

11. Сизикова В. В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки РФ № 8 от 12.01.2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71228464/>
13. Халикова Г. Р. Проблемы подготовки специалистов по социальной работе // Молодой ученый. 2014. № 9. С. 416–417.
14. Шацкая М. В. Исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. 2010. № 12. Т. 2. С. 140–142.

УДК 376.68

Истомина Ирина Александровна

К ВОПРОСУ ОБ УЧЁТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается сущность билингвизма и особенности речевого развития детей-билингвов. Представлены педагогические условия, способствующие эффективной организации образовательного процесса у детей-билингвов. Эти условия связаны с особенностями речевого развития билингвов и включают учёт специфики взаимодействия педагога и ребёнка-билингва, индивидуализацию, инклюзивность и поликультурный подход в его обучении и воспитании, учёт возрастных особенностей и организационно-методическое обеспечение учебного процесса.

Ключевые слова: билингвизм, речевое развитие, дети-билингвы, образовательный процесс, педагогические условия.

Irina Istomina

TO THE QUESTION ABOUT THE CONSIDERATION OF THE PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILDREN IN EDUCATIONAL PROCESS

The article discusses the nature of bilingualism and the peculiarities of the speech development of bilingual children. There are represented a pedagogical conditions conducive to the effective organization of educational process in bilingual children. These conditions are associated with the peculiarities of speech development in bilinguals and include consideration of specific interaction of teacher and child bilingual, individualization, inclusion, and multicultural approach in it training and education, age-appropriate and organizational-methodical support of educational process.

Key words: bilingualism, speech development, bilingual children, educational process, pedagogical conditions.

Одним из принципиальных признаков нации, тесно связанных с национальным самосознанием, самобытностью и психологией народа, является язык. Использование человеком языка определяется необходимостью коммуникации для решения задач межличностного и делового общения. Развитие, усложнение и расширение коммуникационных сетей в современном мире обуславливают тот факт, что всё больше людей сталкиваются с более чем одним языком, что в пределе влечёт за собой владение двумя и более языками.

Всевозрастающий опыт многоязычной и мультикультурной коммуникации обуславливает рост количества детей, с самого раннего возраста находящихся в двуязычной ситуации. Это во многом связано с разнообразными миграционными процессами, проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, возрастающим количеством смешанных браков и др. В традиционном представлении дети, сталкивающиеся с билингвизмом, – это в первую очередь дети вынужденных переселенцев и мигрантов, а также дети из смешанных семей [1].

Под билингвизмом традиционно понимается двуязычие, владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом двумя разными диалектами одного и того же языка или различными языками. Отметим здесь, что сегодня язык в мире может выступать в четырёх основных ипостасях (без переходных зон): как единственный родной, как неродной, как иностранный и как другой родной [7]. При этом данные типы не задают уровня владения языком, а билингвами называют тех, кто может говорить на двух и более языках и понимать их. Использование каждого из языков обычно зависит от конкретной ситуации [3].

А. В. Харенкова отмечает, что детство как возраст исключается из общего контекста двуязычия. В младшем школьном и дошкольном возрасте мы должны анализировать не национальную сущность индивида, ситуацию употребления языков, качество владения языками или грамматический и лексический строй его дискурса, а процесс развития речи в целом, влияние различных эталонов речи окружающих на процесс речепроизводства самого ребёнка и его языковые способности [12].

Двуязычным ребёнок становится вследствие особых условий его воспитания или жизни семьи. В развитии речи ребёнка, по словам Л. С. Выготского, могут возникнуть трудности, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда детское двуязычие развивается стихийно, когда ребёнок отдан во власть случайной смеси языковых систем [5].

А. А. Константинова и Л. И. Печурина отмечают, что в ситуации овладения двумя языками одновременно ни один из языков не формируется полноценно. Ребёнок смешивает слова, не может грамматически правильно оформить фразу ни на одном из языков, смешивает произношение звуков, в результате не формируются полноценно базовые структуры ни одного из двух языков. Или же имеются значительные нарушения звукопроизношения [6].

Анализ речевого развития ребёнка в двуязычных семьях, проведённый А. Барканом, показал, что инициация развития речи ребёнка больше определяется отношением к развитию ребёнка в семье, нежели тем, на скольких языках в семье ребёнка говорят. У ребёнка смешение языков первоначально определяется тем, что он не различает языков, которыми владеет, и пользуется как одним двумя языками. При этом он выбирает те слова, которые либо короче, либо легче произносятся. Ошибки, допускаемые двуязычными детьми, обусловлены тем, что правила и закономерности одного языка переносятся в другой [1].

Анализ литературы (А. А. Константинова, 2009; М. Г. Хаскельберг, 2006; С. Н. Цейтлин, 2009; и др.) показал, что существуют следующие особенности развития речи у билингвов [6; 13; 15]:

- у них могут возникнуть сложности при освоении письменной речи второго языка, а при отсутствии регулярного обучения может недостаточно быть усвоена грамматика;
- такие дети позднее овладевают речью, тезаурус каждого из языков часто меньше, чем у тех сверстников, кто говорит на одном языке, однако при этом сумма слов у ребёнка больше; при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка;
- дети допускают в простых словах много орфоэпических ошибок, имеют неустойчивое или искажённое звукопроизношение на русском языке, переносят на русский языковую модель родного языка (заменяют мягкие и твёрдые звуки, добавляют лишние звуки в словах), испытывают сложности в употреблении родовых понятий, некорректно используют окончания падежей;

- затрудняются в употреблении притяжательных прилагательных, при самостоятельном рассказе или пересказе текста чаще всего используют ограниченный определённый набор слов и часто не могут самостоятельно составить рассказ по картинке или серии сюжетных картин, испытывают сложности в употреблении и понимании скрытого смысла, подтекста, инсказаний, поговорок, пословиц, не усваивают интонацию русского языка.

Билингвизм представляет собой отдельный особый интерес для логопедии, т. к. он часто обуславливает при использовании русского языка особого рода речевые ошибки, связанные как со спецификой взаимодействия языковых систем, так и с нарушением психического и речевого развития. Как показано в работах Л. И. Беляковой, Л. С. Волковой, Н. С. Жуковой, фактор билингвизма является отягощающим для детей с патологией речи, что не может не сказаться на развитии речевой и в целом познавательной деятельности. В норме процесс овладения двумя языками протекает по определённым законам и проходит определённые стадии развития. В случаях когда ребёнок рано (около трёх лет) овладевает двумя языками, он проходит определённые стадии: сначала он может смешивать два языка, потом начинает отделять их друг от друга, а затем начинает чётко отделять один язык от другого, после чего перестаёт смешивать языки [2; 10; 11].

А. К. Цгоева и Л. Л. Конопацкая в своей работе по коррекции нарушения письма у билингвов делают вывод, что у этих детей те же закономерности развития речи, что и у детей-монолингвов, и они могут допускать как специфические ошибки, связанные с патологией речи, так и ошибки физиологического характера, что может затруднять усвоение родного и неродного языков [14].

Все авторы сходятся в тезисе о том, что в подавляющем большинстве случаев в речи ребёнка-билингва присутствует интерференция: такое влияние одной языковой системы на другую может быть как весьма существенным (например, ребёнок в одной фразе использует слова из разных языков), так и незначительным (например, наличие акцента) [2; 14].

При наличии двух активных языков у ребёнка осложняется речевое развитие, что сказывается и на успешности учебной деятельности. Е. Л. Кудрявцева отмечает, что, как правило, педагоги и родители долго не придают значения этому факту и часто расценивают его неверно, т. к. ребёнок не справляется со школьной программой – не понимает в классе объяснения учителя, не отвечает на его вопросы. Иногда педагоги, сталкиваясь с таким явлением, советуют родителям перевести ребёнка в образовательное учреждение для детей с нарушениями речевого или умственного развития. Такая проблема может быть связана с тем, что ребёнок плохо знает русский язык, чтобы отвечать на русском языке предъявляемым при обучении в школе к ученикам требованиям. Однако малопонятная речь ребёнка-билингва может быть связана с наличием у него какой-либо патологической формы расстройства речи (алалия, дизартрия), что мешает ему осваивать и родной, и второй языки. В любом случае результат одинаковый – вследствие низкого уровня речевых возможностей ребёнок не может овладеть школьной программой. Всякий раз сложности у ребёнка-билингва возникают тогда, когда оформление в школу происходит только с учётом возраста, в то время как ребёнок должен быть готов к школьному обучению психологически и психически, а важнейшим показателем этого является речь, которая должна быть сформирована по всем показателям (связное изложение высказывания, лексико-грамматическое структурирование, звуковое оформление) [8].

Таким образом, можно констатировать наличие факторов риска для группы детей-билингвов (и в более общем смысле – полилингвов) в организации их учебной деятельности со стороны образовательного учреждения:

- декларируемое педагогами отставание в развитии (интерференция, период «молчания» при сохранности психики),
- неверно диагностируемая педагогами, а не специалистами-психологами гиперактивность билингвов (часто оказывающаяся свидетельством недостаточной загруженности или неверного подхода к их обучению),
- система дошкольного и начального школьного обучения, направленная, по сути, против билингвального развития детей (усреднённость и ориентированность на монолингва).

Подчеркнём, что условия учёта особенностей речевого развития ребёнка при организации процесса обучения прежде всего относятся к детям, чьё сенсомоторное и речевое развитие полностью соответствует возрастной норме. В связи с этим появляется самостоятельная проблема разграничения нормы и отклонения от неё. Во-первых, разными авторами (Е. Л. Кудрявцева, 2009; Е. М. Мастюкова, 2000; А. В. Харенкова, 2013) подчёркивается, что в норме развитие языковых компонентов устной речи в процессе усвоения родного языка происходит на протяжении первых семи лет жизни. При нормальном речевом развитии ошибки, допускаемые детьми, носят физиологический характер и исправляются ребёнком самостоятельно, без необходимости специализированной помощи и психолого-педагогического сопровождения. Во-вторых, педагогу необходимо иметь представление о недоразвитии речи, которое может совпадать по признакам и проявлениям с проблемами в речи ребёнка в ситуации двуязычия: недоразвитие – такая речевая аномалия, когда у ребёнка нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её смысловой и звуковой сторонам, при нормальном слухе и интеллекте (при общем недоразвитии речи отмечается позднее её появление, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования) [9; 11; 12].

С учётом сказанного, исключая проблемы, не связанные с ситуацией билингвизма, а также обобщая опыт соответствующих эмпирических исследований, необходимо отметить ключевые педагогические условия, которые могут способствовать наиболее эффективной организации образовательного процесса у детей-билингвов с учётом особенностей их речевого развития.

Первое – построение взаимодействия с ребёнком-билингвом по так называемому «семейному принципу». Он означает формирование взаимного контакта и даже привязанности при доброжелательном общении педагога с ребёнком, выстраивании отношений через трансляцию педагогом элементов ролей родителей, проявление к детям заботы, поддержки. Эта своего рода модель «родительской опеки» позволит выявить наиболее предпочтительный способ коммуникации у ребёнка-билингва. Кроме того, здесь педагогом реализуется привлечение русскоязычных воспитанников: общаясь с ним на русском языке, поправляя его речь, они помогут ребёнку стать двуязычным [8].

Второе – индивидуализация взаимодействия педагога и ребёнка-билингва за счёт акцента на восприимчивость к ситуации развития и образования билингвального ребёнка в поликультурной среде. Знание педагогом психологических и возрастных физиологических особенностей ребёнка должно дополняться пониманием возможных отклонений от нормы речевого развития и постоянной консультационной поддержкой специалистов, что преследует главную цель – стабилизацию поступательного развития ребёнка как естественного билингва [3].

Третье – работу с билингвами как с потенциально одарёнными детьми можно и нужно рассматривать в ключе инклюзивного образования (корректировочные классы и группы не как классы и группы выравнивания, а как система поддержки позитивной специфики обучающегося контингента). При этом педагог совмещает в себе функции первичного психолого-педагогического сопровождения для всей семьи – тьютора для родителей, воспитателя и учителя для детей [8].

Четвёртое – реализация подхода к образованию в поликультурной группе учащихся, т. е. к поликультурному образованию. Такое образование есть не новый тип образовательного процесса, это конструкт, опирающийся на развитие двунаправленной этнической самобытности ребёнка, и в этом качестве он является решающим средством достижения единого федерального образовательного пространства, о котором говорится в законодательной базе образования. Содержание поликультурного интегрированного образования способствует развитию межпредметных связей дисциплин как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла. Его результат – всестороннее развитие личности, обладающей коммуникативной компетенцией в широком понимании данного термина, включая меж- и социокультурную, медиалингвистическую и личностную компетенции, и способной к конструктивной критике по отношению к явлениям реальности и проявлениям деятельности человека в мире [4].

Пятое – организация образовательного процесса с содержательной стороны должна быть дифференцирована по возрастному критерию и может включать в себя [7]:

- в младенческом и раннем возрасте – сенсорное развитие, формирование речевого высказывания, развитие мышления, внимания, памяти, воображения, мелкой моторики и навыков общения на обоих языках;
- в возрасте от одного года до трёх лет – речевое развитие на «слабом» языке путём знакомства с названиями доступных ему реалий последовательно на одном и другом языках;
- с трёх-четырёх лет – освоение букваря, научение чтению; здесь также решается задача подготовки руки к письму, в первую очередь на «слабом» языке в связи с возросшей нагрузкой в образовательной организации на «сильном» языке; заметим, что здесь же возможна реализация курса логики с основами математики, подготавливающего к школе; важна вся работа с детьми, направленная на умение формулировать свои мысли, отработку правильного произношения, формирование навыков пересказа, подготовка к чтению и письму;
- к пяти годам ребёнок должен понимать, что он говорит на двух языках, растёт в окружении двух культур, поэтому он должен разграничивать языковые и культурные реалии в быту; важная задача здесь – приучение правильно использовать языки, в первую очередь – на основе национально ориентированных занятий, общения и взаимодействия;
- в возрасте пяти-семи лет – формирование и развитие навыков языкового скорочтения, закрепление и усложнение навыков пересказа, обучение составлению рассказа (беглой связной речи), обучение письму на «слабом» языке, базовой грамматике двух языков с элементами их сравнения и сопоставления. Ключевое общее положение для всех возрастных групп – регулярность занятий, направленных на развитие речи, причём эти занятия должны быть включены в актуальную деятельность ребёнка, в качестве которой в общем случае в связи с особенностями возраста выступает игровая деятельность.

Шестое – для оптимального развития ребёнка следует придерживаться определённых критериев организации образовательной среды: наличие в педагогическом коллективе образовательной организации различных специалистов-предметников (педагог-психолог, логопед), ограниченное количество учащихся в группе с билингвами (10–12), наличие необходимого оборудования (бытовое, игровое, пособия для детей и педагогов) [8].

В заключение отметим, что ребёнок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития. Проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребёнка. Организация процесса его обучения должна быть связана со сложностями речевого развития – интерференцией, периодом «молчания» при сохранности психики, трудностями в грамматике, лексике, орфоэпике и пр. Педагогические условия, способствующие эффективной организации образовательного процесса у детей-билингвов, связаны со спецификой процесса взаимодействия педагога и ребёнка-билингва, инклюзивностью, индивидуализацией и поликультурным подходом к его обучению и воспитанию, учётом возрастных особенностей и организационно-методическим обеспечением учебного процесса.

Литература

1. Баркан А. Что нужно знать о семейной эмиграции с обратным билетом. Русскоязычный – двуязычный ребёнок. Братислава: Vert, 2012. 192 с.
2. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М.: Владос, 2009. 287 с.
3. Берсенева М. С., Кудрявцева Е. Л. О терминологии к практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной // Проблемы современного филологического образования. Вып. X. М.: МГПУ, 2013. С. 181–195.
4. Волкова Т. В. Пути культурно-социальной адаптации ребёнка-билингва в этносоциальном тандеме семьи и детского сада // Детский сад: теория и практика. 2013. № 10. С. 94–101.

5. Выготский Л. С. Психология. М., 2010. 1008 с.
6. Константинова А. А., Печурина Л. И. Коррекционное обучение грамоте детей-билингвов // Школьный логопед. 2009. № 3. С. 51–65.
7. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей-билингвов (в возрасте 1 года – 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза. Riga: RetorikaA, 2014. 232 с.
8. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В., Якимович Е. А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. М.: ЦСОТ, 2013. 215 с.
9. Русский язык как второй родной и методика его преподавания в диаспоре: сборник статей / сост. Е. Л. Кудрявцева; отв. ред. В. В. Молчановский. Peter Lang, 2009. 372 с.
10. Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 2004. 704 с.
11. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург, 2000. 320 с.
12. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 160-167.
13. Хаскельберг М.Г. Билингвизм. М., 2006. 218 с.
14. Цгоева А.К., Конопацкая Л.Л. Нарушения письма и их коррекция у младших школьников с билингвизмом. – Режим доступа: http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783069 (дата обращения 18.03.2017).
15. Цейтлин, С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 43-52.