*Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л.*

**Возрастные психолого-физиологические особенности развития детей и организация билингвального подхода в образовании**

1. **Психолингвистические основы билингвизма**

Психологические особенности билингвов в целом такие же, как у монолинвальных (монокультурных) сверстников.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **По Э. Эриксону** | **По М. Монтессори** |
| **Стадии развития** | **Психосоциальные кризисы** | **Нормальная линия развития** | **Аномальная линия развития** | **Референтное (значимое) окружение** | **Доминанта личностного развития** |
| 0 – 1Год | Базовое доверие к миру и людям | Недоверие к миру и людям | Любовь, доверие к родителям и общение с ними | Недоверие к людям – результат плохого обращение, недостаточность положительных эмоций общения | Мать | «Впитывающее сознание» |
| 1 – 3года  | Автономия,самостоятельность | Стыд, сомнение, неуверенность | Уверенность в себе, самостоятельность | Сомнения, стыдливость, желание скрыть недостатки речи, ходьбы | Родители |
| 3 года  6 лет | Инициативность | Чувство вины | Любознательность, подражание взрослым, включение роле-половое поведение | Пассивность в общении, инфантильная зависть к другим детям. Нет поло-ролевого поведения. | Семья | «Строитель самого себя» |
| 6 – 9Лет |  | «Исследователь окружающего мира» |
| 6 – 12лет  | Осмысленная работа, трудолюбие | Чувство неумелости, неполноценности | Трудолюбие, стремление к успехам, развитие умений и навыков, ориентированность на задачу | Слабость развития трудовых навыков, комплексы, избегание сложных заданий и соревнований | Двор, школа |  |
| 9– 12  |  | «Учёный» |

Илл. 1: Возрастные особенности развития по Э. Эриксону (психоаналитик) и М. Монтессори (педагог). Источник: festival.1september.ru/articles/581392/pril5.doc

В отношении билингвов данная схема требует дополнений: например, к нормальным вопросам и проблемам переходных периодов (6-7 лет, 12-14 лет и 16-18 лет) добавляется свойственный естественным билингвам вопрос о своей этнокультурной и национальной принадлежности. Подготовить ребенка, а затем и подростка, к правильной постановке вопроса «Кто я?» и формулировке аутентичного ситуации ответа (оптимален был бы ответ: «Человек мира»; совокупная интерлингвальная, интеркультурная и интернациональная ментальность – термин наш на основе терминологии А.Н. Антышева[[1]](#footnote-1)) – задача педагогов, родителей и сопровождающих их психологов.

|  |  |
| --- | --- |
| **3-4 года** | **различают, кто на каком языке говорит; способны на слух выделить особенности произношения говорящего, отличающие его речь.** |
| **4-5- лет** | **в зависимости от окружения выбирают (личный опыт), на каком языке как следует организовать игру, как вести себя в какой ситуации (из наблюдения за носителями языков и культур)** |
| **6-7 лет** | **задают вопросы, свидетельствующие о развитии их металингвистических способностей: сравнивают языковые явления, выделяют общее и особенное, рассуждают о том, кто и где на каком языке говорит и к какой нации принадлежит** |
| **6 лет** | **первый кризис билингвизма: решающее значение обретают мнение общества о другом родном языке, язык обучения и общения с ровесниками и педагогами**  |
| **12-14 лет** | **второй кризис билингвизма: с переходным возрастом и стремлением к самостоятельности приходит пора определения личного отношения к языкам и нациям-носителям (кто я, почему и нужно ли это мне)** |
| **16-18 лет** | **третий кризис билингвизма: при вступлении в самостоятельную взрослую жизнь профессиональные интересы начинают определять языковые приоритеты (преобладание статусных языков – престижных профессий, стран-потенциальных работодателей)**  |

Илл. 2: Возрастные особенности билингвов

М.Г.Хаскельберг выделяет следующие особенности развития двуязычных детей:

* они позднее овладевают речью;
* словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом общий, совокупный лексикон ребенка шире;
* при отсутствии систематического обучения может быть недостаточно усвоена грамматика;
* могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;
* при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка;
* у детей могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в поведении. Частые колебания настроения, плаксивость и повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое и беспокойство у более старших.

Как мы видим, «термометром» психического здоровья и психологического комфорта естественного билингва является его язык, точнее, речь в ее устной и письменной формах (в рамках коммуникативно-речевых ситуаций). Согласно В.А. Пищальниковой, «язык как универсальное средство хранения, формирования и представления знания разного уровня, ... как репрезентант ментальности определяет способ членения действительности, ... а как конвенционально-знаковая система является интегративным компонентом репрезентации концептуальной системы и потому обладает способностью ситуативно актуализировать любую ее составляющую». Нарушения (этно)лингвистического и (этно)культурного плана общения у билингвов, равно как и поведенческие «сбои» (начиная с псевдо-гиперактивности, неверно диагностицируемой педагогами у детей в поликультурных группах) свидетельствуют нередко о нарушении равновесия между языками и культурами, лежащими в основе их личности. Такое нарушение – это следствие неверного педагогического (образовательного и воспитательного) подхода к интернационально, интерлингвально и интеркультурно ориентированной билингвальной личности. Например, неправильный подход к ребенку может проявляться в отсутствии учета взаимовлияний двух освоенных как родных языков и культур или нежелании работать по методикам преподавания языка как одного родного или как иностранного и др.



Илл. 3 (по М. Поповой (Дания)): Поликультурная среда естественного билингва.

Особенности развития билингвов

**Психолингвистическое развитие**

**Психологическое развитие**

* десинхронизация психического развития, в том числе языкового
* повышенная рефлексия: правильно-неправильно
* оценка своего языкового развития: амбивалентная
* неуверенность в себе
* непризнанность - самый жестокий вид агрессии со стороны одноязычных сверстников
* стихийная интеграция идентичностей, фрустрация

Илл. 4 (по М. Поповой (Дания)): Особенности развития естественного билингва

Особенностью, свойственной некоторым детям-билингвам, является наличие у них **проблем идентификации своего Я с определенной культурой или страной**. В 8-14 лет наступает период формирования этничности: это время, когда со всей остротой встает вопрос о своей принадлежности (социальной и этнической) к определенному обществу. Но ребенок не справится с этим вопросом, если не готовить к нему исподволь, с РАННЕГО ДЕТСТВА, потому что начинать формировать этничность и билингвизм в возрасте 11 лет уже поздно! Если вопрос о *социальной* принадлежности ребенка решается просто (статус родителей в обществе переносится и на ребенка), то проблема национальности намного сложнее. Билингв видит в себе, сравнивая себя с родителями и с одноклассниками, черты разных национальных личностей, например, русской и немецкой, просто в различных ситуациях преобладают то одни черты, то другие. Поэтому роль педагогов и родителей – подготовить ребенка к принятию важного решения: восприятию себя как «человека мира». Но ситуация, характерная для США, когда все жители становятся «американцами», вне зависимости от страны исхода предков, нежелательна. В случае неверного педагогического вмешательства или вообще отсутствия какой бы то ни было помощи педагога возможно негативное отношение билингва к одной из составляющих своего этнического «Я», негативное переживание своей национальной принадлежности. С этой точки зрения детей мигрантов из РФ в странах ЕС можно разделить на четыре группы:

– сниженная самооценка как «русского изгоя», обусловленная отношением к русским в стране ПМЖ и попытка скрыть свою русскость и подстроиться под нормы национальной личности страны ПМЖ (самоуничтожение себя как личности);

– сниженная самооценка по той же причине и агрессия, направленная вовне, непрестанный конфликт с обществом;

– завышенная *само*оценка при низкой оценке со стороны окружающего общества (создание «русскоязычных гетто», инициируемое старшим поколением);

– завышенная *само*оценка при низкой оценке русской национальной культуры, не нужной для развития своего Я как полноценной личности (диаспора «русских немцев» в ФРГ).

Каждая из этих групп – своеобразный «фактор риска», который может привестии к дезорганизации структуры личности.

**Второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия.**

Существует **несколько видов такого взаимодействия**:

– с субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);

–с объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);

–с предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);

–с ситуациями коммуникации (ситуации повседневной жизни, учебная деятельность);

– с целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т.д.);

–с речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т.д.

Педагоги должны помнить, что билингвы усваивают языки по следующей схеме:

на **первом этапе** усваивается лексическая система обоих языков, т.е. процесс происходит почти так же, как и у детей- монолингвов;

на **втором этапе** дети различают лексику обоих языков, но применяют синтаксис только одного языка;

на **третьем этапе** происходит осознанное разграничение и лексики, и синтаксиса.

Результатом двуязычного образования являются положительные изменения в поведении ребенка: у него появляются новые виды и формы психического отражения реальности, новые виды деятельности, присущие бинациональной личности. При этом речь идет о формировании абсолютно нового типа сознания: с одной стороны, идентичного сознанию носителя каждого из двух родных языков, а с другой стороны – единого в дуальности, взаимообогащенного за счет приобщения к иной концептуальной системе отражения мира. Психологи и лингвисты отмечают в этой связи, что языковая личность должна рассматриваться как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков. Это означает, что у билингва в большей степени, чем монолингва, развита готовность к заимствованию, поэтому набор готовностей многоязычного человека отличается от готовности одноязычного человека[[2]](#footnote-2). С юридической точки зрения он остается гражданином своей страны (или переходит в гражданство РФ), с т.з. этнологической он остается представителем своей нации (или наций). Однако, с позиции психологии, он претерпевает значительные изменения: в нем как бы совмещаются две личности (естественный билингв с двумя родными языками) или эти личности соседствуют и сливаются в одну, интернациональную или бинациональную (билингв с родным и неродным языком). Если же существуют исходная национальная личность и вновь приобретенная, проявляющаяся только в специфических ситуациях коммуникации на русском или родном языке с представителями России – носителями русского языка, то мы считаем целесообразным ввести новый термин „квази[[3]](#footnote-3)-национальная (национализованная) личность“, демонстрируя тем самым качественно новое состояние данного индивидуума, обретенное им в результате глубокого изучения и применения на практике иностранного языка параллельно с приобретением социальной, (социо)лингвистической, социокультурной и медиа-компетенции, близкой[[4]](#footnote-4) к компетенции носителей данного языка как родного, но не идентичной им.

 

необходимость баланса

открытость новому

образное восприятие мира

структурированное сознание

Возможно единство противоположностей

 1 личность

би- или интернациональная

**КТО Я?**

1

характер

би- или интернациональный

переключение м-ду ними

2 общества

2 культуры

2 языка

Илл. 5: Модель-пазл «Сбалансированный билингв» («Прочитывается» по горизонтали и вертикали)

1. **Особенности развития естественных билингвов**

Сначала важно обозначить основополагающие постулаты работы с билингвами в образовательном учреждении:

1. Физиология билингвов и их интересы (обусловленнные возрастом) соответствуют физиологии и сферам интересов их монолингвальных сверстников. Различия начинаются в области самовосприятия и мироощущения: билингвизм означает как минимум бинациональную (оптимально интернациональную: см. ниже) личность, суммирующую разные национальные картины мира из двух доступных ему и неотъемлемых «первоисточников». Если использовать выражения Ю.А. Сорокина[[5]](#footnote-5), можно сказать, что у билингвов при насильственном подавлении одного из исконных (семейного или свойственного иному окружающему обществу) языков и культур как «непрестижных», его деактивации, страдает изначально не сознание, «ориентированное на логизирующую форму осмысления мира и всех других в нем», а глубинная ментальность, «реализующая спонтанную форму существования в мире и интуитивную форму понимания и самого себя, и других».
2. Обозначенные выше особенности мировосприятия и самоощущения билингвов проистекают из жизненной ситуации, породившей их естественное многоязычие: нахождения в эмиграции (следствие выбора их родителей, а не их самих[[6]](#footnote-6)). При этом вообще не важно, где именно протекает процесс взросления будущего естественного билингва. Важно, что на него воздействуют и в нем преломляются, формируя его личность, два родных языка (или неродной и родной языки) и две родных (или неродная и родная) культуры. Поэтому задача педагогов и родителей как «образовательно-воспитательного тандема» – учитывать эту дуальность и в меру своих сил ситуативно уравновешивать ее составляющие. Как минимум, нужно отказаться от игнорирования или искусственного занижения (или завышения) престижности одного из компонентов.
3. И наконец, самое главное: характер и уровень развития[[7]](#footnote-7) естественного билингвизма зависит от уровня владения родными для билингва языками и культурами (или родным и неродным), который имеют представители старшего поколения семьи и педагоги, а также готовности семейного и внешнего социумов к сбалансированной кросс-культурной коммуникации. От того, насколько грамотный, богатый, обеспеченный этнокультурным фоном, реализуемый в коммуникативно-речевых ситуациях, актуальных для данного возраста, язык предлагается к освоению (для неродного – усвоению) детям и подросткам, зависит и их коммуникативная компетенция.

Если опираться только на наши собственные наблюдения за детьми и подростками-естественными билингвами, можно увидеть **отличия детей из семей образованных мигрантов от их сверстников, прекрасно владеющих теми же языками, но как иностранными**:

1) В случае билингвизма приобретенного можно говорить о первом и втором языке, родном и иностранном, на протяжении всей жизни: изучаемый не с раннего детства, а в школьном возрасте или позднее язык навсегда останется «чужим», вторичным. А при естественном билингвизме какой язык - первый, а какой – второй, решается в каждой конкретной ситуации (для каждого ребенка) индивидуально, а первенство языков может перераспределяться в течение жизни и в различных сферах общения.

2) В процессе общения в сознании естественного билингва происходит одновременное полное «переключение» языков и культур (это наиболее ярко проявляется при неблизкородственных языках и культурах). А в сознании человека, изучившего язык как иностранный, подобное невозможно: он мысленно, сознательно или подсознательно, переводит все со своего родного или на свой родной язык (хотя существуют также «nearnativeness», «nativelijkeness», где перевода не происходит), проигрывает ситуацию в рамках своей культуры, а затем «переводит» (а не автоматически без перерыва переключает) ее в культуру «чужую».

3) Картина мира, отраженная в сознании билингвов, более объективна[[8]](#footnote-8) и многогранна (восприятие не является черно-белым, все явления имеют свои «оттенки»).

4) Ни в коем случае нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих мир естественного билингва, как о «чужих», даже в политических или методических целях – это нарушает целостность дуальной картины мира билингвально растущего человека. А по отношению к билингвизму благоприобретенному (монокультурному человеку со знанием о культуре иного народа) – это возможно и правильно.

5) Билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации. А благоприобретенный билингвизм – это способ общения с представителями иной культуры, надевание чужой маски на время спектакля под названием «коммуникация» (игра – не жизнь), потому что для билингвизма благоприобретенного язык – цель, а не средство[[9]](#footnote-9).

**Естественных билингвов, по нашим наблюдениям, отличают**:

– иное соотношение центров головного мозга, отвечающих за речь: если у детей (и взрослых), изучающих язык как иностранный, эта информация откладывается в совершенно ином отделе мозга, то у двуязычных детей, усваивающих язык естественным путем, он сохраняется в том же отделе, что и родной (центры Брока и Вернике). Исследования показали, что у детей-билингвов выработано гораздо больше синапсов в этих регионах головного мозга, чем у монолингвальных детей. На практике это выражается в том, что эти дети намного раньше осваивают металингвистические навыки, т.е. они с раннего возраста лучше понимают устройство языка, например, что один и тот же предмет может называться по-разному. Дети-билингвы очень творчески используют свой языковой багаж, у них очень рано начинается словотворчество.

– наличие в их сознании биполярной национальной картины мира (они способны выстроить «мостик» взаимопонимания между культурами, носителями которых они являются, и смежными культурами); две культуры образуют во внутреннем мире билингва некую общность – третью культуру (причем это не слияние, а создание нового из непрекращающегося анализа имеющихся), две национальные картины мира сосуществуют в одном человеке, диалог культур идет в «пределах» одной личности;

– усиление социальной компетенции, медиа-компетенции: у билингвов лучше натренированы механизмы подавления чуждой информации[[10]](#footnote-10) и вычленения подтекста (интертекста);

– изначальная бОльшая структурированность сознания: порядок в сознании, необходимый для «уравновешивания» двойного языкового и культурного «баласта» отражается на стремлении структурировать все жизненное пространство не только на русское и нерусское (украинское и неукраинское и т.д.), но и по иным, доступным возрасту и образованию критериям; причем естественные билингвы нередко устанавливают сами свои собственные критерии;

- бОльшее стремление и способность к самоанализу как пути к анализу окружающей реальности и ее познанию – «я сказал неверно»/ «родители говорят неверно»; а также анализу через соположение информации из различных этнокультурных источников (Прим.: Ср. приведенную выше гипотезу Сепира-Уорфа) – и как результат происходит снятие «информационных белых пятен» и объективизация данных;

– способность к глубинной семантизации обоих родных, а впоследствии и изученных иностранных языков, к взаимному обогащению смыслов между языками (для естественных билингвов язык – живой организм; смешение языков в раннем возрасте – не попытка замены неизвестного известным, а нередко способ упрощения, «опрозрачивания» известного, попытка словотворчества);

– способность вынести большую умственную нагрузку (при правильном «воспитании» билингвизма, в т.ч. вне обучения языку, и его поддержке с самого начала обучения); большая стрессоустойчивость и умение концентрироваться в сложных ситуациях (например, при наличии отвлекающих факторов);

– мышление через образы, отсутствие перевода в голове[[11]](#footnote-11); вариативность и оригинальность в решении проблем;

– большая социальная активность и, при достаточном владении языком, большее стремление к расширению числа контактов.

Но **не все особенности развития двуязычных детей позитивны** или воспринимаются их окружением как таковые. Например, всем известна проблема смешения языков (**интерференции**), о которой скажем ниже. Многие родители и педагоги по праву уделяют этому большое внимание. Долгое время считалось, что смешение языков, которое наблюдается у детей, это то, чего следует по возможности избегать. Сегодня мы знаем, что само по себе использование одновременно двух языковых систем воспринимается ребенком естественно, показывает его творческие способности в овладевании языками и способствует его этносоциальной интеграции, развитию логического мышления. Несморя на это, нельзя забывать, что в монолингвальном социальном контексте качество коммуникации зависит от способности членов социума выражать свои мысли, обходясь одной языковой системой. Раннее погружение в иностранную среду приводит у некоторых детей к более или менее длительному торможению речевого развития (пороговые уровни двуязычия по Toukomaa & Skutnabb-Katgas, 1977[[12]](#footnote-12)).

При невнимании со стороны родителей и педагогов к ребенку, растущему в ситуации многоязычия (а это, как правило, дети мигрантов, социально менее защищенных, нежели коренное одноязычное население), возможна деградация зачатков билингвизма в *«одностороннее двуязычие»* (коммуникативная компетенция только в одном из языков более или менее равна компетенции носителя данного языка как родного; в настоящее время таких детей нередко нозывают «русофонами» или, по нашей терминологии «современными безграмотными»/ moderne Analphabeten, поскольку они способны воспринимать русскую речь только на слух и на уровне бытового общения, но ни читать, ни писать по-русски они не умеют) или в *«двойное полуязычие»* (ни в одном из языков не достигнута коммуникативная компетенция уровня носителей языков как родных). Причем эти явления проявляютс по-разному, например, они могут заключаться в совершенной некомпетентности ребенка в одних сферах общения (что связано с темпоральным фактором развития билингвизма – регулярностью использования обоих языков в общении с и при ребенке: если он не слышал разговора взрослых на данные темы, то он не может набраться опыта в общении в данных сферах) при блестящей коммуникации в других. Такие дети подвержены также социальной и психической деградации, поскольку они не ассоциируют себя ни с одним из обществ как его полноправные члены и не способны к самовыражению, тогда как их сверстники-билингвы, двуязычие которых поддерживается коммуникативной ситуацией в семье и ДОУ, способны самостоятельно перейти от стадии рецепции и пассивного билингвизма к активному репродуктивному, а затем и продуктивному двуязычию (термины М.М. Михайлова[[13]](#footnote-13))

Предлагаем фрагмент характеристики детей-билингвов (учащихся одного из многочисленных русскоязычных образовательных центров вне РФ), данной их педагогом (здесь собрано множество проблем и факторов, их породивших; на основании подобных обзоров можно строить занятия с родителями):

«*При хорошем знании родного языка (когда русский в семье и общении является ведущим) отличий между билингвами с русским как одним из родных и русскоязычными монолингвами на занятии по РКДР не наблюдалось.*

*При недостаточном словарном запасе на уроке с учителем дети вынужденно разговаривают (отвечают на поставленные вопросы) на русском языке. Но если в учебной ситуации не хватает словарного запаса, то либо молчат (не отвечают на вопрос), либо отвечают на иностранном. Между собой на переменке или до и после занятия переходят на немецкий. Для восполнения пробелов в словарном запасе учителям приходится давать толкования различных понятий и на русском, и на немецком языке, чтобы ликвидировать интеллектуальный пробел в развитии*

*Речевые проблемы: они в принципе те же, что у одноязычных детей (но не сверстников – билингвы отстают от них); особенно путают или не знают окончания склонений, род, приставки. Ощущается нехватка словарного запаса, дети не могут описать предмет или явление, неправильно называют признаки. Язык примитивен. Проблемы с составлением сложных предложений. Не могут продолжить предложение, рассказ или подобрать слово по смыслу (озаглавить текст). Проблемы с загадками и пословицами. Как следствие, нет желания учиться читать и даже после освоения букваря трудно развить навыки чтения и письма.*

*Поведенческие проблемы: это тревожные дети, владеющие только пассивной лексикой русского языка, они самоустраняются на занятиях, не участвуют в обучении (перебирают карандаши, листочки в папке, отворачиваются от других детей, хотят сидеть за последним столом в одиночестве и пр.), стараются быть незаметными или, наоборот, нарушают дисциплину и, как результат, через некоторое время прекращают посещать занятия в русской школе, так как, вероятно, чувствуют себя совершенно дискомфортно. (Доброжелательное и щадящее отношение педагога, помощь других детей при этом не играют никакой роли. Дети всё равно уходят.)*

*Вероятно, также играет роль «неправильный» подход в семье к освоению и развитию второго языка. В данном случае русский выступает в роли второго, не основного языка: один из родителей* – *немец, сильнО влияние немецких дедушек и бабушек, папа не одобряет сохранение русского, упущен момент (с рождения начали говорить с ребёнком на немецком примерно до 2-3-х лет, потом пошёл в садик и решили вернуться к русскому). Моментов, влияющих на развитие билингвизма, очень много и каждый случай индивидуален. А времени на индивидуальный подход у педагогов нет».*

Области интересов детей би- и монолингвов одного возраста различаются незначительно (это зависит от потребностей и возможности их реализации старшим поколением). Но есть особенность: к билингвам можно подобрать два «ключика», используя оба языка и обе культуры. Они рано понимают, что языков и культур в мире много, что разные проблемы можно решить по-разному, что они имеют возможность пользоваться различными способами или просто знать, что они есть.

Из сказанного напрашивается вывод о необходимости особого подхода к детям-естественным билингвам со стороны родителей, педагогов и воспитателей[[14]](#footnote-14), этот подход должен учитывать дуальность их мировосприятия, которая проявляется в языке (речи): это должно быть коррекционно-направляющее обучение с усиленным страноведческим компонентом; наблюдение за детьми, коррекция поведенческих и прочих проявлений, помощь в самоопределении как гражданина мира – предложение инструментов для самоопределения, соположения (а не противопоставления культур и языков).

Межкультурная коммуникация – улица с ДВУСТОРОННИМ НЕПРЕРЫВНЫМ движением! Наблюдение – также способ участия

«Уравновешивание» двух родных или русского и родного языков и культур (подчеркивание их равноценности и принадлежности к единой мировой сокровищнице)

Наличие у педагога и учеников обозначенных (вычлененных) совместно общих целей и задач коммуникации

При значительном расхождении социокультурного компонента родного и русского языков – наличие «ничейного поля» общения, в котором происходит диалог культур

Чередование в рамках занятия (с учетом особенностей аудитории и предмета изучения, а также структуры занятия) типов межкультурной коммуникации

Постоянный и последовательный учет билингвальности учеников (лингвистического и экстралингвистического аспектов) в работе на занятии

Илл. 6: Основные условия успешности межкультурной коммуникации в рамках учебного процесса (аудитория – естественные билингвы)

1. **Вхождение в языки**

|  |  |
| --- | --- |
| **Возраст** | **Языки** |
| **с рождения**  | **два языка усваиваются как родные дома** |
| **2 года - 5 лет** | **второй язык усваивается и осваивается как родной/неродной дома и(ли) в ДОУ** |
| **после 7 лет** | **второй язык изучается как иностранный в школе** |

Илл. 7: Соотношение родного, неродного и иностранного языков по возрасту и месту вхождения в языки

В 1928 году Л.С. Выготский писал: «Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности. Последнее едва ли нуждается в пояснениях» [7, стр. 56]. Вхождение в языки, в сбалансированное многоязычие было и остается для подрастающего поколения воротами в социумы и в культуры. Но воротами, через которые ребенок должен идти сам, прибегая к направляющей/ корректирующей поддержке старшего поколения, следующего ЗА ребенком и осознающего ЕГО потребности и возможности в каждый возрастной период.

По мнению Н.В. Имедадзе, в случаях, когда ребенок овладевает двумя языками в семье в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок смешивает два языка, потом начинает отделять их друг от друга. Уже около 3 лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В конце третьего года жизни, а некоторые в 4 года, дети перестают смешивать языки. Ребенок 4-5 лет стремится к контактам, его привлекает возможность рифмовать слова. Он стремится узнать, что означает то или иное слово и называет предметы. В 6 лет он активно использует язык в игре со сверстниками. При этом многие ученые акцентируют внимание не только и не столько на языках семьи и общества, сколько на отношении этих социумов к ребенку, его развитию и образованию.

Итак, в процессе развития и поддержки естественного билингвизма все зависит от конкретных задач, целей и возможностей – преподавательских и родительских. Но педагогам в первую очередь важно понять, каков выбор родителей относительно желаемой степени билингвизма у их детей; а родителям – потенциал подрастающего поколения при продолжении целенаправленной поддержки многоязычия. Это определит стратегию работы с конкретным ребенком.

Мы рассмотрим далее вопросы повышения уровня межкультурной компетенции на русском и на другом родном языке. До сих пор специалисты уделяли основное внимание лингвистическим проблемам билингвов (как самому заметному проявлению многоязычия). Так, в какой-то момент многоязычный ребенок начинает «отставать в речевом развитии». Родителям важно особенно в этот период следить за несмешением языков в своей речи, которую слышит их ребенок, и знать, что два языка ОБОГАЩАЮТ друг друга, поэтому знание одного родного языка способствует, а не препятствует развитию другого. Ошибки в речи билингвов и монолингвов нередко одни и те же, только у билингвов они проявляются позднее. Обращение к логопеду не повредит при условии, что проблема речи не «замещает» в сознании педагога/ родителя целостного образа ребенка, если он понимает, что язык для билингва – инструмент коммуникации, а не самоцель.

Проблемы в речевом развитии (реальные, а не выдуманные озабоченными родственниками) нередко связаны с физическим нездоровьем ребенка или отсутствием психологического комфорта в семье и обществе (здесь язык и речь выступают как «термометры»). Но прежде чем записываться на прием к врачу, родителям, наверное, стоит попытаться критически взглянуть на ситуацию в семье, детском саду, на детской площадке: самостоятельно локализовав проблему, они тем самым помогут специалистам преодолеть это препятствие.

В этой связи интересно отметить, что билингвы более, нежели монолингвы, способны к самообучению при условии комфортности ситуации, в которой к ним поступает новая информация. Например, мы неоднократно наблюдали, как воспитатель или мама рассматривают с детьми-билингвами картинки и ребенок пытается описать увиденное:

*Мальчик. Мальчик сидит на дереве... деревянном диване. Нет... скамейке. Он делает. Делает самолет бумагой. Не так... бумаги... из бумаги. Мальчик Витя сидит на скамейке. Он мастерит самолет из бумаги. Бумага серая. Это газета.*

На основании этих наблюдений можно сделать вывод, что билингв, проговаривая что-то влух, сознательно или подсознательно сравнивает свою речь с ранее услышанным от родителей/ воспитателей и приводит свою речь в соответствие с данными образцами. Конечно, при условии, что образцы были восприняты в психологически (эмоционально) благоприятной обстановке, а не в ситуации насильственного обучения или в комплексе с иными стрессовыми факторами.

Необходим учет особенностей грамматики одного из родных языков при развитии другого родного языка. Например, для билингвов с английским, русским и немецким языками как родными одной из сложнейших грамматических категорий является категория рода: неразличение рода, прежде всего грамматического рода имен существительных и связанных с ними в предложении глаголов, прилагательных, местоимений и числительных. Значит, эта тема должна быть в центре внимания на уроках по грамматике.

Полезно также «уравновешивать» позиции языков как инструментов общения, вывозя ребенка на каникулы в ту страну, где иностранным становится «сильный» (в нашем случае русский) язык, а языком повседневного общения – «слабый» (немецкий, татарский и пр.).

**4. Периоды языкового развития многоязычного ребенка***[[15]](#footnote-15)*

1. С рождения до года ребенок реагирует на звуки, следит глазами за предметом, его издающим, или поворачивает в его сторону голову. Он сам пытается производить звуки. При нарушении в развитии возможен период молчания и отсутствия всякой реакции на раздражители с шестого месяца. Если это связано с недостатком контактов ребенка со взрослыми при помощи взглядов, то данное нарушение не связано с многоязычием и имеет более комплексный характер.
2. С года до 2-х лет ребенок понимает простейшие высказывания на каждом из языков, произносит нейтральные слова (мама, папа) и реагирует на свое имя; выполняет простейшие задания и называет предметы. Если ребенок не говорит и пытается общаться только мимикой и жестами, обратите внимание – как он общается с ровесниками в игре (развивает ли он каждый из родных языков или пользуется двумя родными языками неправльно, путая их).
3. В возрасте 1,5-2-х лет дети говорят на «смешанном» языке: т.е. за каждым предметом или действием у ребенка закрепляется одно понятие на одном из двух языков. И этим смешанным языком малыши пользуются при разговоре с обоими родителями. Тем важнее в этот период воспитателям по-прежнему проводить в жизнь «политику» общения с ребенком каждого родителя на своем языке.
4. Начиная с 2-х лет для билингвов характерны: замедленное языковое развитие по сравнению с монолингвами (у монолингвов происходит т.н. «лексический взрыв», они составляют многословные предложения – до 4 слов), становятся частыми неадекватные поведенческие реакции на реплики окружающих (взрослые думают, что дети их не понимают). Все это вызывает тревогу у родителей, которые немедленно начинают привлекать специалистов (психологов, терапевтов, логопедов, и, как правило, без результата).

Монолингвы упрощают слова, а у билингвов начинается период смешения языков: дети сами выбирают из известных языков более легкие для произнесения слова и выражения и вставляют их в ответ, вне зависимости от языка вопроса. Этот период продолжается до 3-4-х лет. Около 3-х лет ребенок начинает сопротивляться многоязычию, но в то же время различает «язык папы» и «язык мамы», выбирая для себя наиболее простой. Лишь позже дети, наконец, смиряются со своим многоязычием и даже требуют, чтобы каждый из родителей говорил с ними на «своем» языке.

1. Ребенку, как известно, необходимо общение как со взрослыми, так и со сверстниками (в детском саду, на детской площадке). Во-первых, он раньше обучается коллективному действию. Во-вторых, он быстрее переживает т.н. «период молчания», внутренней переработки материала «чуждого» языка, например, языка страны постоянного проживания, если дома с ним говорили только на «слабом» языке (например, татарском вне Татарстана). Если же язык внешнего окружения не чужд малышу, например, является «языком папы», то лучше отдать ребенка в садик чуть попозже, около 4-х лет.
2. С 4-х до 5-ти лет для естественных билингвов характерны: стремление перейти на общение с одним человеком на одном («его») языке, в случае невозможности этого ребенок «протестует» в форме самоизоляции; усиленный поиск сверстников для самовыражения (самореализации), обостренная необходимость социализации. После 4-х лет наступает период дифференциации языков, когда ребенок постоянно занят поисками соответствия (не перевода, а именно соответствия!) какому-то понятию в другом родном языке, если он знает понятие на одном языке. В разговоре ребенок отвечает на вопросы на языке, на котором задан вопрос или (!) который ассоциируется у билингва со спрашивающим.
3. С 5-ти до 6-ти лет у билингвов наблюдаются: скачок в социализации; свободное владение двуми языками; психологический комфорт, желание помочь другим (переводят родителям); легкость коммуникации с незнакомыми людьми на знакомых языках. В этот период они опережают в развитии монолингвов, демонстрируя глубокое понимание речи, способность сопоставлять и сравнивать, исключительную память, логическое мышление, способность к дифференциации языков... Из личностных качеств стоит особо отметить уверенность в себе, самоуважение и толерантность.
4. В возрасте 6-7 лет у ребенка появляются темы, которые ему легче обсуждать на одном из языков: так, например, «домашний язык» окажется подходящим для решения личных вопросов, а «язык среды» станет скорее всего языком знаний о мире и т.д. Но любое общение – палка о двух концах: из детского сада, с детской площадки, где звучит детская же речь, ребенок немедленно «принесет» массу ошибок. Поэтому, даже если прежде общение дома происходило только на родном языке матери и/или отца, теперь родителям придется серьезно заняться с ребенком языком страны проживания, иначе ошибки в его речи укоренятся. Они вынуждены будут внимательнее следить и за собственной речью: на улице и дома по телефону, в разговоре с посторонними. С ребенком же лучше по-прежнему говорить на языке семьи; специально выделяя время для «уроков» языка окружения.
5. На вопрос, когда учить читать и писать, однозначного ответа нет. Показывать буквы, произнося их, учить их узнавать, можно с двух лет. В некоторых семьях, где родители уделяли развитию билингвизма достаточно времени, узнавание букв пришло около двух с половиной лет, а написать первые буквы самостоятельно дети пробовали в три года. Но это происходило только при условии «целенаправленного» развития, специальных занятий с малышом. Начинать можно со знаков, общих для двух алфавитов (а, к, о, с – коса, сок, Ока), потом перейти к буквам, специфическим только для русского языка, и, лишь в самом конце происходит знакомство с буквами, которые пишутся одинаково, а произносятся по-разному (в, д, м, т, е, н, р, у, х).

Важно знать особенности развития речи монолингвов с определенными родными языками и билингвов вообще, равно как систему становления звуков в определенных родных языках (в каком возрасте какой звук добавляется в речевую копилку).

|  |
| --- |
| Ребенок младшего дошкольного возраста (от 2 до 4 лет) уже в значительной мере овладевает речью, но его речь еще недостаточно чиста по звучанию. Наиболее характерный речевой недостаток для детей этого возраста − смягчение согласных звуков. Многие трехлетние дети не произносят шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ, заменяя их свистящими. Трехлетние часто не произносят звуки Р и Л, заменяя их какими-то другими. Встречается замена заднеязычных звуков переднеязычными: К – Т, Г – Д, а также оглушение звонких звуков. |
| В среднем дошкольном возрасте (4 - 4,5 года) в речи почти исчезает смягчение согласных, оно наблюдается лишь у немногих детей. У большинства уже появляются шипящие звуки Ш, Ж, Ч, сначала они звучат нечисто, но постепенно дети овладевают ими вполне, хотя для этого возраста характерна неустойчивость произношения. Многие дети среднего дошкольного возраста уже произносят звук Р, но он еще недостаточно автоматизирован в речи. Пропускается звук Р в словах редко, чаще он заменяется другими звуками: Л (твердым или мягким), Й. Интересно, что у некоторых детей этого возраста наблюдается непомерно частое использование звуков Р, Ш, Ж, когда они переходят к их правильному произношению. Ребенок заменяет новым звуком те звуки, которые сами раньше являлись заменителями. |
| В возрасте пяти – шести лет ребенок способен замечать особенности произношения у других детей и некоторые недостатки в своей речи. Речедвигательный и речеслуховой аппараты детей обычно уже готовы к правильному восприятию и произношению всех звуков родного языка. Однако еще встречаются отдельные недостатки произношения звуков: 1) не всегда шипящие произносятся четко; 2) Р заменяется на Л или Й; 3) твердый Л заменяется заменяется на мягкий*;* 4) характерна некоторая неустойчивость уже имеющихся в речи звуков. |

Илл. 8 по Бунина Л.С. Формирование звукопроизношения в онтогенезе. – Электронный ресурс. Код доступа: http://www.portal-slovo.ru/pre\_school\_education/43253.php?PRINT=Y

*Специалисты считают, что «в возрасте до трех лет ребенок овладевает обоими языками спонтанно, благодаря действию тех же механизмов, которые обеспечивают овладение родным языком. После трех лет эти механизмы начинают меняться и впоследствии затихают. Билингвизм детей дошкольного возраста существенно отличается от билингвизма взрослых своей нестабильностью, динамичностью, трудностями для его тестирования, и в этом сходятся все исследователи. Изучение процессов овладения двумя языками у детей сталкивается с вопросом, есть ли зависимость объема произносимой на одном и другом языках речи от особенностей ее поступления (input), от личностей окружающих и их отношения к ребенку, от условий переключения с языка на язык или перехода от одного языка к другому. Перед ребенком, овладевающим вторым языком, стоит двойная задача: у него не обязательно сформируются две лингвистических системы, но все равно в языках есть какие-то несовпадающие части, и они выучиваются дополнительно. Смешения происходят, но на очень ранней фазе; овладение двумя языками, как показывают исследования, длится, вероятно, не больше, чем обычно овладение одним языком; не отмечено явных задержек в когнитивном и социальном развитии таких детей. Напротив, многие отмечают, что теоретическое, абстрактное мышление у билингвов развивается раньше, быстрее, лучше, чем у монолингвов» (цитируется по: Протасова Е.Ю. По материалам: «Дети и языки». М., 1998. -* *Электронный ресурс. Код доступа: http://www.logopedspb.ru/content/view/43/1/; Лосева А.А. Специфика детской речи и коммуникативные ошибки дошкольников-билингвов. – Электронный ресурс. Код доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University\_Reading/2009/VII/uch\_2009\_VII\_00004.pdf)*

**5.Социальная (этносоциальная) адаптация (социально-личностное развитие ребенка)**

Известно, что личность и общество постоянно находятся во взаимодействии, которое определяет социальную ситуацию развития индивида. Превращение монокультурного субъекта в бикультурного происходит под воздействием целого ряда микро- и мега-социумов. Интенсивность воздействия каждого социума зависит, в свою очередь, от целого ряда факторов – возраста, образования, степени владения языками, наличия и постоянства контактов с данным типом социума, психологических установок.



G2

G3

G4

Если они есть

СМИ

Условные обозначения: G... – общества в стране ПМЖ (например, Германии); О... – общества в стране исхода первого поколения мигрантов (например, России). G1, Общество 1 (О1) – ближайший социум (для дошкольников – семья; для школьников – одноклассники); первичный (непосредственный); G2, Общество 2 (О2) – удаленный социум (для дошкольников – ДОУ, для школьников – семья); первичный (непосредственный); G3, Общество 3 (О3) – дистантный социум (общество страны исхода старших поколений); первичный (непосредственный), но если контакт поддерживается только через представителей старшего поколения – опосредованный и вторичный социум; G4, Общество 4 (О4) – медиа-социум (СМИ); вторичный (опосредованный) (медиа-компетенция билингвов должна регулярно развиваться на обоих родных языках, причем должны быть учтены этноспецифические особенности содержания СМИ, обусловленные этносоциальными, этнокультурными, социо-лингвистическими данными аудитории в каждой из культур)

! В переходные возрастные периоды (от ДОУ – к школе/ 6-7 лет, от начального – к среднему образованию/ 10-12 лет) G 1 и G2 меняются местами: более значимое место в жизни билингва начинает занимать не семья и язык первичной социализации, а школа и одноклассники (а тем самым оценка обществом страны ПМЖ языка и культуры семьи). В это время происходит смена «первого» и «второго» языков по значимости (но не по последовательности освоения).

 КПО: капсула «привнесенного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ страны исхода, существующий в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения; нередко находится в противоречии с образом страны исхода, сложившимся у статусной нации страны ПМЖ). Может быть использован педагогом при изучении специфики страны ПМЖ.

 КСО: капсула «субъективного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ новой страны ПМЖ в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения). В случае неуспешности родителей в новой стране ПМЖ статус «неудачника» неосознанно «прогнозируется» ими и для ребенка; наличие успешных родителей с объективным взглядом на страну ПМЖ – залог успешности детей.

Илл. 9: Типы социумов и их воздействие на естественного билингвов[[16]](#footnote-16)

Ребенок-билингв является с рождения членом нескольких социумов (см. схему выше), и каждый из них по-своему относится к билингвизму и билингвам: от явной поддержки многоязычия (владение несколькими языками на уровне родных приветствуется и поощряется обществом страны проживания) до явного неприятия (переход с языка на язык рассматривается как акт подчеркивания своей «избранности», интерференция – как незнание ни одного из языков; переход с языка межэтнического общения на национальный язык – как признак дурного тона и т.п.). Сложность здесь также заключается в том, что нередко негативное отношение окружающих к говорящему на национальном языке в инокультурном окружении вызвано не негативным отношением к нации в целом или данной личности, а просто непониманием и чувством «исключенности» из коммуникации, собственной неполноценности.

Поэтому родителям и воспитателям необходимо:

– дать ребенку практические знания, умения и навыки (далее – ЗУНы) для адекватного вхождения в каждый из социумов и переключения поведения при смене социумов

– подготовить к самостоятельной компетентностной «доработке» и «адаптации» ЗУНов, полученных в одном социуме – для использования в другом

– объяснить и продемонстрировать нормы общения в связи с использованием национального и русского языков в различных окружениях.

Эти знания ребенок должен получить в процессе игры (активно и пассивно) и наблюдения за поведением других детей и взрослых – членов соответствующих социумов (пассивно).

Как родители и педагоги могут проводить коррекцию поведения ребенка? Мы могли бы предложить такие способы обучения поведению:

– вербально (обсуждение поступка с ребенком один-на-один и в положении «на равных»)

– на образцах и в игре (сказочные персонажи, как негативные, так и позитивные)

– помощь в наблюдении за поведением разных людей (ни в коем случае не говоря, что взрослые всегда и безусловно правы).

При этом важно стимулировать самого ребенка к рассказам о своем опыте, чтобы помочь ему понять и, если необходимо, скорректировать свое поведение.

Наконец, взрослые могут содействовать самовосприятию ребенка-билингва, начиная от помощи в вербализации его опыта (я не такой как все, почему?) и заканчивая таким приемом, как сравнение самоанализов ровесников-членов каждого из социумов. Конечная цель: дать билингву представление о многообразии социумов в окружающем его мире и их особенностях (степень открытости, поведенческие и другие характеристики его членов – обязательные и факультативные) и о его принадлежности к нескольким из них (как «человека мира» или европейца).

Наконец, в речевом поведении детей-билингвов нередко наблюдается не только устойчивая связь «один человек – один язык» (или в более старшем возрасте «одна ситуация – один язык»), но и **«отношение к языку – отношение к человеку-носителю данного языка как родного»**. Мы нередко слышим высказывания типа: «Я не буду учить испанский язык! – Почему? – Мне не нравится отношение испанцев к ... А вот французы... Поэтому я выберу как иностранный – французский». Важно, что мнение ребенка, хоть и субъективно, но аргументированно. Поэтому реакцией на такое заявление должна стать веская и объективная аргументация взрослого как обсуждение вопроса, возможное иное мнение, а не навязывание своей точки зрения.

Наконец, дети-билингвы крайне «расчётливы» в получении информации. Интерес они, как правило, проявляют только к знакомым и полезным (по их мнению) вещам окружающего их мира. Если же планируется занятие, например, о другой стране и ее географии, интерес к занятию падает, так как для них это абстракция, неприменимая на практике. Следовательно, мы можем рекомендовать мотивацию учеников через демонстрацию связи теории с практикой (например, подготовкой виртуального или реального путешествия в эту страну, к родственникам, а также изучение родных мест семей воспитанников в стране исхода). Немалую роль при этом играют занятия-проекты.

Возможная тематика занятий-проектов:

1. Средние дошкольники: «Растения, которые я знаю», «Мое любимое животное», «Здравствуй, это я!», «Мой адрес» и др.
2. Старшие дошкольники: «История и герб моей семьи», «Две моих страны», «Я говорю на русском/ ... языке», «Языки и страны»/ «Мои друзья – слова и предложения» и др.

**Каждый из языков должен изучаться** **в контексте соответствующей культуры**. Только так ребенок поймет, что язык создает и сохраняет национальную картину мира, прочувствует, что язык – средство познания и средство общения. Заметьте, слово «общение» имеет тот же корень, что «общество». Действительно, как в обществе, окружающем ребенка, относятся к языку (искажая или оберегая его), так будет относится к нему и подрастающее поколение. Если идти далее, то по отношению к языку можно судить об обществе и целой нации: малые народы Европы относятся к своим языкам намного бережнее, чем большие нации. Они избегают заимствований, не проводят неоправданные лингвистически языковые реформы.

Поэтому важно:

– включать в процесс воспитания «конструирование окружающего мира» как игру и способ познания реальности (сложи из кубиков свой дом и опиши – что где находится и где твое место в доме; расставь вокруг другие дома, магазины, больницу и скажи, чего не хватает и зачем все это нужно...);

– помнить, что традиции и культуру нельзя просто «рассказать», их нужно показывать: своим ежедневным поведением и следованием традициям; с этой целью просматривать и обсуждать с ребенком мультфильмы и фильмы на русском языке; приглашать в дом носителей языка и культуры, прежде всего – ровесников ребенка и пожилых людей;

– обратить внимание на оформление детской комнаты (и дома в целом): национальные узоры, плакаты, изречения – должны быть тоже из двух культур (надо всегда стремиться к предельной визуальности!);

– отмечать праздники как русской, так и национальной культуры; питаться по правилам то одной, то другой культуры. Дни рождения надо справлять на двух языках или ребенок сам выбирает – на каком языке; повседневные процедуры (гимнастика, чистка зубов, купание и пр.) надо проводить попеременно на двух языках, с попевками, потешками и так далее из данной культуры);

– процесс обучения в раннем возрасте должен идти параллельно с процессом познания мира: ребенок интересуется растениями, окружающими его, и взрослые называют их и по-русски, и на другом родном языке; когда становится необходимо изучение географии родного края, старшее поколение отправляется с ребенком на ковре-самолете из гостиной в страны родного языка, рассказывает об их жителях и городах, об их традициях;

– язык для билингва – предельно образный носитель культуры. Поэтому при знакомстве с новым понятием надо прежде всего закрепить в сознании ребенка образ (визуализация), поскольку при репродукции понятия также сначала родится образ, полученный в данной культурной и языковой среде, а лишь затем в памяти ребенка всплывает слово на соответствующем ситуации (окружению, собеседнику) языке. Образ из другой языковой среды следует давать в сравнении. Поставить перед ребенком, например, такую задачу: предложить ему найти определение данного понятия на втором родном языке (не перевод, а именно адекватное название) с учетом национальной специфики сематики и культурологической составляющей слова. Другими словами, в первую очередь акцент в работе делается на обучении наблюдению и сопоставлению, то есть поиску общности отдельных элементов языка, а различия должны попадать в фокус внимания позже.

–расширять лексический запас и повышать коммуникативную компетенцию билингвов лучше всего в игровой форме. Вообще игра, как известно, ведущая деятельность ребенка; дети на образцах, данных взрослыми, сами могут учиться придумывать обучающие, развивающие игры. Игры (пальчиковые игры, игры по сказкам, логопедические, с фонетической доминантой – «расслышать правильно звук») должны быть обязательно на двух языках. Причем давать надо не просто перевод, а аналогичный компонент другой культуры: если, например, это потешки, то не надо переводить потешки на другой язык, надо давать аутентичные потешки другой нации. Рекомендована также интенсивная работа со сказками – кладезями информации о культуре и традициях.

–«тренировать» детей в сопоставлении (анализе и синтезе) двух культур и их отражения в языке (не навязывая игровые моменты, а включая игру в ситуации повседневной жизни); например, в зоопарке или во время прогулки на природе спросить: как «говорит» русская собачка, а как немецкая? и т.п. Это особенно важно, поскольку переключение кодов происходит не только при общении естественного билингва с внешним миром, но и при восприятии этого мира и его анализе внутри своего Я. Это мнение высказывал А.А. Ухтомский («Письма//Пути в незнаемое», М., 1973): «диалог» возможен в сознании отдельно взятой личности, т.н. «внутренний диалог». Его разделял М.М. Бахтин («Эстетика словесного творчества», М., 1986): билингв с русским и немецким языком как родными смотрит на окружающую действительность с позиции «немца», а затем с позиции «русского» (свой среди чужих и чужой среди своих). И если не отработать с ребенком механизма позитивного соположения взглядов из различных национальных картин мира на одно и то же явление как «разных, взаимодополняющих», то один из них может оказаться «чуждым» и быть отторгнут с крайне негативными для целостности личности билингва последствиями[[17]](#footnote-17).

Наиболее часто родители задаются вопросом: **когда начинать обучение билингва азбуке и какой из азбук учить вначале**, особенно если азбука второго родного языка отлична от кириллицы. На наш взгляд, лучше начать обучение печатным буквам в момент, когда дети проявляют интерес к вывескам, написанному слову (прописи изучаются позже). И начать – с языка семьи.

Сложнее ответить на вопрос о «взаимоотношениях» двух азбук. Алфавиты обоих родных языков должны играть равноценную роль в обучении, в том числе в оформлении детсада: имена детей на шкафчиках, под фото на календаре дней рождений, поздравления именинников, поздравления с национальными праздниками, магнитные и тактильные буквы, таблицы и таблички для ролевых игр – «вход», «выход», «вход запрещен» – все это должно быть написано на двух языках.

Игры и задания, связанные с познанием окружающего мира и своего места в нем, предлагаемые детям-билингвам, должны быть разнонаправленными и многофункциональными с культуроведческой доминантой (лингвистическая составляющая – на уровне инструментария, необходимого, но вспомогательного звена). Например, игры должны совмещать в себе элементы движения (развития моторики) и развития речи, их надо составить так, чтобы потом их можно было адаптировать к различным условиям и ситуациям (см. образцы в Приложении).

Для работы с билингвами неизбежны т.н. «двуполушарные» задания (по терминологии О. Соболевой), направленные на активизацию обоих полушарий: например, задания на внимание (восприятие рисунков, расположенных на первом и на втором плане, когда второй не сразу бросается в глаза); сопоставление, описание, концентрацию и переключение внимания, задания с использованием «многослойных» изображений (зашурованных – см. пример ниже - картинок).

Илл. 10: Зашурованные картинки для детей среднего и старшего дошкольного возраста. Образец задания: найти и обвести пальчиком определенный предмет или все предметы, относящиеся к одной группе (овощи, листва, игрушки); назвать по отдельности и как группу предметы сиреневого цвета...; назвать цвет предметов, относящихся к группе «игрушки»; посчитать предметы и пр.

Для проведения занятий языком в контексте культуры народа, его истории и современности важно прибегать к помощи «знаковых» литературных, сказочных героев (то есть преподносить их как знаковые), обсуждать варианты поведения представителей разных культур. Например, обсудить, какие по характеру Незнайка, Чиполлино; какой волк в русской, а какой в казахской сказке и под. Кроме чтения сказок вслух, не менее важно повторение (проговаривание) за педагогом (родителями) сказок, поговорок, пословиц и скороговорок в детсаду и дома. Один из вариантов неявного обучения –приглашение на чашку чая дедушек и бабушек, говорящих на «слабом» языке. Это важно не только для изучения языка, но и для укрепления связи поколений. Варианты заданий и игр по сказкам см. в Приложении.

**7. Пути совершенствования механизмов сбалансированного переключения кодов (code-switching, code-mixing) у естественных билингвов дошкольного возраста**

Самая большая проблема в работе с многоязычными детьми – различного рода смешения в их языке. Они возникают на всех уровнях: это фонетика и интонация, лексика, семантика, словообразование, формообразование, синтаксис, порядок слов в предложении. И сами собой эти смешения не исчезнут. Что же делать родителям?

Прежде всего следить за собственной речью. Если взрослый сетует на отсутствие «Mapp’очки» (скоросшивателя) или просит встретить его во «Flughafen’е», то ему не стоит удивляться наличию подобных «монстров» в речи сына или дочери. Помогите им справиться с разграничением языков, объясняя, а не навязывая свою точку зрения. Например, наши дети нередко используют по аналогии с немецким языком предлог «с» в сочетаниях, для русского языка неприемлемых: \**съел суп с ложкой* (нем.: mit dem Löffel) вместо «съел суп ложкой», \**приехал с машиной* (mit dem Auto) вместо «приехал на машине»). Попробуйте поинтересоваться у ребенка: «Ну, и какова ложка на вкус? Понравилась она тебе больше супа?» или «И где же машина? Она вела тебя за руку или ты ее?» Элемент игры, однако, не должен обидеть ребенка. Другой вариант реакции на такие ошибки: родители могут отказаться понимать иноязычные слова в речи сына или дочери (например, «купи мне Auto!» - «Что? Лото? Пальто?»). Елена Мадден назвала такое – игровое – обращение с речью многоязычных малышей «театром квазипонимания».

Но для того, чтобы правильно реагировать на разные типы смешения, нужно понимать причину их возникновения: обусловлено ли «прямое заимствование» из одного языка в другой незнанием слова на этом другом языке (как правило, в случаях, когда заимствованное из другого языка слово просто «вклинивается» в иноязычный текст или даже грамматически «адаптируется», получая несвойственные ему морфемы из другого родного языка) или ребенок подает вам сигнал о неполном соответствии с его точки зрения понятий, сематики слов в двух родных языках (например, комментируя употребленное им иноязычное слово).

Проиллюстрируем сказанное выше примерами из практики:

(Ситуация 1)

– «вклинивание» иноязычного компонента: –Да ты весь в Schnee! (вместо «в снегу», слово перенято без изменений); –Папа в Flughafen’e (вместо «в аэропорту», с привнесением несвойственного немецкому слову окончания предложного падежа русского языка).

(Ситуация 2)

– Мам, пошли в Bäckerei... Ну, в булочную, только наоборот... где прямо пекут... сами пекут (по мнению ребенка, в ФРГ в булочной печется хлеб прямо на месте, что часто так и есть; в России же хлеб в булочной не пекут, а только продают).

– Мама, дай мне Glühbirne… для лампы на столе... она выгорела... (ребенок считает, что лампа и лампочка совсем не похожи, отличаются всем – не только размером; поэтому использует более подходящее с его точки зрения немецкое понятие «горящая/ светящаяся груша»).

И таких примеров – множество. Если в случае «вклинивания» иноязычного компонента в русскую речь необходимо расширять лексический запас ребенка, то во втором и третьем – реакция должна быть совершенно иная, ибо слово ребенку известно, но оно просто не вписывается в его картину мира.

 «Ситуации 2» ученые называют «code-mixing». Здесь родителям и педагогам важно проявить такт и сначала деликатно расспросить ребенка, чтобы выяснить, что мешает ему использовать в своей речи слово на русском языке. Затем, похвалив его за наблюдательность (если, как в приведенных нами примерах, он обратил внимание на функциональные или иные различия между объектами), объяснить ему важность выражения мысли на одном языке на протяжении всего высказывания. Это необходимо для адекватного понимания его речи слушателями, не владеющими другим родным языком билингва.

Некоторые специалисты (Е.Симановская) рекомендуют в таких случаях играть в «непонимание» (когда родители или педагоги не понимают слов на ином языке, чем язык общения в данный момент). Но здесь существуют две опасности: во-первых, ребенок может (и должен, по правилам игры) поверить в непонимание; каково же будет его разочарование в родителях или воспитателе, когда тот вдруг заговорит с коллегой, продавцом в магазине или соседом на только что «непонятом» языке. Во-вторых, ребенок-билингв в силу особенностей своего сознания и мировосприятия, обусловленных поликультурностью и двуполушарным развитием, о которых мы писали выше, гораздо лучше воспринимает объясненную, аргументированную информацию («нельзя, потому что...»), а не просто «нельзя».

На основании опыта воспитателей билингвальных ДОУ в странах Евросоюза, мы можем также сказать, что code-mixing является показателем свободного владения ребенком обоими родными языками, его приближением к сбалансированному билингвизму и движением к полной интеграции в обе родных культуры. Следовательно, code-mixing можно и нужно принимать, но с уже упомянутыми выше оговорками. Более того, нужно развивать способности ребенка *сначала* к сопоставлению самих материальных объектов и явлений действительности, а уже *после этого* – к сравнению их словесных обозначений и параллельному использованию языков, чтобы сделать процесс code-mixing осознанным и регулируемым[[18]](#footnote-18). Как и с чего начинать? Какие шаги необходимы?

Шаг 1: Игра «Мир на весах»: Соположение реальных объектов в окружающем мире (проговаривание этапов сравнения, отслеживание очередности сравнения элементов – от крупных к мельчайшим деталям, от главного – к второстепенному, от общего к частному; сравнение по облику, по функциям...): чайник и самовар, телевизор и компьтер и пр. Начать можно со слов: *Кладем на весы...*

Шаг 2: Игра «Свой среди чужих»: Поиск в окружении «инокультурных» предметов и объяснение – почему они здесь «вне своего культурного контекста» (палехская шкатулка или тюрбан в шкафу немецкой семьи) и что они привносят в эту культуру, чему нас учат (желательно брать яркие, контрастные предметы, интересные детям этого возраста, чтобы вывод был положительным, в пользу расширения границ одного культурного пространства за счет внедрения в него предметов из другого).

Шаг 3: Игра «Почему лампа не горит?»: Сопоставление через перевод наименования предмета на другой родной язык: какое наименование больше подходит предмету и почему.

Шаг 4: Игра «Что есть что?»: Предложение ребенку назвать картинки или наоборот, подобрать из данных ему картинок ту, что больше подходит к произнесенному слову.

Например:

**СТОЛ TISCH**

|  |  |
| --- | --- |
| **http://bizness-idei.com/wp-content/uploads/2011/10/g23_0_ru.jpg** | http://www.ekomebel.com/i/eko/cgoods_21_1 |
| **http://www.stulmag.ru/files/things/1233_small.jpg** | http://svoi-secret.ru/wp-content/uploads/2011/11/%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D1%80%D1%8B%D1%82%D1%8B%D0%B9-%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB1.jpg |

**ДОМ HAUS**

|  |  |
| --- | --- |
| https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQbMkIB11lyZuYcjk6GzNHZ2L_koDfn475UyymRstHi6kL_xU47yg | https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRYPW3WMv4xZQG670D11OB90N5wPwy5JiPh4Kmnyp5Fl6XxoQYQ |
| https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTAcFrLctmA4PKj1cxM8V1XDz06IUDH22auMjwXifPzvToFJ5sS6A | https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSYSTjsu7NpTzrrf4zprfoxE-z4eZhrvewSReCCIHATUdNhS_rT |

**ДЕРЕВО BAUM**

|  |  |
| --- | --- |
| **https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSEsH498bL3VGEztyTRY_Pw2HOUa5s3Xq2fPPAHXQv9lZZI3i5pcA** | **http://www.penza-trade.ru/estate/timber/timber-5.jpg** |

**СУМКА TASCHE**

|  |  |
| --- | --- |
| **https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRyRxy5z5N1fEPDd4Xubd3PF5HQs4zI1w0u3NMQLzuOLSHY9nKJ** | **http://www.ru.all.biz/img/ru/catalog/903695.jpeg** |

**ПАКЕТ PAKET**

|  |  |
| --- | --- |
| **http://darunok.dp.ua/wp-content/uploads/55.jpg** | **http://1.bp.blogspot.com/-j-RviKl-Iz8/UDTYI2fFIhI/AAAAAAAAAuI/RSRarPwmp8E/s1600/6fc34c25a5011e6bfbf390e3da931a30_600.jpg** |

Илл.11: Карточки для работы с интеркультурно обусловленной лексикой

Шаг 5. Игра «Почему медведь ест мёд?»: это проверка, насколько точно понимается значение слова

Шаг 6. Игра «Кто короче/ длиннее?»: выбрать из названий одного предмета/ существа/явления на двух родных языках более короткое/ длинное и произнести его быстрее других (дополнительный эффект – отработка навыков устного счета).

Таких шагов-игр (именно игр!) может быть множество. Важно только, чтобы их целью было не только развитие словарного запаса ребенка-билингва в обоих родных языках, но и развитие логического и образного мышления, а также отработка code-mixing, поддержка его движения по пути к свободному владению двумя языками, но без их смешения (к code-switching).

1. Антышев А.Н. О стратификации этносоциумов и взаимодействии их культур и языков// Россия и Запад: диалог культур. - М., 1996. - С. 367-373. Автор говорит о трех типах ментальности: «интерлингвальная, интеркультурная, интернациональная ментальность, в основе которой лежит адекватное восприятие, понимание и практическое применение реалий окружающего мира; полилингвальная, поликультурная, полинациональная ментальность, развивается в результате дву- и многоязычия как целых этносоциумов, так и отдельных индивидов, овладевающих наряду с родным еще одним или несколькими неродными языками с их культурами; монолингвальная, монокультурная, мононациональная ментальность существует лишь в условиях этнического “отшельничества”, обусловленного изоляцией и обособлением этноса от развития мировой цивилизации». Мы полагаем, что ментальность би- и полилингвов при целенаправленном комплексном развитии билингвизма на первой стадии би- или полилингвальна/-культурна/-национальна, а затем – интерлингвальна, интеркультурна и интернациональна; поскольку она не дуплицируется, а на пересечении, на базе двух и более родных языков и культур создается интерлингвальное и интеркультурное образование. [↑](#footnote-ref-1)
2. Существующий термин – вторичная языковая личность – не подходит в данной ситуации, поскольку упор в нем делается на лингвистическую, а не социальную и социо-культурную составляющие коммуникативной компетенции. Кроме того, какая личность в каком ситуативном контексте окажется вторичной, а какая первичной; какой язык первым, какой вторым – у билингвов крайне индивидуально. Поэтому мы предлагем остановиться на термине «бинациональная личность», отражающем не только наличие бинациональной картины мира, но и взаимовлияние двух культур и языков, вплоть до возникновения синтеза, но новом уровне восприятия и сознания. [↑](#footnote-ref-2)
3. Мы предпочитаем префикс «квази», а не «псевдо» в силу негативного значения последнего в ряде языков. *Квазинациональная личность* может свободно ориентироваться в любой стране, языком которой он владеет в совершенстве и о культуре и традициях которой у него накопилось достаточно информации с тем, чтобы подстроить под них свое поведение (правда, при условии, что есть такое желание). [↑](#footnote-ref-3)
4. Под близостью мы понимаем ситуацию, в которой носители русского языка как родного и неродного/иностранного не ощущают значительного дискомфорта в общении как бытовом, так и в профессональном (примеры дискомфорта: не понимают чего-то, испытывают от общения отрицательные эмоции). Мы, разумеется, отдаем себе отчет в том, что никакими знаниями невозможно добиться превращения немецкой или английской национальной личности в русскую с ее особым видением мира и своего места в нем. [↑](#footnote-ref-4)
5. Сорокин Ю. А.Этнические формы культуры: сознание и модусы его вербальной репрезентации (компарационные цепочки) // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997. С. 21–36 [↑](#footnote-ref-5)
6. Подробнее см. Баркан А. Что нужно знать о семейной эмиграции с обратным билетом. Русскоязычный – двуязычный ребенок. – Братислава: Vert, 2012. – 192 с. [↑](#footnote-ref-6)
7. В нынешнем пост-кросс-культурном обществе, когда при измерении уровня межкультурной компетенции особое внимание должно уделяться сохранению коммуникантами собственной этнокультурной идентичности в «усредненной» поликультурной среде, на наш взгляд, необходимо говорить о создании самостоятельных тестов для измерения уровня чистоты родных языков и культур билингва, при учете наличия интерлингвального, интеркультурного и интернационального компонентов совокупной бинациональной личности. Причем проверка эта должна происходить в приближенных к реальным коммуникативно-речевых ситуациях. Тест этот может иметь целью проверку сбалансированности «переключения кодов» (code-switching) как лингвистических, так и культурных, точнее – лингво-культурных. [↑](#footnote-ref-7)
8. Другие американские ученые, Эдвард Сепир и Беньямин Уорф, утверждают, что создание близких национальных картин мира (при сходстве всех внешних физических факторов) может стать вероятным только при условии близости систем соответствующих языков. Их основная гипотеза – о том, что язык влияет на восприятие человеком окружающего мира – до сих пор занимает умы ученых во многих странах (например, в этом ключе проведены последние опыты с восприятием цветов Пола Кэйя) (Paul Kay) из Калифорнийского университета в Беркли и его коллег из университетов США, Великобритании и Гонконга).

### Для нас важно высказывание Сепира-Уорфа (Sapir-Whorf-Hypothese) о том, что языки неодинаково разделяют окружающую нас реальность («словно сети с разным размером ячеек, наброшенные на один и тот же мир») (теория языковой относительности; цитируется по: Pelz, Heidrun. Linguistik. Eine Einführung - Hoffmann u Campe Vlg GmbH, 1996. – S. 35), так как вывод из нее подтверждает наши наблюдения: у билингва есть возможность сравнить два мира – «под сетью» одного и второго родного языка – и сделать вывод о существовании третьего, более объективного мира, среднего между ними. Отсюда же и замеченные нами у билингвов, с одной стороны, попытка объективного отношения к представителям иных культур (для них неприемлемы оценки монолингвов «все французы - гурманы», «все русские - алкоголики») и, с другой стороны, максимализм по отношению к себе и окружающим (завышенные требования).

 [↑](#footnote-ref-8)
9. Все перечисленные выше особенности билингвов позволяют сделать вывод о них как оптимальных участниках межкультурной коммуникации, поскольку оба языка у них существуют в триаде: язык (форма) – объективная реальность данной культуры и ее влияние на сознание (содержание) – коммуникация (способ обмена содержанием при соблюдении формы, свойственной данному языку). Простой пример: носитель русского языка как родного и китайского языка как родного в момент выражения соболезнования по поводу смерти близкого человека китайцу может использовать, кроме знания китайского языка (формы), знания традиций Китая (содержание), чтобы коммуникация была адекватной. [↑](#footnote-ref-9)
10. «...двуязычие является, таким образом, типом, имеющим громадное образовательное значение, так как при чистом двуязычии человек, говорящий на двух, трех или более языках, как на родных, не будет от одного этого более культурным, чем говорящий на одном родном языке: у него нет поводов к их сравнению. А почему сравнение языков имеет такое большое значение? Во-первых, через сравнение, как уже было указано, повышается сознательность: сравнивая разные формы выражения, мы отделяем мысль от знака, ее выражающего, и этой мысли. Во-вторых, и это самое главное, надо иметь в виду, что языки отражают мировоззрение той или иной социальной группы, т.е. систему понятий, ее характеризующую, а система понятий, как нас учит диалектика, не есть нечто раз навсегда данное, а является функцией от производственных отношений со всеми их идеологическими надстройками» (Л.В. Щерба К вопросу о двуязычии (Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 313-318). [↑](#footnote-ref-10)
11. См. также: [**http://www.sciencedirect.com/science?\_ob=ArticleURL&\_udi=B6WNP-509RYRT-1&\_user=10&\_coverDate=06%2F15%2F2010&\_rdoc=1&\_fmt=high&\_orig=search&\_sort=d&\_docanchor=&view=c&\_acct=C000050221&\_version=1&\_urlVersion=0&\_userid=10&md5=c88a4f52f2ee61647cb976402ef87fb4**](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WNP-509RYRT-1&_user=10&_coverDate=06%2F15%2F2010&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=c88a4f52f2ee61647cb976402ef87fb4) [↑](#footnote-ref-11)
12. Toukomaa, Pertti & Skutnabb-Kangas, Tove (1977). The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre‑school age, Report written for Unesco. - Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 26. - 79 p. [↑](#footnote-ref-12)
13. Цитируется по: Михайлов М.М. О разновидностях двуязычия// Двуязычие и контрастивная грамматика. – Чебоксары, 1987. – с. 4-9. [↑](#footnote-ref-13)
14. Безусловный интерес представляют анализ ситуации с обучением билингвов в системе регулярного образования Австрии и предложения по ее улучшению с учетом актуального положения, представленные в изданиях: AKKUŞ, Reva/ BRIZIĆ, Katarina/ de CILLIA, Rudolf: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Wien 2005: BMBWK; De Cillia, Rudolf u.a. (Hrsg.) (2003): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften; De Cillia, Rudolf (2008): Spracherwerb in der Migration: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule N 3/2008. Wien 2008: BM:UK. В России интерес представляет методики О. Соболевой (двуполушарная методика обучения). [↑](#footnote-ref-14)
15. Еще одна таблица: РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ дана в книге: Е. Протасова «Дети и языки». См. также: Как ребенок учится говорить. – Электронный ресурс. Код доступа: http://abvgd.russian-russisch.info/txt/logo/r8.html [↑](#footnote-ref-15)
16. Ср.: А. Пиз выделяет в общении 4 пространственные зоны: 1) интимная (15 – 46 см) – для людей, находящихся в тесном эмоциональном контакте: дети, родственники, близкие друзья; 2) личная (46 см - 1,2 м) – зона общения на дружеских встречах, официальных приемах; 3) социальная (1,2 - 3,6 м) – дистанция общения с посторонними людьми, с новыми служащими; 4) общественная (более 3,6 м) – дистанция общения с большой группой людей, с аудиторией. [↑](#footnote-ref-16)
17. #####  См. также: Харин С.С. Внутренний диалог как форма проявления сущности// Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. - Мн.: Издатель В.П.Ильин, 1998, с. 183-348. Или: «Мир для человека двойственен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Основные слова суть не единичные слова, а словесные пары. Одно основное слово – это пара Я – Ты. Другое основное слово – пара Я – Оно» (Бубер М. Я и Ты. М., 1993. С. 6). Для билингва пары преобразуются: Я – Мы (например, как татарин, из национальной картины мира татар, смотря на татар) и Я –Они (как русский, смотря на татар). И распознание себя как «более русского» или «более татарина» происходит в диалоге с другой (но не «чужой»!) культурой.

 [↑](#footnote-ref-17)
18. Ту же цель преследует и описанный нами выше принцип «один воспитатель – один язык» при наличии двух воспитателей в группе с разными родными языками воспитанников или при работе только с одним воспитателем – «самоперевод», проговаривание информации воспитателем сначала на одном, потом на другом родном языке воспитанников. [↑](#footnote-ref-18)