

УДК 811.161.1'246.2:373

**АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

Н.Г. Фурман

Томский политехнический университет

E-mail: fuhrman@inbox.ru

Фурман Наталья Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ. E-mail: fuhrman@inbox.ru
Область научных интересов: особенности детской речи, закономерности формирования речи, языковое сознание говорящего, отклонения в речевом развитии у детей и взрослых при тяжелых формах речевой патологии (алалии, афазии, дизартрии) и при билингвизме.

В настоящей работе рассмотрены особенности обучения детей, главным образом дошкольного возраста, неродному языку. Данная работа не является исследованием, скорее – обобщением накопленного автором практического опыта, что не уменьшает ее актуальности в связи с активным притоком мигрантов из стран ближнего зарубежья в Россию. В статье выделены, на наш взгляд, основные направления деятельности, которые тесно соприкасаются между собой. Определена логика подачи ребенку учебного материала. Учтены онтогенетические и внутрисистемные закономерности освоения языка, которые в первую очередь участвуют в формировании языковой, а также коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенций обучающегося.

Ключевые слова:

Билингвизм, обучение языку, формирование компетенции, речь, язык, коммуникация, понимание, использование.

Миграция – понятие не только социокультурное, но и языковое. В языке его принято обозначать как билингвизм.

Дети-билингвы часто испытывают сложности в общении и построении коммуникации, обусловленные искажением языковой картины мира, а также сложности в формировании языкового сознания и компетенций – лингвистической, языковой, коммуникативной, социокультурной. Следствием этих проблем являются школьная дезадаптация и социальная депривация.

Изучение языка, как родного, так и неродного, необходимо для усвоения реалий (устройства) окружающего мира, представленных в категориях данного языка. Другого пути познания мироустройства у обучающегося нет. Поэтому чем выше языковая компетентность обучающегося языку, тем проще будет его адаптация в социально-детерминированном окружении.

Формирование языковой компетентности в речевом онтогенезе начинается еще на этапе доязыкового / доречевого развития ребенка. Самые первые языковые представления ребенок получает из гуления и лепета. В это время формируются навыки произношения и распознавания звуков и слогов, использования интонационно окрашенных фрагментов и навыки элементарного (непроизвольного) самоконтроля.

Таким образом, подходя к освоению лексического уровня языка (словарного запаса) в логике освоения родного языка, ребенок уже имеет некоторый сформированный запас знаний и умений. У него функционируют речевой слух (примерно к 1 г. 8 мес.), самоконтроль, имеются представления об интонационном членении фразы.

По-другому ребенок знакомится с неродным языком, если к моменту знакомства он уже говорит на родном. В первую очередь, появляется стремление накапливать словарный запас, которое обусловлено естественной потребностью называть реалии окружающего пространства. Часто словоформы могут накапливаться хаотично и не вступать друг с другом в парадигматические отношения. Необходимо формировать системные представления, обусловленные логикой существования языка, т. е. одновременно проводить работу, направлен-

ную на формирование не только языковой, но и коммуникативной, лингвистической компетенций ребенка. В рамках работы, направленной на формирование лингвистической компетенции, важно составить у ребенка представление о единицах языковых уровней и категориях языка.

Работа, описанная далее в статье, проводится с иностранными дошкольниками, обращающимися в один из частных детских центров города Томска с намерением коррекции недостатков речевого развития. На протяжении ряда лет (с 2010 г.) эта работа проводится как в индивидуальной (чаще), так и в подгрупповой форме, показывает хорошие результаты и может быть представлена в форме технологии формирования языковых средств, с помощью которых в дальнейшем будет сформирована языковая компетенция. С 2010 г. по настоящее время в детском центре проходили коррекцию недостатков речевого развития девять дошкольников с родным иностранным языком, которые в настоящее время успешно обучаются в начальных классах общеобразовательных школ города Томска.

С дошкольниками целесообразно привлекать игровые формы работы. На начальных этапах знакомства с лексикой можно предложить детям «сортировать» слова по родовой принадлежности (мой/моя/мое), складывая предметы либо изображения предметов женского рода – в сумку, мужского рода – в портфель, среднего рода – в лукошко. Формируя отношение слов к категории «одушевленности-неодушевленности», можно распределять предметы либо их изображения между игрушечными персонажами: одушевленные предметы – лошадке (в тележку), неодушевленные – грузовику (в кузов). Эту работу следует проводить длительно, поскольку во многих языках распределение слов по родам не соответствует русским языковым представлениям, а оппозиция одушевленности-неодушевленности может отсутствовать вовсе. Сначала названную работу следует проводить интенсивно, затем – в форме некоторого сопроводительного упражнения. Описанная технология работы широко используется в коррекционной педагогике и дошкольном образовании (при подготовке к школе) рядом авторов: Р.Н. Бунеевым, Е.В. Бунеевой [1], Е.М. Косиновой [2], С.П. Цукановой и Л.Л. Бетц [3] и др.

По мере накопления словарного запаса и усвоения представлений о категориях рода и одушевленности-неодушевленности необходимо формировать представление о грамматическом оформлении слов. Этот аспект работы нужно соотносить с закономерностями формирования речевого онтогенеза. Последовательность появления и особенности преломления в речи ребенка языковых универсалий на разных стадиях взросления описана рядом авторов: С.Д. Кацнельсоном [4–5], Е.И. Негневицкой [6], С.Н. Цейтлин [7], А.М. Шахнаровичем и Н.М. Юрьевой [8]. Известно, что первыми в онтогенезе появляются уменьшительно-ласкательные формы слов, что обусловлено ситуацией вступления ребенка в коммуникацию со значимыми взрослыми. Ребенок слышит уменьшительно-ласкательные формы слов и пытается их употребить в собственной речи. Н.И. Лепская [9] указывает, что в речи детей 3–5 лет активно функционируют уменьшительно-ласкательные слова и слова с увеличительным значением, которые содержат эмоционально-оценочный компонент. Значение «уменьшительности» тесно связано с ласкательным значением, которое усваивает ребенок из речи окружающих его взрослых. Т.А. Гридина подчеркивает, что «в силу особенностей мышления ребенок персонализирует и одушевляет предметы окружающего его мира» [10. С. 57]. Одушевляя предметы, ребенок приписывает им значение «уменьшительности» или «увеличительности», отождествляя их с собой или, напротив, противопоставляя [10, 11].

При ознакомлении детей-билингвов с уменьшительно-ласкательными формами имен существительных необходимо напоминать, что суффикс «чик» подходит словам «из портфеля», суффикс «чка» – словам «из сумки», суффикс «чко» – словам «из лукошка». В работе с дошкольниками понятие «суффикс» нужно заменить понятием «часть слова» и материально обозначить последнее из названных понятий, например полосками бумаги или картона. Выполняя упражнение, необходимо поочередно прикладывать эти бумажные полоски к предметам, извлекаемым из сумки/портфеля/лукошка. Например, обозначить желтой полоской суффикс «чка» и, прикладывая его к предметам, извлекаемым из сумки, получать уменьшительно-ласкательные формы слов женского рода; полоской лимонного цвета обозначить суффикс «чик», который использовать для получения словоформ мужского рода у слов, извлекаемых из портфеля; для суффикса «чко» можно использовать оранжевую полоску.

Предварительно суффикс «чка» можно услышать и «извлечь» из уменьшительно-ласкательных словоформ – имен детей женского рода: Валечка, Ирочка, Верочка, Анечка, Инночка и т. п., измеряя двумя линейками (короткой и длинной бумажными полосками) короткие и длинные слова: Валя – Валечка, Ира – Ирочка, Вера – Верочка, Аня – Анечка, а затем уточнить, «на какую часть слова» длинное слово длиннее короткого, и оторвать эту «разницу» от длинной бумажной линейки. Эта длинная линейка сразу может быть желтого цвета.

Аналогичным образом можно проводить работу с прилагательными при ознакомлении с уменьшительно-ласкательным суффиксом «еньк».

При работе с уменьшительно-ласкательными формами прилагательных большое внимание следует уделять их личным окончаниям, обязательно соотнося их с существительными при назывании предметов, извлекаемых из сумки/портфеля/лукошка.

Постепенно накапливая лексику и упорядочивая ее в языковом сознании ребенка в категориях родовой соотнесенности, следует проводить работу по обучению построению фразы. Целью данной работы в первую очередь является формирование коммуникативной компетенции ребенка. Для построения фразы ребенок должен владеть понятиями «слово» и «предложение». При знакомстве с уменьшительно-ласкательными формами прилагательных (на предыдущем этапе работы) можно предлагать задание соревновательно-игрового характера: кто больше ласковых слов скажет, например, о зайчике/белочке/цветочке/елочке/яблочке и т. п. Потом проводить подсчет слов.

При знакомстве с фразой первые предложения должны быть беспредложными. Например: *Беленький, пушистый, добренький, миленький зайчик радует нас зимой.* Или: *Яркий, душистый красивый цветок расцвел утром.*

Затем следует вводить в предложение предлог, а в лексикон ребенка – слово «предлог». И одновременно с этим проводить работу, направленную на ознакомление со значением предлогов и на развитие чувства языка.

Знакомство со значением предлогов можно проводить традиционным способом, перемещая какой-либо маленький предмет по отношению к большому прозрачному предмету. Можно дополнительно использовать в работе общепринятые схемы. Для повышения мотивации к обучению можно создать игровую ситуацию. Маленьким предметом может служить насекомое (бабочка, стрекоза, шмель, паук) или плод дерева.

Для развития чувства языка при подсчете количества слов в предложении в числе прочих следует использовать предложения, содержащие конструкции с синонимичными приставками и предлогами. Например: написать на, войти в, пойти по, завернуть за...

При работе над фразой необходимо уточнять понимание ребенком грамматических конструкций. Помимо заданий типа «назови», «покажи», необходимо предлагать выполнение инструкций, в которых лексическое значение не сразу распознается из грамматического построения фразы, например: *положи коробку на карандаш, поставь стул под машинку* и т. п. Подобные инструкции применяются в коррекционной работе логопеда и описаны авторским коллективом: Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [12. С. 92–101].

Вся описанная работа может иметь хорошую динамику при условии сформированности у обучающегося фонематического восприятия и произношения, близкого к аутентичному на начальном этапе обучения.

Однако в большинстве случаев у детей-билингвов отмечается обратная ситуация, причинами чего являются несовершенство фонематического слуха ребенка и расхождения в фонетических системах языков.

Так, у детей-мигрантов из республик Средней Азии можно выделить следующие особенности произношения русских гласных и согласных звуков:

- неразличение в речевом потоке гласных звуков по ряду или подъему (например, ы//у);
- замена в речи губно-зубных звуков билабиальными;
- отсутствие в речи оппозиции согласных по звонкости–глухости и твердости–мягкости;
- отсутствие фрикативных согласных или неразличение их с согласными, близкими по способу или месту образования.

Первая из названных особенностей объясняется тем, что система гласных фонем (и их артикуляционный уклад) в разных языках различна. Вторая из перечисленных особенностей обусловлена отсутствием в фонетической системе ряда европейских и азиатских языков губно-зубной фонемы [в]. Третья особенность объясняется значимостью фонемы как минимальной единицы русской языковой системы, которая приобретает смысловозначительную функцию в составе морфемы. Различие в смысловом значении слов русского языка может быть передано в их составе одной различающейся фонемой: док – ток, лама – рама, лак – рак, сок – шок, путь – бу[т]ь; угол – уголь, банка – банька и пр. Четвертая обусловлена историческими процессами, происходившими в языке, и современным состоянием его фонетической системы, отличной от фонетических систем ряда других языков.

Помимо названных особенностей произношения, речь указанной группы детей характеризуется отсутствием правильного интонационно-ритмического членения и неправильной постановкой словесного ударения, которое в русской языковой практике является подвижным. Способность к его правильной передаче формируется у исконных носителей языка в процессе речевого онтогенеза на основе языковой рефлексии.

Следует понимать, что передача лексического значения слова и фразы (так же как и восприятие) происходит с непосредственным участием фонетической системы, поэтому несформированность названной системы отрицательно сказывается на лексиконе ребенка и его возможности вступать в коммуникацию. При ее дефектном формировании ребенку могут быть неизвестны названия многих окружающих его реалий, а тем более – лексические значения слов, обозначающих предметы, не имеющие отношения к его личному опыту. Другие имеющиеся в лексиконе ребенка слова могут иметь искаженную звуковую оболочку. Ребенок-мигрант может воспринимать названия многих реалий окружающего мира в искаженных звуковых образах: «ток» вместо «сок», «тисы» вместо «часы», «тетка» вместо «щетка», «челка» вместо «щелка», «пуп» вместо «пуф», «[ана]» вместо «Анна», «сума´» вместо «сумма» и т. п. В подобном случае у ребенка нарушается языковая картина мира.

Поэтому, начиная работу по расширению словаря ребенка, одновременно (или предварительно) следует проводить работу по уточнению навыков звукопроизношения. Это направление работы также будет иметь некоторые особенности по сравнению с работой, направленной на формирование звукопроизношения у исконных носителей языка. Детям-билингвам недостаточно автоматизировать уточненное произношение какого-либо звука в «подборке слов», предлагаемых для отраженного повтора. Необходимо знакомить их с самими реалиями (предметами или их изображениями), названия которых содержат нужный звук, совмещая таким образом работу, направленную на автоматизацию (закрепление) звука в речи, с ознакомлением ребенка с реалиями окружающего мира и их уточненными названиями. Проводя указанную работу, можно одновременно (в качестве одного из видов заданий) «сортировать» слова по родовой принадлежности (мой/моя/мое), складывая предметы либо изображения предметов женского рода – в сумку, мужского рода – в портфель, среднего рода – в лукошко (о чем было сказано ранее).

Одновременно с этим необходимо проводить работу по развитию навыков звукового анализа и навыков самоконтроля. С этой целью можно использовать следующие дидактические упражнения:

1. Для формирования навыков в импрессивном плане речи – «Хлопни, если услышишь заданный звук/слог с заданным звуком», «Хлопни, если услышишь слово с заданным звуком» (в произвольном перечислении и в тексте), «Хлопни, если услышишь один из заданных звуков, стукни – другой», «Где спрятался звук в слове?» («Заселим дом» / «Нарядим елку») и т. п.

2. Для формирования навыков в экспрессивном плане речи – «Найди картинки предметов с заданным звуком», «Запомни слова с заданным звуком (в произвольном перечислении и в тексте)», «Назови ответ на вопрос/загадку, чтобы в слове был заданный звук», «Придумай слово, чтобы заданный звук был в начале/середине/конце слова (при предъявлении задания можно предложить дополнительное условие – приводить примеры, возвращая преподавателю брошенный мяч; можно использовать два мяча разных цветов или размеров: один – для примеров с заданным звуком в начале слова, другой – в середине/конце)» и пр.

Подводя итог, следует отметить, что описанная работа должна проводиться длительно и иметь характер комплексного воздействия, направленного на формирование всех уровней языковой системы индивида.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-16-70502

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бунеев Р.Н. По дороге к азбуке / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова. – Ч. 1, 2. – М.: ООО «Баланс», 2006.
2. Косинова Е.М. Грамматическая тетрадь (№ 1–4) для занятий с дошкольниками. – М.: ООО ТЦ «Сфера», 2009.
3. Цуканова С.П., Бетц Л.Л. Я учусь говорить и читать, альбом для индивидуальной работы (№ 1–3). – М.: Гном и Д, 2009.
4. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.; Л.: Наука, 1965. – 112 с.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
6. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 110 с.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
8. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М.: Наука, 1990. – 170 с.
9. Лепская Н.И. Онтогенез речевой коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1989. – 24 с.
10. Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М.: Флинта, 2006. – 152 с.
11. Гридина Т.А. Языковая игра в детской речи // Русский язык в школе. – 1993. – № 4. – С. 61–65.
12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1999. – 320 с.
13. Лепская Н.И. Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. – 1994. – № 2. – С. 82–90.

Поступила 28.11.2013 г.