «что делать» или «что сделать», чтобы теоретически закрепить свое практическое умение. То же относится к выбору падежных форм существительного.

Не будет лишним отметить, что, поступая в русскую школы, 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 приобретает навык письменно-речевой деятельности, который может затем экстраполироваться и на другой язык.

Примечания

1. В таком случае говорят о так называемом последовательном (сукцессивном) билингвизме.
2. В таком случае говорят об одновременном (симультанном) билингвизме, и разграничение первого и второго языка снимается.
3. Мы не касаемся случаев речевых патологий, при которых «разноязычие» родителей может вызывать замедление в освоении языка ребенком.
4. См.: *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.
5. 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.
6. См. подробнее: *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000; *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
7. *Федорова К. С.* Повтор стратегия организации дискурса в регистре общения с иностранцами (на материале русского языка) // Антропология. Фольклористика. Лингвистика: Сб. статей. СПб., 2001. Вып. 1. С. 247–258.
8. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005. С. 10.