

Кто такие билингвы?

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских слов: bi – «двойной», «двойкий» и lingua – «язык». Таким образом, *билингв* – это человек, который способен говорить на двух языках.

Инофон – носитель иностранного языка и соответствующей картины мира.

Актуальность проблемы изучения билингвизма.

В настоящее время билингвов в мире больше, чем монолингвов. По данным исследований, около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками. Из них более 50% – это дети, которые воспитываются в условиях межнациональных семейных отношений.

Как становятся билингвами?

Чем отличается билингв от инофона, изучающего второй язык?

Инофон – это временная характеристика иноязычного индивида, усваивающего второй язык?

Когда инофона можно уже не считать инофоном – когда он станет билингвом с доминирующим вторым языком или монолингвом, не говорящим на своём родном языке?

Можно ли отнести к билингвам любого ребёнка, который растёт в смешанной языковой среде?

Можно ли отнести к билингвам ребёнка, который рано начинает изучать иностранный язык?

Можно ли считать билингвом ребёнка, у которого мама русская, но реального общения на русском языке у ребёнка не было?

Можно ли абсолютно одинаково владеть двумя языками?

На самом деле однозначного ответа на эти вопросы в современной лингводидактике не существует.

Среди множества критериев, которые учитывает современная типология билингвизма, наиболее значимыми можно назвать следующие.

Прежде всего, это критерий собственно языковой компетенции (уровень владения языками), согласно которому выделяется субординативный или неполный, частичный, несбалансированный, доминантный билингвизм и координативный или «чистый», сбалансированный билингвизм (*когда человек владеет разными языками в равной мере*).

Весьма значим критерий коммуникативной активности (активный и пассивный билингвизм).

В зависимости от формы языка (вида речевой деятельности) выделяется устный, письменный или двуединый билингвизм.

Большое значение придаётся возрасту формирования билингвизма: младенческий (от рождения до года), детский (от года до 12 лет – ранний, дошкольный, начальный школьный) и подростковый (от 12 до 17 лет).

Одним из немаловажных факторов является способ формирования билингвизма: естественный и искусственный билингвизм, а также одновременный или последовательный.

Однако эти и другие характеристики в совокупности далеко не всегда могут дать однозначный ответ, является ли тот или иной индивид билингвом, относится ли та или иная языковая ситуация к понятию билингвизма.

Некоторые учёные считают, что абсолютного билингвизма не бывает. В одном возрасте может доминировать один язык, а затем в ситуациях учебного и социального общения ему на смену приходит другой язык. Кроме того, функциональные сферы применения языка могут существенно различаться даже при относительном равенстве их позиционирования в сознании ребёнка. Например, в ситуациях эмоционального общения ребёнку легче использовать один язык, а в ситуации обмена мнениями при необходимости выстраивания логической аргументации – другой.

В современной интерпретации билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком его носителя, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется *доминантным*; это не обязательно первый по времени усвоения язык. Соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка: один из языков может на время уступить свои позиции, а затем восстановиться, язык может при неблагоприятных условиях деградировать или законсервироваться, может даже забыться полностью. Таким образом, две системы языков у билингва находятся в динамике и постоянном взаимодействии.

Кроме того, можно ли отнести к билингвам ребёнка, который не владеет всеми видами речевой деятельности? Например, он прекрасно говорит на двух языках, но на одном из них не читает и не пишет.

Большинство учёных считают, что реальный билингв должен регулярно пользоваться каждым из языков, сравнительно много читать, писать, понимать, говорить, быть знакомым с культурой, представленной данным языком. Но при этом допускается, что каждый из усвоенных языков будет не в равной степени использоваться в разных сферах его употребления: например, на одном языке человек понимает юмор, а на другом ему легче говорить на религиозные темы; на одном – легче читать и писать, на другом – понимать и говорить.

Таким образом, в последнее время мы наблюдаем более гибкий подход к определению и пониманию билингвизма. Некая идеальная картина абсолютно равноправного существования двух языков в сознании индивида (в данном случае ребёнка) уступает место более гибким и многокомпонентным характеристикам, позволяющим выделить разноректорные процессы в формировании двуязычной личности ребенка.

Однако представляется неоправданным стремительное расширение понятия билингвизма и причисления к билингвам любого ребёнка, изучающего иностранный язык (инофона по отношению к носителям изучаемого языка). В частности, весьма спорно признание изначальной «билингвальной предопределённости» ребёнка двуязычных родителей. Как нам представляется, наличие в семье мамы, которая владеет русским языком, но не использует его в активной речевой практике семейного общения, является недостаточным для определения ребёнка как билингва.

Вызывает сомнение и отнесение к билингвам детей, которые в раннем детстве начинают интенсивно изучать иностранный язык. Обратите внимание: «начинают изучать», то есть усвоения второго языка происходит в сфере учебной деятельности, а это значит, что при освоении иностранного языка задействованы совершенно другие механизмы.

Некоторые исследователи считают, что реальный билингвизм может возникнуть, только если ребёнок в равной степени контактирует с двумя языками не в ситуации урока, а в реальной языковой среде. Существует даже формула взаимодействия двух языков: 50%-50% или 40%-60%. То есть определяется минимум активного использования языка в языковом пакете билингва – не менее 40%.

Как происходит формирование речевой деятельности ребёнка в условиях двуязычия?

«Языковые ситуации» детей, развивающиеся в условиях ограниченной русскоязычной среды, характеризуются причудливым стечением и переплетением как собственно языковых, так и экстралингвистических факторов, они настолько разнообразны, что практически не поддаются какой-либо классификации. В силу индивидуальных особенностей, различного языкового состава и воспитательных установок семьи **к началу периода социализации** такие дети могут изъясняться только по-русски или только на языке страны пребывания, не говоря уже обо всех промежуточных вариантах соотношения двух языков (доминирования того или другого языка).

Однако если речь идёт о детях-билингвах, рассмотрим типичную траекторию языкового развития ребёнка, который с рождения имел возможность общаться в семье на русском языке.

Формирование речевой активности такого ребёнка происходит в ситуациях бытового общения, его речь носит преимущественно ситуативно-прагматический характер, формируется в тесном речевом взаимодействии с взрослыми и во многом при их помощи. Основой такой речи всегда является практическая деятельность или конкретная ситуация, в которой ребёнок чувствует себя относительно комфортно. Как правило, дети к школьному возрасту владеют достаточно обширным словарным запасом (по некоторым данным от 1500 до 3000 слов), сформированной языковой базой, что обеспечивает возможность непринуждённого, естественного общения с родителями.

Такой ребёнок в самом раннем возрасте владеет всеми эмоциональными регистрами, поскольку родители проявляют в общении с ним весь спектр эмоций: они огорчаются, радуются, сердятся, удивляются и т.д. Более того, часто первичной лексикой и первичным регистром общения является именно эмоциональная речь: так называемая умилительная уменьшительно-ласкательная форма общения: «Какие у нас глазки, какие у нас чудные пальчики, дай ножку поцелую...». С возрастом ребёнок получает и примеры негативных речевых реакций: «Ты что наделал, ну что это такое, ты соображаешь...».

В том случае, если общение в семье осуществляется на двух языках (один родитель – один язык), речевое развитие ребёнка-билингва характеризуется чрезвычайно интенсивным усвоением двух языков, включая овладение базовыми лексико-грамматическими и

фонетико-интонационными парадигматическими связями во всём их многообразии. По всей видимости, ребёнку удаётся овладеть некими универсальными категориями выражения смыслов и способов их кодировки в том или ином родном языке. Другими словами, овладеть некими интуитивными способами «речетворчества», построенными на основе готовых конструкций, самостоятельно выделенных в потоке речи взрослых и взятых в качестве образцов для построения собственных речевых высказываний для решения конкретных коммуникативных задач. Именно данное обстоятельство позволяет объяснить способности детей-билингвов к словотворчеству, интересу к этимологии и детскому толкованию слов и словосочетаний, ведь у них в арсенале двойной комплект морфологических и синтаксических моделей для конструирования речи.

Ситуация меняется, когда начинается социализация ребёнка.

Если в условиях семейного воспитания влияние фактора ограниченной речевой среды проявляется довольно слабо, то в период социализации этот фактор является ключевым.

Согласно онтолингвистическим данным:

- способность к усвоению словоизменительных моделей русского языка ярче всего проявляется в возрасте от 2-2,5 до 3,5-4 лет,
- словообразовательная система усваивается наиболее интенсивно в возрасте от 4-4,5 до 5-5,5 лет,
- а системная организация словарного запаса в языковом сознании складывается лишь к 6-7 годам.

Однако практически с трёх лет дети наших соотечественников начинают посещать дошкольные образовательные учреждения, а затем и школу. Начинается активный процесс социализации и обучения на другом языке, а это значит, что в наиболее «ответственные», так называемые сенситивные периоды лингвистического развития детей нужный языковой материал не поступает к ним в полном объёме.

Как только начинается учебная деятельность, преимущество получает язык страны пребывания. На этой стадии язык обучения получает мощнейший импульс развития. Как правило, происходит процесс активной фазы наращивания нового словаря, связанного с учебно-предметной деятельностью. Происходит активное «взросление» речи ребёнка. Он стремится говорить «по-взрослому», как написано в учебнике. Усложняется синтаксическая структура речи, формируется способность построения развёрнутых монологических высказываний, что требует неких новых механизмов планирования, прогнозирования и коррекции речи. Кроме того, расширяется круг общения ребёнка. У

него появляются различные парадигмы взаимоотношений со взрослыми-чужими, взрослыми-родными, друзьями, «врагами», просто знакомыми.

В этих условиях, когда «семейный русский язык» отходит на второй план, существует реальная опасность консервации детской речи со всеми своими «детскими» словами, упрощёнными синтаксическими конструкциями, ограниченным набором словаря, связанным с привычными ситуативно-тематическими параметрами общения.

И самое главное, появляется реальная угроза «демонтажа» построенных естественным путём системных языковых связей на всех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетическом.

Интерферирующее агрессивное влияние активно развивающегося второго языка начинает влиять на структуру речи. Могут появляться ошибки в падежах, в глагольных структурах, предложных оборотах, таким образом, возникает реальная опасность потерять счастливую возможность – одновременно говорить и думать на двух языках.

Русские школы за рубежом. Новые подходы к обучению детей-билингвов.

В целях сохранения национально-языковой идентичности детей наших соотечественников в условиях взаимодействия разных культур во многих странах дальнего зарубежья созданы специальные русские школы выходного дня или образовательные центры. Как правило, дети там учатся один или два дня в неделю. Главной задачей этих школ является создание такой образовательной среды, которая бы обеспечила комфортное общение ребёнка на русском языке и создала устойчивую мотивацию к его дальнейшему изучению.

Учебно-воспитательная деятельность русских лингвистических школ и образовательных центров за рубежом к настоящему моменту, безусловно, приобрела системный характер. Сегодня эта система объединяет большое число (более 15000) образовательных учреждений, которые обогащают её своим уникальным опытом. Этот опыт действительно уникален, потому что каждая такая школа является авторской, независимо от того, родилась ли она недавно или имеет уже колоссальный позитивный опыт работы.

Каждая из этих школ может гордиться своими педагогами, энтузиастами и сподвижниками, потому что все вместе и каждый по отдельности служат благородной идее сохранения у детей с русскими корнями не только родного языка, но и интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой.

Методические кабинеты этих школ наполнены весьма разнообразной учебной литературой. Здесь и пособия по развитию речи, и сборники сказок и рассказов, и целые линейки учебников, ориентированных на программу по русскому языку российской школы, пособия по русскому как иностранному с абсолютного нуля для малышей и детей среднего школьного возраста, лексико-грамматические корректировочные курсы, сборники страноведческих текстов, а также книги по отдельным вопросам обучения лексике и словоупотреблению, грамматике и конструированию текста, фонетике и произношению. Море прекрасной качественной учебной литературы для детей.

Однако всё чаще методисты, педагоги и администраторы центров дополнительного образования высказывают мысль о необходимости учебных материалов, ориентированных именно на эту форму обучения с учётом всей её специфики. И одновременно с этим в ходе обсуждения вопросов о подборе и последовательности предъявления учебного материала те же педагоги и методисты высказывают вполне правомерные соображения о том, что не просто трудно, но практически невозможно сформировать унифицированный учебный комплекс, потому что каждый год формируются абсолютно разные группы, и ученики в каждой группе сильно отличаются друг от друга и по уровню владения русским языком при поступлении, и по индивидуальным особенностям, и по языковому составу семьи, и по многим другим факторам, которые обязательно следует учитывать. Как при подобном калейдоскопе языковых ситуаций обеспечить каждому эффективное и качественное обучение?

Но может быть, возможен и иной подход, согласно которому ориентироваться следует не на постоянно меняющийся контингент, а **на результат обучения, на его «конечный продукт»**. В этом случае не учебный процесс будет подлаживаться под тот или иной учебник или индивидуальную программу, а учебники будут подбираться или создаваться под содержание и требования учебного курса, ориентированного в конечном счёте на итоговое сертификационное тестирование по русскому языку, которое позволит дать объективную оценку достижений учащихся разных школ на основе единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в Европейской образовательной системе параметрами контроля.

Что же должен представлять собой такой тест? Нельзя ли использовать для этой цели уже существующие системы тестового контроля? Например, российскую систему ЕГЭ. Однако данная система может быть применена только в школах, работающих по российским образовательным программам. Для школ, где занятия проводятся один-два дня в неделю (80 часов в год), тестирование по федеральным государственным

стандартам просто невозможно из-за несопоставимо меньшего времени, отведённого на усвоение материала. Если при этом учесть тот факт, что российский аттестат не может работать в другом образовательном пространстве, мотивация к прохождению процедуры ЕГЭ резко снижается.

Есть ещё детские версии уровневого тестирования по РКИ. Серьёзные, обстоятельные материалы, разработанные в Институте Пушкина. Однако нельзя забывать, что методика РКИ ориентирована на обучение русскому языку инофонов с «нуля», да и сам алгоритм «наращения» уровня владения языком у детей-билингвов и детей-инофонов принципиально иной.

Но дело не только в этом. В целом процесс формирования системы средств речевого общения у детей-инофонов сильно отличается от этого же процесса у детей-билингвов, даже если последние развиваются в условиях неполноценного речевого общения. Дело в том, что у большинства детей-билингвов к школьному возрасту уже сформированы определённые языковые и речевые навыки, которые позволяют им чувствовать себя достаточно комфортно в ситуациях бытового общения.

Обязательно следует учитывать и то обстоятельство, что большинству детей-билингвов к школьному возрасту хорошо знаком обширный корпус прецедентных текстов, освоение которых инофоном возможно только при условии специального и кропотливого изучения.

Наконец, дети-билингвы достаточно легко воспринимают и понимают устную речь, в то время как для иностранных учащихся аудирование представляет собой одну из самых главных трудностей.

Вместе с тем дети наших соотечественников сталкиваются при изучении русского языка с трудностями, которые практически не ведомы иностранцам. Так, например, в письменной речи детей-инофонов довольно редки орфографические ошибки, потому что их устной речи не свойственна естественная редукция. Билингвы же произносят и слышат редуцированные варианты слова, поэтому в их письменной речи мы сталкиваемся с явлением так называемого «фонетического письма». Это касается не только правописания безударных гласных, но и других явлений русской орфографии.

Таким образом, речевое развитие ребёнка-билингва в условиях ограниченной языковой среды – это весьма сложный многосторонний и недостаточно изученный процесс. Возможно, именно поэтому в настоящее время для таких детей и не существует релевантных инструментов тестового контроля.

В связи с этим представляется необходимым создание специализированной системы тестирования, которая, с одной стороны, должна строиться на основе общих

европейских дескрипторов, определяющих уровень владения иностранным языком, с другой – должна включать диагностику общего речевого развития ребёнка на родном русском языке. Иначе говоря, набор конкретных объектов контроля в рамках общих компетенций должен учитывать как возрастные психофизические особенности развития ребёнка, его когнитивные возможности, так и специфику языкового окружения, в котором он развивается.

Создание и внедрение такой единой системы тестирования позволит запустить естественный процесс интеграции учебной деятельности русских лингвистических школ и центров в Европейское общеобразовательное пространство.