

Асель Шаяхметова

Русский язык и детский билингвизм

Studia Rossica Posnaniensia 30, 107-113

2002

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

RUSSIAN LANGUAGE AND CHILDREN'S BILINGUALISM

АСЕЛЬ ШАЯХМЕТОВА

ABSTRACT. Children's bilingualism is a very complex phenomenon. There are plentiful factors which have an impact on it, among other things the age of a child, language communication conditions, family and social situation and also a child's individual abilities. One can say about a negative and positive influence of bilingualism on the molding of children's speech. A negative influence finds expression in different kinds of a language interference whereas a positive relies on broadening of a child's intellectual abilities.

Асель Шаяхметова, Казахский государственный университет им. аль-Фараби, Филологический факультет, Кафедра общего языкознания, пр. аль-Фараби 71, 480078 Алматы – Казахстан.

Исследование проблем детского двуязычия является одной из наиболее сложных и актуальных задач в ряде областей современного языкознания, психологии, педагогики. В условиях массового двуязычия в социуме, например, сосуществования в Казахстане государственного казахского и официального русского языков, вопросы билингвизма, в том числе и детского, приобретают особое значение.

Современная языковая ситуация в Казахстане может быть охарактеризована в следующих параметрах: экзоглоссная, так как представляет собой совокупность различных национальных языков, главными среди которых являются казахский и русский; несбалансированная, поскольку данная совокупность складывается из языков разной коммуникативной мощности, из них приоритетным является русский язык; неравновесная и развивающаяся в силу экстралингвистических факторов, в частности, демографических изменений. В подобной языковой ситуации подрастающее поколение, естественно, должно овладеть как минимум двумя языками – родным и русским, хотя в настоящее время имеется определенный пласт детей из этнических казахских семей, не владеющих родным языком. Для наблюдения нами выбирались только дети, владеющие в достаточном объеме для своего возраста казахским и русским языками. Как правило, таковыми оказывались дети, обучающиеся в школе на казахском языке.

На равномерное использование ребенком двух языков влияет и языковая ситуация, которая в какой-то степени с приобретением независимости нашим

государством и изменилась в благоприятную сторону для казахского языка, но все же не в той мере, чтобы кардинально повлиять на формирование языкового баланса. Как правило, подавляющее большинство двуязычных школьников владеет только определенной подсистемой языка, и в этом случае речь уже не может идти о двуязычии, поскольку мы имеем дело с диглоссией. Теоретически очевидно, что раз диглоссия требует от человека неперменного знания одного языка для одной сферы общения, другого языка – для другой области, то люди должны быть двуязычными. В реальной действительности складывается иная картина: диглоссия в государстве не обязательно предполагает билингвизм всех членов социума. Можно прожить всю жизнь, ни разу не испытав потребности проникнуть в те области, где требуется знание второго языка. И в этом плане определяющую роль играют мотивы, по которым возникает или не возникает потребность в овладении вторым языком: коммуникативный мотив, мотив престижности, мотив стимула или полезности и т. п. Проанализировав названные мотивы, можно прийти к конкретному выводу: чем шире объем функциональных сфер языка в обществе, тем более он востребован, и напротив, узкая функциональность приводит к низкой востребованности языка.

Несомненно, на языковой баланс билингвального ребенка значительно влияет и языковая ситуация в более мелком, но весьма значительном масштабе – семье. Ребенок с самого рождения находится в мире звучащей речи, он постоянно слышит, как взрослые обращаются к нему или друг к другу с помощью слов, называя предметы определенными именами, и он запоминает, что и как называется. Но сложность состоит в том, что ребенок должен сначала понять, что существуют предметы и их имена, что некоторый набор звуков может обозначать предмет или событие, передавать отношение к ним говорящего человека или его намерение сделать что-либо. Иначе говоря, ребенок должен, прежде чем начать употреблять слова, открыть для себя все то, что составляет знаковую природу языка как средства общения. В этом процессе непосредственным источником речевого развития является совместная деятельность ребенка и взрослого, где коммуникативным средством организации и регуляции выступает звучащая речь. На данном этапе большую роль играет способность ребенка к подражанию, имитации. До сих пор бытует мнение, что в детстве ребенок может легко и быстро овладеть несколькими языками. Считается, если родители говорят на казахском и русском языках, то ребенок также будет полноценным билингвом. Однако проведенные в последнее время научные исследования доказывают, что проблема детского двуязычия далеко не так проста.

Исследования зарубежных ученых демонстрируют, что некоторые дети с трудом овладевают двумя языками в двуязычной семье¹, существуют инди-

¹ A. B. D o y l e, M. C h a m p a g n e, N. S e g a l o v i t z, *Some issues in the assessment of bilingualism*, New York 1978.

видуальные различия, выражающиеся в том, что одни дети с интересом используют данные двух языков, осознавая факт своего двуязычия, в то время как другие дети сопротивляются попыткам научить их второму языку и пользоваться им в общении². Российские ученые доказывают, что одновременное овладение ребенком двумя языками без специального обучения может происходить в следующих ситуациях: 1) двуязычная семья, где каждый язык для ребенка персонифицирован и где действует принцип „один язык – одно лицо”; 2) оба родителя двуязычны, и в семье используются в одинаковой мере оба языка; 3) в семье общение происходит на одном языке, а в остальном окружении – на другом языке³.

Кроме того, на основе собственных наблюдений и опросов можем утверждать также, что индивидуумы, свободно говорившие на родном (в данном случае – казахском) языке в младшем школьном возрасте, теряют навыки речи на этом языке частично или полностью в связи с дальнейшим сужением или исчезновением соответствующих сфер общения (средняя школа с русским языком обучения, миграция и т. д.).

В последнее время все больше исследователей склоняется к рекомендациям последовательного овладения ребенком языками, при этом приоритет предоставляется родному языку, который понимается нами как язык этнической общности, к которому принадлежит ребенок, а не доминирующий язык. Неслучайно во многих языках мира понятие „родной язык” включает в себя понятие „язык матери”: каз. – *ана тілі*, англ. – *mother tongue*, нем. – *Muttersprache*, франц. – *langue maternelle* и т. д. Ученые считают, что последовательное двуязычие благотворно влияет на познавательное развитие ребенка, при этом смягчается интерферирующее влияние языков⁴.

В лингвистических трудах, посвященных детскому двуязычию, принято различать так называемое „раннее двуязычие”, двуязычие детей дошкольного возраста, и двуязычие детей младшего школьного возраста (Дж. Аарсен, Х.Е. Боешотен, П. Бос, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.В. Имедадзе, В.Ф. Леополд, Т. Парк, В. Редлинжер, А.М. Шахнарович, С. Шеннинг, Ч. Фергюсон, К. Ягмур и др.⁵). Мы основываемся на фактах, полученных из наблюдений над двуязычными детьми младшего школьного возраста.

² *Bilingualism in the bicentennial and beyond*, New York 1976.

³ А.М. Шахнарович, *Детская речь в зеркале психолингвистики*, Москва 1999.

⁴ S. E r v i n - T r i p p, *Is second language learning like the first?*, TSOR Quarterly 1974, vol. 8.

⁵ J. A a r s s e n, *Relating events in two languages*, Tilburg 1996; Н.Е. В о е с ч о т е н, *Acquisition of Turkish by immigrant children*, Wiesbaden 1990; Р. В о s, *Development of bilingualism*, Tilburg 1997; Л.С. В ы г о т с к и й, *К вопросу о многоязычии в детском возрасте*. В: его же, *Собрание сочинений*, т. 3, Москва 1983, с. 329–337; А.Н. Г в о з д е в, *От первых слов до первого класса*, Саратов 1981; Н.В. И м е д а д з е, *К психологической природе раннего двуязычия*, „Вопросы психологии” 1960, № 1, с. 60–68; W. L e o p o l d, *Speech development of a bilingual child*, Evanston 1939; W. R e d l i n g e r, Т. P a r k,

В процессе адекватного анализа и описания детского двуязычия необходимо учитывать весь комплекс факторов, связанных с природой данного явления. Выдающийся исследователь Л.С. Выготский отмечал, что „вопрос о многоязычии в детском возрасте – один из самых сложных и запутанных в современной психологии”⁶, имея в виду результаты экспериментальной психологии в области влияния двуязычия на интеллектуальное развитие ребенка, утверждающие либо об отрицательном, либо о положительном воздействии двуязычия на формирование речи и мышления. Отрицательное влияние одного языка на другой может выражаться в различных видах интерференции, положительное влияние заключается в том, что двуязычие расширяет число каналов, по которым информация попадает в формирование общего интеллекта ребенка. На наш взгляд, комплексный учет детерминантов детского двуязычия позволит достоверно интерпретировать фактические данные в этом вопросе, так как равновесное овладение двумя языками зависит от языковой ситуации как в микро-, так и макроколлективе, от возраста самого ребенка, условий коммуникации на каждом из языков. Немаловажное значение имеют и индивидуальные способности ребенка.

Проблема интерференции, проявляющейся в механизмах речевой деятельности двуязычных детей младшего школьного возраста, лежит в плоскости взаимодействия неродственных и генетически, и типологически казахского и русского языков. В основном ошибки интерферентного характера обусловлены отсутствием и несовпадением грамматических категорий в разноструктурных русском и казахском языках. Например, отсутствие грамматической категории рода в казахском языке приводит к нарушениям в согласовании с именами существительными („моя папа”, „большое арбуз”, „первый тетрадь”), смешению падежных форм имен существительных, что особенно ярко проявляется в творительном падеже („с солем”, „с яйцой”, „с яблокой”); отсутствие грамматической категории вида в казахском языке дает интерференцию в нечетком различении форм совершенного и несовершенного видов русских глаголов („буду посмотреть”, „[уже] писал” вместо „[уже] написал”). Необходимо отметить, что данные ошибки встречаются в речи детей, которые в целом являются не очень радивыми учениками, то есть имеют успеваемость на „удовлетворительно” не только по русскому языку, но и по другим школьным предметам. Дети, имеющие в целом хорошие и отличные показатели, не до-

Language mixing in young bilinguals, „Journal of Child Language” 1980, vol. 4; А.М. Шахнарович, *К проблеме психолингвистического анализа детской речи*, Москва 1974; А.М. Шахнарович, *Семантика детской речи. Дисс. докт. филол. наук*, Москва 1985; S. Schenning, *Learning to talk about space*, Tilburg 1998; Ч. Фергюсон, *Автономная детская речь в шести языках*. В: *Новое в лингвистике*, вып. VII, Москва 1975, с. 422–440; К. Уагмур, *First language attrition among Turkish speakers in Sydney*, Tilburg 1997.

⁶ Л.С. Выготский, *Проблемы развития психики*. В: его же, *Собрание сочинений*, т. 3, Москва 1983, с. 329.

пустили подобных ошибок, что позволяет сделать предварительный вывод о значительной зависимости языкового баланса от индивидуальных способностей. Это подтверждается некоторыми сравнениями с результатами наблюдений над монолингвальными русскими детьми, допустившими некоторые ошибки, характерные для двуязычных детей-казахов („мое день рождение”, „первая сентября”).

Детское двуязычие – динамичный, изменяющийся и волнообразный процесс, интерферентные явления, характерные для семи- и восьмилетних детей, встречаются гораздо реже в речи девятилетних, что свидетельствует об активной социализации, поскольку вне школы подавляющее большинство наблюдаемых детей общается на русском языке.

В процессе общения со взрослыми и ровесниками, чтения художественной литературы младшие школьники постепенно включают в свой лексикон различные фразеологические обороты, представляющие более сложную ступень развития речи, так как характеризуются большей конвенциональностью использования, в то время как ребенок стремится использовать мотивированные формы языковых средств в своей речи. По данным известного исследователя детской речи Ж. Пиаже, существует строгая зависимость адекватного понимания метафорических конструкций от возраста⁷, и невозможность понимания, к примеру, фразеологических единиц до определенного возраста можно объяснить синкретическим характером мышления, незрелостью соответствующих когнитивных механизмов. Однако знакомство детей с фразеологическими единицами происходит довольно рано, поскольку из речи взрослых, из детской литературы, сказок, мультипликационных и художественных фильмов черпаются сведения об устойчивых фразеологических сочетаниях. Исследуемая группа детей младшего школьного возраста уже осознает факт целостности фразеологических оборотов, понимая, что, изменив в составе фразеологизма хотя бы одну его составную часть, можно разрушить значение фразеологизма.

Значительную часть фразеологических оборотов русского языка, имеющих в лексиконе детей названного возраста, составляют фразеологизмы, приобретенные в результате совместной когнитивно-коммуникативной деятельности ребенка и взрослых, являющиеся продуктом их социального взаимодействия („медвежья услуга”, „мастер на все руки”, „курам на смех”, „как с гуся вода”, „зарубить себе на носу”). Самостоятельное адекватное восприятие фразеологизмов на основе идентифицирующей метафоры происходит почти безошибочно, более сложной представляется для детского восприятия так называемая концептуально-метафорическая фразеология, поскольку базируется на разной степени абстрагированности значений идиом. Особую трудность, которую ребенку невозможно преодолеть без обращения к дополнительному источнику информации, составляют так называемые фразеологи-

⁷ Ж. П и а ж е, *Суждение и рассуждение ребенка*, Санкт-Петербург 1997.

ческие сращения, идиомы с диффузными значениями компонентов („бить баклуши”, „во всю ивановскую”). Непосредственным источником развития русской речи детей-билингвов являются фразеологизмы из книг, которые читали им родители, либо изучаемых по школьной программе сказок, басен, мифов и т. п. („попрыгунья стрекоза”, „мартышкин труд”, „голый король”). В основном адекватно воспринимаются двуязычными казахскими детьми те русские фразеологизмы, которые обладают прозрачной семантикой либо связаны с определенным известным образом. В этих случаях устойчивые сочетания могут быть включены в корпус активных лексических средств двуязычного ребенка.

Естественно, чем ниже возраст ребенка, тем ограниченнее круг его коммуникативной компетенции независимо от языка, на котором он говорит. И в этом отношении весьма влиятельным фактором расширения сведений и овладения информацией на двух языках оказывается образованность взрослых, окружающих ребенка, главным образом, родителей, которые либо в состоянии удовлетворить проявленный интерес к той или иной языковой единице, либо не способны к этому.

Наблюдая за двуязычными детьми, мы старались не упустить из виду и вопрос о влиянии детского двуязычия на интеллектуальное развитие ребенка. При исследовании необходимо рассматривать каждый конкретный случай с учетом возраста ребенка, совокупности различных психологических и социологических факторов, при этом оптимальным условием для формирования детского билингвизма является усвоение языков в условиях естественной билингвальной среды, где двуязычие носит последовательный характер. Подтверждается оптимальность научения языкам по схеме „одно лицо – один язык”⁸, принципиально важная особенно на этапе раннего двуязычия. В связи с более осознанным отношением к языку, к самому факту двуязычия в младшем школьном возрасте возможно и попеременное использование двух языков в соответствии с окружающей средой или подходящей ситуацией, например, наблюдалось активное использование русского языка на перемене, причем без каких-либо включений казахских элементов, в то время как уроки в школе (казахской) проводятся на казахском языке.

Исследователи психологии детской речи⁹ утверждают, что только в школьном возрасте появляется более устойчивая, стабильная форма личности и мировоззрения, ребенок школьного возраста является гораздо более социализированным и гораздо более индивидуализированным существом. Причину такой разницы между дошкольниками и детьми школьного возраста ученые видят в формировании внутренней речи, которая становится у школь-

⁸ W. S t e r n, *Die Kindersprache*, Leipzig 1928.

⁹ Л. С. В ы г о т с к и й, *История развития высших психических функций*. В: его же, *Собрание сочинений*, т. 3, указ. соч., с. 326; Ж. П и а ж е, *Речь и мышление ребенка*, Санкт-Петербург 1997.

ника главным орудием мышления. Как показывают наши наблюдения, чем старше становится ребенок, тем большее место во внутренней речи занимает русский язык. Думается, это связано с социологизацией становящейся личности, поскольку отношения в обществе базируются на приоритетном русском языке, в то время как казахский язык значительно уступает в объеме реализующихся им функций.

Интерференция, смешение взаимодействующих языковых систем, возникающие на основе так называемого ассоциативного торможения, по нашим наблюдениям, характерны для более младшего возраста либо для детей со сниженными интеллектуальными способностями. В основном дети младшего школьного возраста способны подбирать соответствующие переводные эквиваленты на русском и казахском языках.

Сфера формирования двуязычной личности, способной адекватно оперировать понятиями культурно-языковой парадигмы и русского, и казахского языков, включает в себя сложные процессы становления и формирования детского двуязычия, детерминированного лингводидактическими, социолингвистическими и психолингвистическими факторами, которые необходимо учитывать при исследовании данной проблемы.