

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Н.И. КОНОВАЛОВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия)*

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты речевой диагностики детей-билингвов в полиэтнической среде. Выявляются коммуникативные стратегии, актуализирующиеся в процессе спонтанного речепорождения и направленного поиска решений лингвистических задач.

Ключевые слова: речевая диагностика, индивидуальный латеральный профиль, мыслительные операции, языковая и речевая компетенция.

Актуальность исследования билингвизма в настоящее время не вызывает сомнений, что обусловлено реалиями сегодняшней геополитической ситуации. Обучение в русскоязычной школе вызывает у учащихся-инофонов большие сложности в овладении вторым языком. Диагностическая работа является первоначальным этапом организации работы с детьми из семей мигрантов. Она позволяет своевременно определить, с одной стороны, проблемы, возникающие в образовательном процессе, с другой стороны, выявить позитивные и негативные тенденции адаптационных процессов, неопределимую роль в которых играет разви-

тие языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства.

Продуктивным представляется, на наш взгляд, использование *экспериментальных процедур* изучения языкового сознания билингва. Представим некоторые результаты диагностики речевого развития детей-билингвов, проводимой нами в рамках проекта «Интеграция детей в культурно-языковое пространство России в условиях поликультурной школы» в гимназии №108 г. Екатеринбурга с участием группы студентов Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, обучающихся по специальности «Родной язык и психолингвистика»

В ходе исследования нами были использованы следующие методы изучения ребенка: опрос (беседа, анкетирование), педагогическое наблюдение, анализ речевых произведений (письменные работы и диктофонные записи спонтанных высказываний детей на заданную тему, «батарея» вербальных субтестов).

На диагностическом этапе решались следующие задачи:

1. Определялась степень социальной защищенности ребенка. В ходе беседы с ребенком при поступлении в школу классными руководителями выяснялись условия проживания семьи, характер и состав семьи, занятость родителей, взаимоотношения ребенка с родителями и пр.

2. Выявлялся уровень подготовки ребенка для освоения учебных программ по предметам. Здесь диагностическую работу проводили учителя-предметники через тестовые задания, собеседование. По результатам проверки определялись формы педагогической поддержки: занятия с психологом и логопедом, индивидуальные консультации учителя, помощь одноклассников и др.

3. Посредством педагогического наблюдения определялись качества личности ребенка, значимые в коммуникативных процессах, фиксировалась степень развития навыков общения. Результаты использованы как рабочий материал для выработки рекомендаций для ребенка и учителя, если ученик испытывает затруднение в установлении контактов с окружающими.

4. В результате социологического исследования (анкетирования) устанавливалась степень психологической напряженности в среде обучающихся из семей мигрантов. Статистический материал позволил определить, насколько комфортно детям в школе, как происходит процесс адаптации в целом, каковы тенденции принятия иноязычной среды. Материалы социологического исследования обсуждались на педсоветах с учителями с тем, чтобы ослабить или устранить причины, осложняющие процесс адаптации детей из семей мигрантов.

Исследование, проведенное среди детей из семей мигрантов, показало, что в настоящее время в гимназии №108 созданы благоприятные условия для адаптации таких детей к российской образовательной среде: большинством (91 % опрошенных) было отмечено, что им нравится учиться в школе; 7 % затруднились с ответом, 2% отметили, что они не любили учиться и у себя на родине. Как и российских школьников, вновь прибывших детей привлекает в школе, прежде всего, общение с друзьями (89 %). При этом все опрошенные указали, что у них есть друзья в школе, в классе – 99 %, во дворе – 67 %. На вопрос о национальности друзей 16 % опрошенных отметили, что у них есть друзья своей национальности, хотя чаще они общаются с русскими, у остальных детей друзьями оказались представители разных национальностей.

Интересные данные получены относительно того, насколько принимается детьми русский язык.

Для учащихся-билингвов были разработаны специальные социолингвистические листы-опросники по методикам, предложенным ведущими социолингвистами Института русского языка РАН РФ (см., например: В.И. Беликов, Л.П. Крысин):

Социолингвистический лист

1. Фамилия, имя, отчество _____
2. Год рождения, класс _____
3. Пол (муж., жен.) подчеркните
4. Место рождения _____
5. Национальность отца _____
6. Национальность матери _____
7. Укажите места наиболее длительного времени проживания _____
8. Родной язык _____
9. Степень владения русским языком (подчеркните один из пунктов):
 - а) читаю (хорошо, плохо, с затруднениями)
 - б) говорю (хорошо, плохо, с затруднениями)
 - б) пишу (хорошо, плохо, с затруднениями)
 - в) понимаю быструю речь (хорошо, плохо, с затруднениями)
10. Каким языком (какими языками) владеете _____
11. Степень владения вторым (третьим) языком (подчеркните один из пунктов):
 - а) читаю (хорошо, плохо, с затруднениями)
 - б) говорю (хорошо, плохо, с затруднениями)
 - б) пишу (хорошо, плохо, с затруднениями)
 - в) понимаю быструю речь (хорошо, плохо, с затруднениями)
12. Есть ли старшие/младшие братья и сестры (укажите, кто и сколько) _____
13. На каком языке общаетесь (если на двух языках, также укажите):

- а) в семье _____
 б) в школе _____
 в) с друзьями вне школы _____
 г) с соседями _____
14. На каком языке предпочитаете:
 а) читать книги _____
 б) смотреть кино _____
 в) играть в компьютерные игры _____
 г) слушать радиопередачи _____
 д) рассказывать анекдоты _____
 е) общаться во время подвижных игр _____
15. Пишете ли стихи? Если да, на каком языке? _____
16. Какие учебные предметы даются трудно? Почему?
17. Какие учебные предметы любимые? Почему?
18. Нужна ли при подготовке домашних заданий помощь (родителей, друзей, братьев/сестер) на родном языке? (см. Приложение)

По вопросу: «На каком языке разговариваешь со своими близкими дома?» - ответы распределились следующим образом: на своем родном – 34%, на русском – 19, на родном и русском – 44 %, со сверстниками своей национальности 25 % опрошенных разговаривают на родном языке, 25 % - на русском, 50 % - на родном и русском языках.

Особый интерес представляют случаи, когда ребенок, владеющий материнским языком (разговаривающий на нем с родными и – реже – с друзьями), называет, тем не менее, в качестве родного языка русский.

Почти у всех детей из семей мигрантов есть мотивация к обучению (ни один из опрошенных не отметил вариант, что учеба им не пригодится в жизни). 47 % респондентов отметили, что могут учиться лучше, чем учатся сейчас. Среди факторов, мешающих достижению более высоких результатов в учебной деятельности, назывались собственная лень (24%), усталость (38 %), недостаточное знание

русского языка (11 %), недостаток способностей, «неправильные» отметки (2 %), незнание учебного материала, который изучался ранее (37 %), нежелание старших братьев (сестер) помочь в подготовке домашних заданий (7%).

Степень сформированности речевых умений зависит от разных факторов, не случайно поэтому в социолингвистический лист были внесены вопросы, касающиеся спонтанного речевого поведения (подвижные и компьютерные игры, рассказывание анекдотов и т.д.), требующего автоматизированного владения не только речевыми клише, но и разговорным синтаксисом и правилами синтагматики.

Основной блок психодиагностики речевой способности включал тесты на определение индивидуального латерального профиля ребенка, включающего диагностику межполушарной асимметрии головного мозга в речевой деятельности и ведущие каналы восприятия информации (невербальные пробы А.Р. Лурия, опросник М. Аннетт, а также вербальные тесты на установление сложных ассоциативных связей, классификацию понятий, выявление аналогий и др.). Приведем некоторые задания вербальных тестов:

- Какого цвета могут быть глаза? Перечисли все известные варианты.

- Какого цвета могут быть волосы? Перечисли все известные варианты.

- Какого человека могут назвать бараном?

- Какого человека могут назвать медведем?

- Какого человека могут назвать лисой?

Данный блок заданий ориентирован на выявление усвоения идиоматики языковых единиц, что является показателем уровня «свободы» владения чужим языком.

Далее детям было предложено написать известную им русскую пословицу, затем на своем родном языке записать похожую пословицу или другую фразу. Лишь 8 % опрошенных учеников начальной школы и 62 % старшекласс-

ников легко (если не считать орфографических ошибок) привели примеры русских пословиц («Без труда не вынешь рыбку из пруда», «Тише едешь – дальше будешь», «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Один в поле не воин», «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь», «Ученье – свет, неученье – тьма» и другие). Что касается родной письменной речи, то практически все опрошенные (кроме ученика 1-г класса и ученицы 4-а класса) высказали затруднение и не смогли записать никакой фразы на родном языке, объяснив это тем, что они не знают, как написать не по-русски. Три человека (учащиеся 6 и 9 классов) сказали, что помнят, как звучит выражение, которое слышали от родителей (или бабушек), но не очень хорошо понимают, как это соотносится с русским или не могут подобрать адекватный эквивалент.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в новой языковой среде очень быстро утрачиваются навыки родной речи, особенно письменной, что нельзя считать положительным явлением для ребенка, поскольку многие семьи, по отзывам респондентов, после получения образования детьми намерены вернуться на родину.

Следующий блок заданий связан с выявлением лексического запаса детей и стратегий ассоциирования [Гридина 2013, 2014], что позволяет определить набор методик для дальнейшего обучения ребенка с учетом его индивидуальных речемыслительных особенностей.

А. Сейчас мы с тобой поиграем в слова. Я тебе скажу свое слово, а ты мне свое (задания для учащихся начальных классов)

Слова записываются экспериментатором:

- игла ...
- звонок ...
- молния ...
- лёгкий ...

- острый ...
- глубокий ...
- идти ...
- падать ...
- бежать ...

Почему к слову ... (экспериментатор называет по одному из каждой группы: существительное, прилагательное, глагол) ты подобрал слово ... (из названных ребенком). Ответы ребенка записываются экспериментатором на диктофон, видео или дословно в тетрадь.

Б. Подбери слова наоборот (противоположные по смыслу):

- длинный - ...
- светлый - ...
- быстрый - ...
- говорить - ...
- смеяться - ...
- спрашивать - ...
- громко - ...
- много - ...
- легко - ...

В. Закончи предложение, когда я остановлюсь (текст, созданный ребенком, записывается дословно, со всеми паузами и вставками).

Гуляли зверята в лесу. Вдруг ёжик закричал, потому что ... Он остановился, чтобы ... Зверята стали думать, как ... Когда наступил вечер ...

Для учащихся среднего и старшего звена были предложены тестовые пробы на определение скорости и количества вербальных ассоциатов, что предполагало предварительную работу по классификации, дифференциации и синтезу понятий.

В результате была выявлена тенденция к активизации правополушарных стратегий речемыслительной деятель-

ности детьми-билингвами начальной школы (при ведущей левополушарности) и преобладание рационально-логиче-ских левополушарных операций в речемыслительной деятельности учащихся старших классов. Так, если учени-ки начальных классов в задании по ассоциированию слов «выдавали» в основном ситуативные, синтагматические, метафорические реакции даже на конкретный стимул, то старшекласники демонстрировали умение вводить слово в круг понятий (родовых, видовых), выстраивать парадиг-матические ассоциативные поля, также отмечено несколько фонетических и структурных ассоциатов (нетипичных для русскоязычных испытуемых этого возраста), свиде-тельствующих об активности рационально-логических ле-вополушарных мыслительных операций, необходимых для мысленного «перевода» незнакомого понятия.

В целом при производстве речи обследуемыми детьми-мигрантами актуализируются коммуникативные стратегии к числу которых, в частности, относят (см. об этом под-робнее в: [Залевская: 1999]):

I — стратегии перефразирования:

а) аппроксимация, т.е. сознательное упрощение высказы-вания при использовании языковой единицы (лексемы, фраземы, синтаксической конструкции), о которой гово-рящий знает, что она неточно выражает его интенцию, но при этом она, по его мнению (во всяком случае – на дан-ном этапе речевого развития) достаточна для удовлетво-рения конкретных целей коммуникации в конкретной рече-вой ситуации;

б) словотворчество, чаще всего намеренное, хотя отме-чаются и спонтанные инновации для передачи желаемого смысла;

в) замена однословной номинации описательной конст-рукцией, которая включает отдельные существенные свой-ства, признаки объекта высказывания или отсылает к из-

вестной обоим коммуникантам ситуации, не требующей дополнительных пояснений в силу общности для участников данного речевого акта пресуппозиций.

II — стратегии переноса:

а) буквальный перевод каждого слова фразы с одного языка на другой;

б) переключение кодов: обучаемый использует слово родного языка, не пытаясь при этом «подключить» лексические возможности второго языка (см. об этом также в: [Коновалова, Мурадян 2014; Чиршева 2000, 2012]).

Доминирование стратегий переноса у билингва говорит, возможно, о низкой мотивированности к овладению лексикой разных тематических групп на обоих языках. Как правило, в таких случаях отмечается «специализация» двуязычного лексикона билингва на разных сферах (темах) общения: например, в бытовом общении, игровой деятельности используется преимущественно материнский язык, в учебной же (и далее – профессиональной) деятельности – второй (третий) язык.

III — стратегии избегания (в случае невладения /недостаточного владения соответствующей лексикой на одном из языков):

а) уклонение от темы разговора

б) отказ от продолжения высказывания.

Такие первичные выводы позволят на следующем этапе работы с детьми-билингвами предложить не только индивидуальные, но и групповые методики обучения русскому языку как неродному, что позволит оптимизировать процесс формирования (а у старшекласников – совершенствования) лингвистической компетенции. Для достижения стабильных результатов, которые позволят говорить об эффективности разработанных методик, диагностики необходимо и далее проводить на разных этапах обучения,

следить за динамикой развития речевой способности детей-билингвов.

ЛИТЕРАТУРА

Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. – М., 2001.

Гридина Т.А. Лингвокреативные стратегии семантизации слова и освоение операциональной техники языковой игры в онтогенезе: экспериментальные данные // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. – С. 153-158.

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2013.

Гридина Т.А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. 2014. № 2 (36). – С. 30-35.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.

Зуева Т.А. Паремииологический фон слова «друг» в свете показаний языкового сознания // Уральский филологический вестник. Серия «Язык. Система. Личность» /гл. ред. Т.А.Гридина. – Вып. 3. – Екатеринбург, 2012. – С. 197-203.

Зуева Т.А., Камалова И.Б. Формирование коммуникативных и культурологических компетенций при изучении фразеологии в школе // Филологический класс. - №4(34). – 2013. – С. 12–16.

Коновалова Н.И., Мурадян Д.Г. Межъязыковая интерференция в речи билингва и ее экспериментальное исследование // Педагогическое образование в России. – 2014. - № 5. – С. 169-174.

Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1997.

Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию. – Череповец, 2000.

Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. – СПб., 2012.

©**Коновалова Н.И., 2014**