

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.21:811161.1'246.2:811.512.145

З. В. Поливара

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО-ТАТАРСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация. Совместное существование языков и культур обуславливает необходимость исследования этого явления в лингвистике и разработки специальных методик развития речи у билингвов. Особого внимания требует дошкольный возраст, поскольку в силу параллельного процесса овладения двумя языками у таких детей, согласно исследованиям А. А. Леонтьева, часто оказываются недостаточно сформированными социальные лингвистические стандарты речи окружающих.

В данной работе исследуется феномен сосуществования двух языковых систем, которые функционируют в сознании билингва и с помощью которых кодируются одни и те же предметы и явления социальной действительности. С учетом целого ряда лингвистических факторов описываются особенности языковой интерференции в ситуации искусственного русско-татарского двуязычия.

Причины возникновения интерференции в условиях двуязычия заключаются не только в различиях между фонетическими и грамматическими системами двух контактирующих языков. Для определения потенциального источника межъязыкового переноса и степени взаимодействия родного и неродного языков у билингвов необходимо учитывать когнитивный, нейролингвистический и психолингвистический аспекты. Поэтому феномен регионального массового билингвизма среди татарского населения рассматривается автором статьи с позиций психолингвистического и когнитивного подходов.

В конце статьи представлена модель формирования и коррекции лексико-грамматических категорий у детей-билингвов, основанная на дифференцированном обучении дошкольников. Данная модель позволяет преодолеть односторонний взгляд на общие речевые дисфункции и на специфику формирования лексико-грамматических категорий у детей – носителей разносистемных языков. Она может быть использована для совершенствования образовательных программ в об-

ласти психолингвистики этнолингвистики, онтолингвистики, когнитивной лингвистики, социолингвистики, контрастивной лингвистики, теории языка и предоставляет новые возможности для разработки и углубления содержания различных учебных курсов.

Ключевые слова: полиэтничность, двуязычие, дети-билингвы, интерференция, этнолингвистический и психолингвистический коррекционные подходы.

Abstract. The parallel existence of languages and cultures brings forward the necessity of studying this linguistic phenomenon and designing special methods of speech development for the bilingual children. The particular attention should be given to the preschool age, for according to A. A. Leontyev's study, the parallel acquiring of two languages often results in insufficient development of socio-linguistic speech standards.

The research is devoted to the phenomenon of the two language systems coexistence in a bilingual person's consciousness, both of them functioning and encoding the same subjects and phenomena. The peculiarities of language interference are described with the reference to the Russian-Tatar bilingual environment.

The author believes that the bilingual interference problems are not caused by the phonetic and grammar system differences of the two languages. To find out the potential source of inter-language transition and interrelations between the native and non-native languages, it is necessary to identify the cognitive, neurolinguistic and psycho-linguistic aspects. Therefore, the regional phenomenon of mass bilingualism among the Tatar population is examined by the author in the framework of the psycho-linguistic and cognitive approaches.

The paper presents the model of the lexical and grammar categories formation based on differentiated preschool teaching of the bilingual children. The proposed model makes it possible to overcome the limited viewpoint on the general speech dysfunctions, as well as the specifics of lexical and grammar categories development. It can be used for the further development of educational programs in psycho-linguistics, ethno-linguistics, onto-linguistics, cognitive linguistics, social-linguistics, contrastive linguistics and the language theory by means of extending the teaching course content.

Index terms: poly-ethnicity, bilingualism, bilingual children, interference, ethno-lingual and psycho-lingual correction approach.

В современной социолингвистике различают индивидуальное двуязычие и двуязычие массовое как знание и использование двух языков большинством этноса. Совместное существование языков и культур обуславливает необходимость исследования этого явления в лингвистике и разработки специальных методик развития речи у билингвов. Особого внимания требует дошкольный возраст, поскольку в силу параллельного процесса овладения двумя языками у таких детей, согласно исследованиям А. А. Леонтьева, часто оказываются недостаточно сформированными соци-

альные лингвистические стандарты речи окружающих. Однако при дальнейшем школьном обучении имеющийся, правильно и вовремя сформированный языковой опыт во многом помогает осознанию языковой действительности и успешной дифференциации различий разноструктурных языков: школьники-билингвы, обладающие таким опытом, показывают, как правило, прекрасное языковое чутье, помогающее в будущем легко овладеть еще одним или несколькими иностранными языками.

В нашей работе речь идет о детях-билингвах, прежде всего, татарской национальности, проживающих в Тюменской области, где проблема билингвизма является весьма актуальной: область имеет особый статус, обусловленный не только огромной территорией, но и полиэтничным пространством, населенным многими этносами и субэтносами. Не редкость в области межнациональные семьи. В условиях двуязычия (когда в семье разговаривают на двух языках) ребенку бывает сложно одновременно усваивать две языковые системы [4].

Своеобразие языковой ситуации, сложившейся в регионе, заключается в сосуществовании и взаимодействии преимущественно трех компонентов: европейского, тюркского и угорского. Языковые разновидности, например, тюркских этнических групп представляют сибирские татары и сибирские башкиры. Особое место внутри данного социума принадлежит татарскому языку, который является вторым после русского по распространности как на территории области, так и в целом в России.

Процесс взаимодействия и интерференции татарского и русского языков шел на протяжении многих веков, что отмечается в работах татарских лингвистов: М. З. Закиева, Р. А. Юсупова, И. А. Абдулина, Г. Х. Ахунзянова, В. А. Ганиева, Э. М. Ахунзянова, З. З. Сайтова, Л. К. Байрамовой и др. Межязыковые контакты народов выработали местный колорит, выражающийся в материальной и духовной культуре региона, в поликоммуникативной и этнокогнитивной деятельности. Длительное совместное функционирование татарского и русского языков на территории Тюменской области отражает историю становления государственности в российском пространстве, изменение «тюркско-татарского» вектора на «славяно-русский» в использовании языка в качестве средства межкультурного общения.

Татарский и русский языки относятся к разным ветвям и группам. Первый входит в группу тюркских языков алтайской семьи. Второй – принадлежит к славянской группе индоевропейской семьи. Поэтому

в грамматике двух языков существует множество отличий, однако в отдельных грамматических категориях имеются и сходства. И в том, и в другом шесть самостоятельных частей речи – существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол и наречие. В обоих языках присутствуют два числа – единственное и множественное. Но словообразование происходит разными путями. Если в русском имеются многочисленные окончания форм единственного и множественного числа, изменяющиеся согласно грамматическим правилам, а также встречаются случаи полной замены слова (*человек – люди*), то в татарском (который считается агглютинативным, т. е. образование слов и форм в нем осуществляется путем присоединения к корню в определенной последовательности словообразующих, формообразующих и словоизменяющих аффиксов) показателем множественного числа является аффикс *-лар*: *китап – китаплар* (книга – книги); после носовых употребляется вариант *-нар*: *альым – альымнар* (способ – способы). Для обозначения отрицания в татарском языке есть аффикс отсутствия *-сыз*: *тоз – тозсыз* (соленый – несоленый) и т. д.

В отличие от русского в татарском языке нет категории рода. Однако как в русском, так и в татарском есть шесть падежей, при этом значения падежей полностью не совпадают (таблица).

Падежи русский/татарский	Притяжательные аффиксы в татарском языке	Примеры
именительный/основной	–	<i>урам</i> – улица
родительный/притяжательный	-нын/-нен	<i>урамнын</i> – улицы
дательный/направленный	-га/-ка	<i>урамга</i> – улице
винительный	-ны/-не	<i>урамны</i> – улицу
творительный/исходный	-нан/-тан	<i>урамнан</i> – улицей
предложный/местно-временной	-да/-та	<i>урамда</i> – об улице

В татарском языке чаще других падежей употребляется именительный (более 30% по сравнению с иными падежными формами), который может выполнять синтаксические функции подлежащего, дополнения, определения, сказуемого и обстоятельства. В русском языке слова в именительном падеже употребляются значительно реже и в предложении обычно являются подлежащими.

Мы перечислили лишь некоторые из сходств и различий русского и татарского языков, но даже эти примеры весьма показательны. Широко

известно, что принадлежность ребенка к той или иной национальности вносит специфические особенности в формирование компонентов языковой системы. Тот факт, что татарский и русский языки принадлежат к разным языковым типам, накладывает свой отпечаток на процесс изучения последнего детьми-билингвами.

Адаптированность детей-татар к образовательному и воспитательному процессу в условиях русской культуры часто оказывается сниженной, что, в свою очередь, иногда вызывает неправильную, неадекватную оценку их общего речевого развития, приписывание им наличия языковых дисфункций различного генеза. Поэтому при анализе причин и механизмов речевых дисфункций специалистам необходимо использовать этнолингвистический и психоллингвистический подходы, позволяющие своевременно определять особенности развития речи детей рассматриваемой категории и правильно интерпретировать истинные причины речевых дисфункций. На обязательность этнолингвистического анализа при воспитании речи дошкольников-билингвов указывает, в частности, Е. Ю. Протасова [6].

В своей работе мы попытались раскрыть особенности лексико-грамматических ошибок, свойственных детям-билингвам татарской национальности; исследовать феномен сосуществования двух функционирующих в лингвистическом сознании билингва систем, с помощью которых кодируются одни и те же предметы и явления социальной действительности; и описать особенности языковой интерференции в ситуации искусственного русско-татарского двуязычия.

Причины возникновения интерференции в условиях двуязычия заключаются не только в различиях между фонетическими и грамматическими системами двух контактирующих языков. Для определения потенциального источника межъязыкового переноса и степени взаимодействия родного и неродного языков у билингвов необходимо учитывать когнитивный, нейролингвистический и психоллингвистический аспекты. Поэтому феномен регионального массового билингвизма среди татарского населения рассматривался нами с позиций психоллингвистического и когнитивного подходов.

Практической базой исследования стали Национальный центр развития «Этнос» г. Тюмени, средняя школа № 9 г. Тюмени, детский дом д. Ембаево Тюменского района, МДОУ «Аленький цветочек» г. Ноябрьска (ЯНАО), Тюменский центр логопедии и развития речи и логопедический ка-

бинет детской поликлиники № 1 г. Тюмени. Мы исходили из предположения, что формирование лексико-грамматических категорий у татар-билингвов старшего дошкольного возраста имеет свою специфику, обусловленную характером и этапами усвоения родного и неродного (русского) языка, а не общими речевыми дисфункциями, имеющими этиопатогенетическую природу речевого нарушения. В связи с этим был выполнен тщательный этнопсихолингвистический анализ речевых дисфункций у детей-билингвов татарской национальности. Благодаря ему было выяснено, что усвоение норм русского языка татарами-билингвами происходит сквозь призму татарского языка, а классифицируемые у детей татар-билингвов общие речевые дисфункции не являются таковыми по своей сути. Следовательно, лингвокоррекция в этом случае должна носить иной характер, чем при речевых дисфункциях, обусловленных спецификой психосоматического состояния.

В эксперименте приняли участие более 4 тыс. детей татарской и русской национальности в возрасте шести – семи лет. По данным психолого-медико-педагогических комиссий, состояние их речевого развития было однородным и относилось к третьему уровню общего недоразвития речи по классификации Р. Е. Левиной. Данный уровень характеризуется легкой несформированностью всех языковых компонентов, преимущественно лексико-грамматических категорий.

В ходе эксперимента детей разделили на две группы: в первую вошли дети русской, а во вторую – дети татарской национальности. При этом нами учитывались такие факторы, как:

- условия воспитания ребенка (пребывание в ДОУ или дома, воспитание преимущественно родителями или родственниками более старшего поколения);
- языковое общение в семье (только на русском языке, только на татарском языке, смешанное);
- возраст и культурный уровень родителей;
- владение татарским языком родителями.

При составлении схемы обследования лексико-грамматического строя речи нами использовалась методика О. Б. Иншаковой и О. Е. Грибовой. В процессе констатирующего эксперимента дети и первой и второй группы получали идентичные задания (каждому ребенку предъявлялся один и тот же наглядный и словесный материал). Помимо количественной оценки заданий использовалась и качественная оценка (очень важно – действует ли ребенок по методу проб и ошибок или по определенному плану).

Выяснилось, что наиболее легкими для детей явились задания, рассчитанные на понимание категории числа – далее на рис. 1 пробы № 1, 2, 3. Так, понимание категории числа (проба № 1) продемонстрировали 90% обследуемых. Наиболее сложным среди трех предложенных заданий оказалось задание на употребление слов множественного числа (проба № 2), результативность его выполнения составила 86%. Меньше всего затруднений вызвало образование форм единственного числа из множественного (проба № 3) – задание выполнили 96% детей.

Обратимся к качественной оценке результатов. Детям первой группы (русской национальности) при выполнении заданий на понимание категории числа (проба № 1) потребовалось некоторое время для дифференциации единственного и множественного чисел. Особенно трудным явились слова типа *дерево – деревья, стул – стулья*, менее трудными *чашка – чашки, гриб – грибы*. Это связано, видимо, с тем, что в первом случае изменение окончания слов происходит более трудным способом – добавлением мягкого знака и йотированной гласной, тогда как во втором случае гласная в конце слова заменяется другой гласной, обозначающей множественное число. При образовании множественного числа (проба № 2) сложными для детей оказались те случаи, когда происходило добавление букв либо их замещение. Например, изменяя слово *ухо*, дети во множественном числе часто давали ответ *ухи*. При преобразовании множественного числа в единственное (проба № 3) испытывали меньше всего затруднений, так как этот процесс является наиболее элементарным. Результативность способности изменения имен существительных по падежам (проба № 4) в первой группе составила 87%: дети безошибочно образовывали формы именительного падежа, с большими затруднениями и временными затратами – дательный, творительный и предложный падежи.

Выполняя задания на понимание и употребление категории рода (проба № 5, результативность – 88%), испытуемые данной группы безошибочно определяли мужской род, быстро подбирали прилагательное, правильно согласованное со словом по роду. В определении женского и среднего рода имелись некоторые затруднения: к существительным женского рода дети часто подбирали прилагательные мужского, реже – среднего рода; к словам среднего рода в равной степени подбирались определения мужского и женского рода.

Для детей второй группы (татарской национальности) наиболее легким заданием явилось преобразование существительных множественного

числа в единственное (проба № 3, результативность выполнения – 88%). Затруднения наблюдались в образовании единственного числа от слов типа *руки, горы*: наиболее частые ответы – *рук, гор*. Как видим, испытуемые просто отбрасывали окончания слов вместо замены окончания множественного числа на окончание единственного. Некоторые дети не изменяли слово, а давали ответ в исходной форме слова: *руки – руки* вместо *рука*.

Так же, как и дети русской национальности, дети-билингвы допустили наибольшее количество ошибок при образовании множественного числа (проба № 2, результативность – 67%). При выполнении данного задания некоторые вообще не давали ответа (например, в отношении слов *лист* или *ухо*); в некоторых случаях форма слова была определена правильно, но ударение дети делали на другую гласную (например, *стол – стОлы*); отмечались случаи неправильного употребления значения слов, близких по лексической группе (например, *стол – стулья*).

При обследовании понимания категории числа (проба № 1) было выявлено, что у детей-татар вызывает затруднение дифференциация картинок, на которых изображены предметы в единственном и множественном числе. Так, при просьбе логопеда показать *дерево* ребенок мог указать на картинку с изображением *деревьев*. В некоторых случаях дети исправляли свои ошибки сами, сразу же после своего ответа, но иногда приходилось задавать наводящие вопросы: «А на какой картинке тогда изображены *деревья*?», «Разве слово *дерево* означает несколько *деревьев*?», «Сколько *деревьев* должно быть на картинке, когда я прошу тебя показать *дерево*?» и т. д.

Довольно низкий процент результативности (74%) у детей второй группы обнаружился при обследовании способности изменять имя существительное по падежам (проба № 4). Были зафиксированы следующие особенности: в формах именительного падежа ошибок допускалось немного, однако некоторые испуемые (двое из десяти) переставляли ударение (например, *у меня в руках мячи*); наибольшее количество ошибок было отмечено при образовании форм родительного, дательного и предложного падежей; в творительном и предложном падежах дети испытывали трудности в использовании предлогов: они либо пропускали предлоги (*я играю мячей* вместо *я играю с мячом*), либо заменяли его (например, на вопрос: «О чем мы с тобой говорили?» отвечали *про мяч* вместо *о мяче*);

Выполняя задания на понимание и употребление категории рода (проба № 5), дети татарской национальности показали самый низкий ре-

зультат. В некоторых случаях, особенно при употреблении существительных мужского и среднего рода, дети не давали ответа на поставленный вопрос; наибольшее количество ошибок было допущено при подборе прилагательных к существительным среднего рода, который заменялся мужским или женским; сравнение степени понимания мужского и женского рода показало, что наиболее четкое представление участники эксперимента имеют о женском роде, нежели о мужском. На выполнение данного задания детям понадобилось больше времени, чем на все остальные.

На диаграмме (рис. 1) наглядно представлены выявленные на этапе констатирующего эксперимента количественные показатели уровня сформированности лексико-грамматических категорий русского языка у детей первой и второй групп. Как видим, все результаты выполнения заданий у детей татарской национальности ниже, чем у русскоязычных детей. Это объясняется сложностями усвоения детьми-татарами грамматических категорий, не свойственных татарскому языку. Очевидно, что у детей татарской национальности лексико-грамматический строй речи имеет особую специфику. Однако в показателях двух групп мы можем выделить и несколько сходств. Например, самым простым заданием для обеих групп оказалось преобразование множественного числа существительных в единственное (проба № 3): среди детей русской национальности с этой задачей успешно справились 96%, среди детей татарской национальности – 88%. И в первой, и во второй группах это самый высокий результат по сравнению с другими заданиями. Детям обеих групп понадобилось значительное время для выполнения заданий на использование предлогов в падежных формах.

На основе результатов обследования были проанализированы и определены отличительные особенности несформированности лексико-грамматических категорий у детей разных национальностей.

Для русских детей пробы, которые включали в себя задания на понимание и употребление категории числа, явились более легкими по сравнению с другими заданиями, в то время как для детей-татар образование множественного числа существительного (проба № 2) вызвало довольно большие затруднения. Результативность выполнения данных заданий даже хуже, чем заданий на изменение существительных по падежам (проба № 4). Тогда возникает вопрос, почему преобразование множественного числа в единственное (проба № 3) дети-билингвы выполняли более успешно? Возможно, это связано с тем, что в татарском языке, как было сказа-

но выше, множественное число образуется присоединением к концу слова одного и того же аффикса, а образование единственного числа происходит, соответственно, путем игнорирования данного аффикса в конце слова. Дети практически не пытались добавить к русскому слову во множественном числе татарский аффикс *-лар* (например, *ухо – ухолар*), как это принято в родном языке, но привычно отсекали окончание существительного при образовании единственного числа. С этим были связаны и наиболее часто допускаемые ошибки при образовании единственного числа (*руки – рук*).

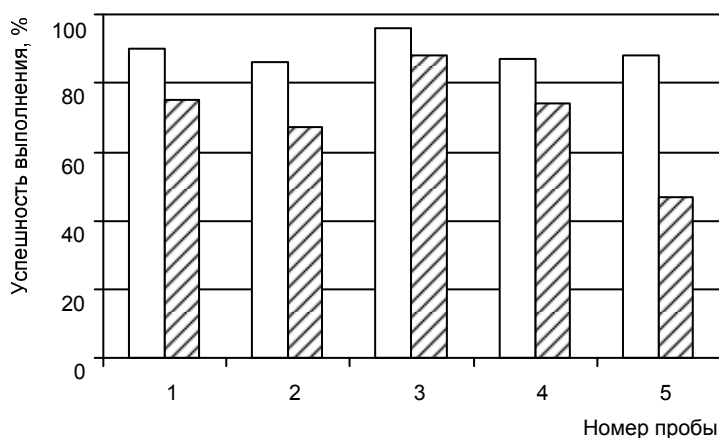


Рис. 1. Сформированность лексико-грамматических категорий русского языка у детей русской и татарской национальности

При выполнении заданий на понимание категории числа (проба № 1) дети татарской национальности, в отличие от русских, не только испытывали трудности в дифференциации форм типа *дерево – деревья, стул – стулья*, но и допускали ошибки при просьбе показать, например, где *гриб*, а где *грибы*. Если дети русской национальности автоматически исправляли свои ошибки, то дети-билингвы часто нуждались в наводящих вопросах, прежде чем могли определить свою ошибку.

При изменении имен существительных по падежам (проба № 4) татарские дети нередко путали ударение, тогда как у русских детей данная ошибка была отмечена лишь в двух случаях. Если последние при образовании падежных форм только в некоторых случаях пропускали предлоги *к, с*, то дети-билингвы данные предлоги практически не использовали в своих ответах, допуская грубые ошибки в дательном и творительном падежах, а в предложном падеже заменяли предлог *о* на *про*.

Поскольку в татарском языке нет понятия рода, наиболее сложным для детей-билингвов, как уже было сказано, явилось задание на понимание и употребление этой категории (проба № 5). Если дети русскоязычной группы отвечали, пусть не всегда верно, на все вопросы, то дети-татары в некоторых случаях не давали ответа вообще. У детей русской национальности отсутствовали затруднения в определении мужского рода; женский род иногда заменялся мужским, а средний – мужским и женским в равной степени. Дети же татарской национальности испытывали затруднения в определении всех трех родов, большинство ошибок сделано в подборе прилагательных к существительным среднего рода, который подменялся мужским или женским.

Существует и некоторая специфика в распределении времени, потраченного на выполнение заданий детьми разных национальностей. Татарской группе в целом понадобилось больше дополнительного времени для того, чтобы справиться с заданиями. Дети русской национальности потратили больше всего времени на пробу № 2, а дети-билингвы – на пробы № 2, 4, 5.

Таким образом, в ходе анализа были выделены наиболее уязвимые участки взаимовлияния структур двух языков – татарского и русского, требующие психолого-педагогической коррекции.

Результаты проведенного эксперимента подтвердили, что в условиях русско-татарского двуязычия специалистам-логопедам необходимо использовать этнопсихолингвистические подходы, позволяющие своевременно определять специфические особенности развития речи детей-билингвов и правильно интерпретировать истинные причины речевых дисфункций.

Нами была разработана модель формирования и коррекции лексико-грамматических категорий у детей-билингвов, основанная на дифференцированном обучении дошкольников (рис. 2). Такому обучению должна предшествовать диагностика и выявление наиболее типичных ошибок, которые допускают дети, анализ интерференций, связанных с родным и неродным языками, обнаружение неинтерференционных ошибок. Данный анализ позволит установить приоритеты в обучении и последовательность подачи учебного материала, составить программу обучения, отобрать соответствующие методы и приемы коррекции речи.

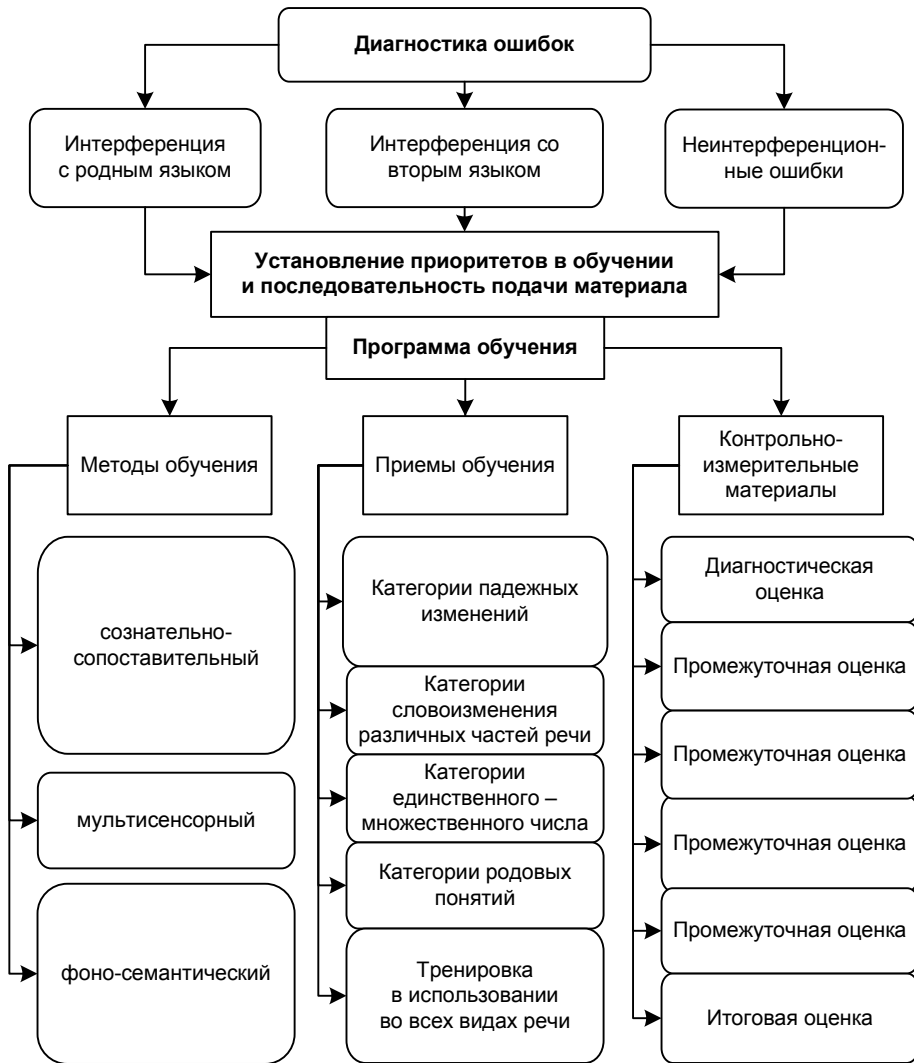


Рис. 2. Модель формирования и коррекции лексико-грамматических категорий у детей-билингвов

Поскольку носители разноструктурных языков особо чувствительны к грамматическому символизму родного языка, в условиях двуязычия (в нашем случае русско-татарского) необходима специальная методика обучения по развитию речи у дошкольников на грамматическом, фонетическом и культурологическом уровнях. Предлагаемая нами модель позволяет преодолеть односторонний взгляд на общие речевые дисфункции и на специфику формирования лексико-грамматических категорий у де-

тей – носителей разносистемных языков. Она может быть использована для совершенствования образовательных программ в области психолингвистики (этнолингвистики, онтолингвистики, когнитивной лингвистики, социолингвистики, контрастивной лингвистики), теории языка и предоставляет новые возможности для разработки и углубления содержания различных учебных курсов.

Литература

1. Ганиев Ф. А. Татарский язык: проблемы и исследования. Казань, 2000.
2. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. М., 1972.
3. Курбангалиев М. Руководство по изучению татарского языка в русских школах. Казань, 1925. С. 112.
4. Поливара З. В. Современные представления о распространенности, причинах и механизмах речевых дисфункций у детей Тюменского региона. Тюмень, 2005.
5. Хайрутдинова Т. Х. Бытовая лексика татарского языка. Казань: Фикер, 2000.
6. Протасова Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников. М.: Владос, 2010.