

И. В. Борисенко

Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе

Статья посвящена проблеме обучения русскому языку младших школьников-инофонов, многие из которых являются билингвами. Рассматриваются виды билингвизма, некоторые фонетические и грамматические трудности в изучении русского языка как неродного.

Ключевые слова: учащиеся-инофоны, билингвизм, дети-билингвы, полиэтничный класс, фонетическая интерференция, недифференциация фонем, реинтерпретация фонем, сверхдифференциация, субституция, сознательно-практический метод, имитативный метод, коммуникативный метод.

I. V. Borisenko

Russian as Nonnative in Russian-Speaking Elementary School

The article is devoted to the problem of training the Russian language of junior schoolchildren-inophones, many of whom are bilinguals. Types of bilingualism, some phonetic and grammatical difficulties in studying Russian as nonnative are considered.

Keywords: pupils-inophones, bilingualism, children-bilinguals, a multiethnic class, phonetic interference, subdifferentiation of phonemes, reinterpretation of phonemes, superdifferentiation, substitution, a conscious-practical method, an imitation method, a communicative method.

Необходимость усиления роли процессов этнической идентификации личности сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Важную роль в этих процессах играет язык. Не случайно он занимает высокое положение в шкале личностных ценностей человека. Чувство верности ему приводит в действие силы, выступающие за его сохранение. Но как быть представителям этнических меньшинств, живущих в полиэтничном обществе с иной доминирующей в нем культурой? Если они не владеют языком, олицетворяющим эту культуру, то не могут не испытывать ощущение, что являются «чужаками», людьми «второго сорта». Поэтому представители этнических меньшинств, к примеру, мигранты, вынуждены решать проблему: какое образование должны получать их дети – национальное, предполагающее изучение родного языка и культуры, или стандартизированное. Выбор в пользу того или иного типа образования детей включает множество аспектов, а результат сделанного выбора может оказать огромное влияние на их дальнейшую судьбу. Отсюда – потребность в получении двуязычного (билингвального) образования в полиэтничном социуме.

В связи с этим следует говорить о проблеме начального школьного обучения учащихся из се-

мей мигрантов, т.е. учащихся-инофонов, многие из которых являются билингвами.

Билингвизм (двуязычие) – это достаточно регулярное и свободное владение двумя языками одновременно, способность употреблять для общения две языковые системы. Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка, в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается. В последние годы исследователи все больше говорят о билингвизме «как об особой лингвистической системе сознания: носитель двух языков – это не сумма двух носителей одного языка, скорее он – уникальная и специфическая лингвистическая система» [2].

Существует мнение, что билингвы – это люди будущего, мосты межкультурной коммуникации, наилучший вклад во взаимопонимание между всеми народами и государствами.

Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину маленьких жителей нашей планеты. Предполагается, что эта тенденция в связи с все усиливающейся миграцией людей будет расти и дальше. Такие дети есть сегодня в каждой ярославской школе. Проблема обучения русскому языку как второму в полиэтничном классе – новая в современной государственной школе и требует научного обос-

нования с лингвистических, психолого-педагогических и методических позиций.

Второй язык играет в жизни индивидуума часто такую же важную роль, как и родной язык. Опыт разработок канадской лингвистической школы, созданной в стране, где много мигрантов, показывает, что можно выделить следующие формы освоения второго языка: первая – это овладение вторым языком одновременно с первым (или немного позже первого) в раннем детстве. В этом случае обеспечивается широкое двуязычие, когда индивид в совершенстве знает два языка. В зависимости от обстоятельств, он легко переходит с одного языка на другой, внутренне усваивает обе языковые системы, а значит, может мыслить на любой из них. Следующая типичная форма освоения второго языка имеет место в том случае, когда ребенок, выросший в одноязычной семье, открывает для себя второй язык, поступая в школу. В этом случае речь идет о сукцессивном (последовательном) билингвизме. Такое двуязычие может стать достаточно глубоким, но в связи с социальной ситуацией сохраняет неодинаковость в пользовании языками. Первый язык так и останется для ребенка его личным и обиходным языком, а выученный в школе – языком официальных контактов и социальных функций высшего уровня. Третья форма освоения второго языка – спонтанная – осуществляется путем постоянного и прямого контакта с обществом, говорящим на этом языке. Компетентность в нем остается ограниченной, но ее достаточно для пользования языком как средством общения. Успешное овладение вторым языком (государственным, а для иммигрантов – языком принимающей их страны) дает возможность не только интегрироваться и затем профессионально реализоваться в ином сообществе, но и идентифицироваться с иной культурой.

Существуют факторы, влияющие на освоение второго языка.

Биологические факторы:

1. Зрелость головного мозга. Нервная система человека устроена так, что он способен выучить много языков. В биологическом смысле с изучением второго языка связан процесс саморазвития личности. Сегодня известно, что первый язык развивается параллельно с созреванием головного мозга и что освоение языка дает важнейшие толчки к нейронным изменениям. Это развитие заканчивается к третьему или четвертому годам жизни.

Если дети изучают два языка одновременно до этого возраста, то часто они не могут отделить обе языковые системы друг от друга. Если же второй язык осваивается после третьего-четвертого годов жизни, он должен интегрироваться в уже установившиеся структуры головного мозга, т.к. нейронные изменения едва ли уже произойдут. На основании этих различий считается, что с третьего-четвертого годов жизни начинается последовательное усвоение языков.

Процесс понимания в начальной фазе сильнее обусловлен неязыковыми элементами. Ученик пытается отгадать значение выражений на основе глобального смысла ситуации. Одновременно он учится расчленять иностранную речь и анализировать языковые единицы.

Для освоения второго языка наряду с процессами развития центральной нервной системы имеет значение также периферическая нервная система (так называемая «лимбическая система»). Она ответственна за эмоциональные процессы. Эти процессы благоприятствуют более глубокому накоплению языковых фактов. Кроме того, эта система влияет на мотивацию, внимательность ученика. Неформальные условия изучения языка, когда язык усваивается стихийно, сильнее указывают на лимбическое влияние, чем формальные.

2. Возраст. Многие люди считают, что с возрастом все труднее выучить второй язык. Учитель должен знать, что существуют специфические возрастные различия.

Дошкольники усваивают второй язык часто «играя» (т.е. без формальных действий). Особенности произношения и интонации вызывают у детей наименьшее количество трудностей, так что они уже через короткое время едва ли различаются по этим показателям с говорящими на данном языке как на первом (родном).

Обучение произношению второго языка с возрастом становится труднее, особенно когда второй язык осваивался только в формальных контекстах (в процессе занятий). Освоение корректной интонации и произношения часто уже после 11-го года жизни становится проблематичным. Старшие учащиеся быстрее и осознаннее осваивают законы и правила языка, а автоматизированные процессы, которые необходимы, например, при произношении, напротив, менее заметны и поэтому часто формируются неправильно, следовательно, старшие учащиеся имеют тенденцию к неточному и ошибочному произношению.

3. Когнитивное развитие. Как мы уже указывали, у детей разного возраста процесс изучения языка проходит по-разному. Дошкольники и младшие школьники действуют более спонтанно и интуитивно, тогда как старшие дети имеют тенденцию к изучению языка на основании их когнитивных возможностей, действуют аналитически и осознанно. Эти различия связаны, с одной стороны, с развитием в когнитивной области вследствие возраста и опыта, с другой стороны, с уровнем развития первого языка.

Известно, что языковое и когнитивное развитие происходят независимо друг от друга, но оказывают влияние друг на друга. Поэтому для освоения второго языка имеет значение развитие первого языка и развивающаяся вместе с ним когнитивная готовность (например, готовность к абстрагированию, классификации, выводам и т. д.).

4. Уровень владения вторым (русским) языком. Успешность обучения во многом определяется степенью компетенции учащихся в русском языке. Дети, посещавшие русский детский сад, легче адаптируются в школьных условиях и лучше говорят.

Если языковые контакты по-русски осуществляются только в формальных ситуациях общения, а в неформальных ситуациях, где эти контакты обычно чаще и интенсивнее, используется только родной язык, наблюдается более длительный процесс освоения второго языка. В связи с этим различают чистый и смешанный тип билингвизма. Если изучающий второй язык в определенной ситуации общения (например, в школе) употребляет только этот язык, а в другой ситуации (например, дома) – только первый язык, то складывающиеся в результате такой практики речевые механизмы никак не связаны друг с другом. Данный тип билингвизма – чистый. Он наблюдается в тех случаях, когда в семье используется один язык, а языком обучения является другой. В этом случае ребенок не может рассказать о том, что он усвоил в классе, на языке семьи. Противопоставляемый чистому билингвизму билингвизм смешанный возникает в том случае, если ученик, изучающий вторичную языковую систему, с коммуникативными целями и в формальных и неформальных ситуациях (в школе и дома) пользуется двумя языками. При этом отмечается легкость или, наоборот, затрудненность перехода с языка на язык. По нашим данным, билингвов смешанного типа сейчас в наших школах больше, чем чистого.

Дети-монолингвы (говорящие на одном языке) в ходе развития направляют свое внимание, прежде всего, на внешний мир. Они лишь постепенно осознают «внутренний мир» и языковые средства, с помощью которых они обозначают «внешний мир». Дети же, говорящие на двух языках, напротив, узнают сначала о том, что объект может быть назван по-разному на разных языках. Такие дети раньше начинают сознательно использовать слова обеих языковых систем.

Среди социально-психологических факторов, влияющих на освоение второго языка, главным называют мотивацию. В мотивации можно выделить 3 компонента:

- 1) установка на цель, которая может быть позитивной или негативной;
- 2) желание осуществить эту цель;
- 3) готовность учащегося предпринять усилия, чтобы осуществить цель.

В ситуации обучения, когда отсутствует языковая среда, т.е. возможность для контактов с носителями изучаемого языка, мотивация ограничена определенными рамками. По-другому обстоит дело с мотивацией, если ученик находится в стране, в которой говорят на изучаемом языке. В такой ситуации основополагающие мотивационные установки могут находиться под влиянием частоты и качества языковых контактов. В формальных ситуациях обучения на мотивацию также влияют языковые контакты (например, с учителем), мотивационная поддержка (через учителя). Но их влияние гораздо слабее, чем в неформальных ситуациях.

Остановимся на некоторых методических аспектах обучения русскому языку младших школьников-инофонов. Прежде всего отметим, что на сегодняшний день пока не разработана методика обучения русскому языку в полиэтническом классе, методика, которая позволяла бы органично вписать инофонов в преобладающую русскоязычную аудиторию на уроке. Поэтому преодоление трудностей в изучении русского в качестве второго языка организационно связано, прежде всего, с индивидуализацией учебного процесса, с работой в группах малого состава, где русскоязычный ребенок помогает инофону.

На изучение второго языка сильное влияние оказывает родной язык. Проблема интерференции является одной из основных в методике преподавания русского языка в национальной аудитории; с ней соотносятся вопросы типологии ошибок, выявления их причин, поиска опти-

мальных путей предупреждения и коррекции речевых нарушений.

Особенно ярко интерферирующее влияние родного языка на изучаемый русский проявляется при овладении произносительными умениями. Артикуляционный аппарат детей шести-семи лет уже хорошо приспособлен к фонологической системе родного языка, и им приходится осваивать новые речедвижения, которые накладываются на твердо сложившиеся навыки восприятия и произношения звуков родного языка. Таким образом, интерференция на фонетическом уровне представляет собой уподобление звуков русского языка звукам родного, иначе говоря, восприятие и воспроизведение фонем изучаемого русского языка происходит по законам и правилам фонологической системы родного языка обучающегося. Известное положение Г. Глиссона, что активное пользование языком «требуется почти стопроцентного владения фонетикой, а грамматикой – хотя бы на 50-90 процентов», полностью находит свое подтверждение в практике обучения русскому языку нерусских. Вследствие неправильного произнесения и неспособности на слух дифференцировать отдельные звуки русского языка у учащихся-инофонов возникают проблемы с чтением, пониманием, с правописанием.

В зависимости от особенностей фонологической системы родного языка существуют разновидности звуковой интерференции. Л.Б. Амирханова [1] выделяет 4 вида:

- Недодифференциация фонем. Это явление вызвано неразличением или смешением двух разных фонем русского языка, которые отсутствуют в родном языке либо не представлены в нем как смысловозначительные единицы. Дифференциальные признаки фонем воспринимаются в этом случае как избыточные, несмысловозначительные, что приводит к многочисленным ошибкам в устной и письменной речи инофонов: например, неразличение твердых и мягких согласных (*лук – люк*), звуков [и] – [и'] (*щеки* вместо *щетки*), [и] – [ы] (*риба* вместо *рыба*).

- Сверхдифференциация фонем. Она может быть вызвана переносом фонемных различий родного языка на русский язык. Учащиеся фонологизируют отсутствующие в изучаемом русском языке признаки родного языка. Например, для дифференциации слов *рад – ряд* дети используют не согласные звуки [р] и [р'], а гласные родного языка [а] и глоттизованный [аь], что объясняется некоторой близостью их звучания.

- Реинтерпретация фонем является таким видом звуковой интерференции, когда дифференциальные признаки фонем второго языка реализуются по правилам родного языка: вместо русского [м'асъ] произносит [м'иасъ], вместо [н'эс'н'ь] – [н'йэс'н'йь] и, наоборот, вместо [с'йэл] – [с'эл].

- Субституция – отождествление близких, но не тождественных фонем родного и второго языков. Наглядным примером фонетической субституции является замена твердых [ж], [ш], [ц] полумягкими согласными [ж'], [ш'], [ц'] ([дж'инсъ]).

Указанные случаи звуковой интерференции характерны, главным образом, для мигрантов из Закавказья и Средней Азии.

Мы считаем важным, чтобы при тренировке произношения младших школьников-инофонов в большей степени использовались неформальные – «косвенные», имитационные методы обучения, когда ребенок не чувствует на себе воздействия со стороны учителя: исполнение песен, стихотворений, скороговорок, участие в драматизациях, играх, внеклассных мероприятиях.

Понятно, что процесс освоения второго, неродного языка не может идти у младшего школьника так же, как шел или идет у него процесс освоения первого, родного, языка. У шестилетнего ребенка уже сложилась система категоризации объективного мира, обусловленная родным языком, сформировались мыслительные механизмы на родном языке. При этом ученик невольно, не осознавая, проводит параллели между родным языком, освоение которого до школы представляло собой в основном процесс интуитивный, подражательный, и неродным, процесс освоения которого в большей степени требует от него операций сознательной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, переноса, обобщения. Неправоммерно ориентировать обучение русскому языку на отказ от учета родного языка учащегося. Даже если при организации обучения мы не будем учитывать возможность опоры на навыки речи на родном языке, учащийся все равно будет на них опираться. Пренебрегать возможностью использовать эту стихийную опору учащегося мы просто не имеем права [3].

Обучая второму языку, учитель должен специально пытаться увидеть языковые явления с точки зрения восприятия их носителем другого языка. Например, ученик часто не может самостоятельно понять сущность разграничения глагольных форм *пришел* и *приходил* (*пришел* – он

здесь, *приходил* – его здесь нет), *отошел* и *отходил* (*отошел* – его здесь нет, а *отходил* – он снова здесь). Еще пример: почему, отвечая на вопрос «где?», в одном случае надо употреблять предлог *у* (*был у врача*), в другом – *в* (*был в поликлинике*), в третьем – *на* (*был на стадионе*)? Соответственно, в этих случаях возникает большое количество ошибок.

Перед изучающими русский язык в качестве первого эти вопросы не встанут, употребление ими в указанных и подобных случаях нужных форм является естественным, очевидным. Поэтому подобные факты не являются объектом языкового анализа на уроках русского языка в русскоязычной аудитории. Но для выделяемой нами категории учащихся требуется индивидуальная помощь учителя в обнаружении и разграничении таких явлений. Чтобы оказать эту помощь, учитель должен обладать способностью глубокого проникновения в языковой материал, тонкого понимания значений, а порой – оттенков значений, выражаемых той или иной языковой формой, конструкцией, умением производить тщательный анализ межаспектных связей в языке (между лексикой, морфологией, синтаксисом).

Основной способ овладения русским языком детьми-билингвами – сознательно-практический. Языковая интуиция занимает незначительное место, в отличие от первоначального овладения родным языком. Однако следует понимать, что некоторые лексико-грамматические явления в силу своей природы, а также в силу возрастных особенностей младших школьников не могут вводиться в речь детей на теоретическом, сознательном уровне. В этом случае используется имитативный метод. Суть его состоит в том, что ученик путем многократного повторения заучивает те или иные грамматические формы и конструкции, что способствует появлению у него чувства формы, которое помогает ему в дальнейшем мгновенно и правильно конструировать эту форму. Но такой подход обеспечивает только формальную сторону речи.

Функциональную сторону речи обеспечивает подключение коммуникативного метода обучения, сущность которого заключается в том, что «процесс обучения является моделью процесса общения» [4].

В этом случае любая грамматическая форма усваивается вместе с ее функцией. Заучивание формы, изолированной от ее функции, отнюдь не гарантирует ее последующего правильного употребления. Ученик, например, может прекрасно

выучить парадигмы склонения имен существительных и без запинки изменять по падежам любые слова. Но при этом он может оказаться не в состоянии безошибочно выразить самую простую мысль, пользуясь теми же падежными формами. Прежде чем поставить существительное в нужную падежную форму, нужно правильно выбрать сам падеж, чтобы передать соответствующее значение, то есть необходимо знать функции падежей.

Понятно, что младший школьник не способен теоретически осмыслить всю систему падежных значений русского языка, хотя отдельные значения могут быть доступны его пониманию (например, инструментальное значение творительного падежа: *пишу ручкой, ем ложкой*). В этом случае и следует использовать коммуникативный и имитативный способ обучения, предлагая учащимся коммуникативные стимулы и установки, побуждая их выразить, например, свое согласие или несогласие с чем-либо, сомнение, уверенность, удивление, возразить кому-либо, уточнить что-либо и т. д. Например, вместо привычной формулировки заданий типа: «Вставьте в предложения имена существительные в винительном падеже» используется установка: «Выразите несогласие со мной» (*Мне не нравится эта улица. – А я люблю...*). Имитируя данную ситуацию, ученик запоминает, что после глагола *любить* употребляется винительный падеж, и стремится не допускать больше ошибок типа «*Я люблю моя мама*».

Из этого примера видно, что на те операции, которые носители языка делают автоматически, дети-билингвы затрачивают большие усилия. Ситуация может усугубиться и тем, что частые исправления учителя, насмешки одноклассников усиливают у инофонов страхи, неуверенность и даже провоцируют поведение отпора, когда ребенок отказывается общаться на русском языке.

Учителю, не подготовленному для работы с такими детьми, подчас трудно определить причины их неудач, поскольку он, как правило, не знает системы родного языка билингвов. По этой же причине он не может устанавливать параллели между языками, осуществлять переносы с родного языка детей на неродной, то есть использовать метод сравнительного языкового анализа. Кроме того, в одном классе могут находиться учащиеся-инофоны разных национальностей, разных лингвокультур, и это потребует от учителя еще более кропотливой индивидуальной работы.

Индивидуальная работа вовсе не предполагает того, что инофоны не будут участвовать в общей работе класса. Наоборот, их следует как можно чаще привлекать к коллективной работе на уроке, стремиться повысить «статус» такого ребенка в детском коллективе. Для этого следует там, где возможно, привлекать при выполнении заданий родной язык ребенка; например, проводя словарно-орфографическую работу со словом *родина*, дать возможность ученику-армянину произнести это слово по-армянски, а русским детям послушать, как оно красиво звучит на родном языке их одноклассника. Другими словами, учителю в полиэтническом классе следует использовать возможности метода диалога культур. В этом случае интеграция детей мигрантов в доминирующую русскую культуру будет проходить в психологически комфортных условиях, с сохранением ими своей этноидентичности, по пути, который не будет вызывать у них отторжения либо родного, либо русского языка, а будет способствовать их социальной адаптации.

Библиографический список

1. Амирханова, Л.Б. Звуковая интерференция и обусловленные ею фонетические ошибки в русской речи [Текст] / Л.Б. Амирханова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. – СПб., 2005.
2. Берсенева, М.С. Чтение на занятиях по русскому языку: теоретические проблемы обучения инофонов [Текст] / М.С. Берсенева // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: сб. науч. статей. – М., 2008.
3. Зимняя, И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком [Текст] / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М., 1976.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1991.
3. Zimnyaya, I.A., Leont'ev, A.A. Psikhologicheskie osobennosti nachal'nogo ovladeniya inostrannym yazykom [Tekst] / I.A. Zimnyaya, A.A. Leont'ev // Voprosy obucheniya russkomu yazyku inostrantsev na nachal'nom etape. – M., 1976.
4. Passov, E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Tekst] / E.I. Passov. – M., 1991.

Bibliograficheskij spisok

1. Amirkhanova, L.B. Zvukovaya interferentsiya i obuslovlennye eyu foneticheskie oshibki v russkoj rechi [Tekst] / L.B. Amirkhanova // YAzyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoju audito-rii. – SPb., 2005.
2. Berseneva, M.S. CHtenie na zanyatijakh po russkomu yazyku: teoreticheskie problemy obucheniya inofonov [Tekst] / M.S. Berseneva // Russkij yazyk kak nerodnoj: novoe v teorii i metodike: sb. nauch. statej. – M., 2008.