

Привалова Светлана Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: privalovas.75@mail.ru.

**ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: двуязычие; билингвизм; дошкольники; фонетические особенности; развитие речи; детская речь; дети-мигранты.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются некоторые особенности речевого развития детей-мигрантов в условиях двуязычия. Дается сравнительный анализ различных точек зрения на определение двуязычия (В. А. Авронин, Р. А. Будагов, Ю. Ю. Дешериев, Ф. Филин). Приведена классическая точка зрения некоторых авторов (Я. Каменский, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Л. С. Выготский) о влиянии двуязычия на развитие родного языка ребенка, а также на его общее интеллектуальное развитие. Исследователи, занимающиеся вопросами двуязычия, указывают возможность усвоения детьми двух или нескольких языков.

Более подробно раскрыты фонетические ошибки детей дошкольного возраста и их причины. Дети дошкольного произносят лишь те звуки, которые слышат. В связи с этим возникают основные трудности и отклонения от произносительных норм, характерные для детей-мигрантов: 1) неразличение на слух звуков, отсутствующих в родном языке, смешение их с близкими в артикуляционно-акустическом отношении звуками русского и родного языка; 2) искаженное произношение звуков, сходных со звуками родного языка; 3) неразличение твердых и мягких согласных в различных позициях слова; 4) неправильное ударение; 5) редукция гласных в безударных слогах. Дается краткий обзор некоторых особенностей фонетико-фонологической системы русского языка, характеризуются соответствующие трудности для детей дошкольного возраста, типичные фонетические и фонологические ошибки и причины их появления. На базе анализа автор приходит к выводу, что при разработке системы работы по обучению правильному звукопроизношению нерусских детей необходимо учитывать лингвистические данные: фонологическую систему русского и родного языков, особенности реализации фонем в потоке речи в виде конкретных звуков, их дифференциальные и артикуляционные признаки, законы сочетаемости звуковых единиц, результаты исследований по сопоставительной фонетике и фонологии русского и родного языков.

Privalova Svetlana Evgen'yevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Russian and Methods of Its Teaching in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PHONETIC PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
UNDER THE CONDITIONS OF BILINGUALISM**

KEYWORDS: bilingualism; preschool children, phonetic peculiarities; speech development; children's speech; migrant children.

ABSTRACT. The article reveals some features of speech development of migrant children in conditions of bilingualism. A comparative analysis of different points of view on the definition of bilingualism is given (V. A. Avronin, R. A. Budagov, Yu. Yu. Deseriev, F. Filin). The classical point of view of some authors (Ya. Kamensky, K. D. Ushinsky, E. I. Tikheyeva, L. S. Vygotsky) is given about the influence of bilingualism on the development of the child's native language, as well as on their general intellectual development. Researchers dealing with the issues of bilingualism indicate the ability to learn two or more languages by children.

In more detail, the article dwells on phonetic errors in preschool children and their causes. Preschool children pronounce only the sounds they hear. In this regard, the main difficulties and deviations from the pronunciation norms that are characteristic of migrant children are the following: 1) inability to differentiate the sounds absent in the native language by ear, mixing them up with the sounds of the Russian and native languages close to them in articulation and acoustics; 2) distorted pronunciation of sounds similar to the sounds of the native language; 3) non-discrimination of hard and soft consonants in different positions of the word; 4) incorrect accentuation; 5) reduction of vowels in unstressed syllables. The author provides a brief review of some features of the phonetic-phonological system of the Russian language and the difficulties arising from them for children of preschool age, typical phonetic and phonological errors and the reasons of their emergence. On the basis of analysis, the author comes to the conclusion that the system of work to teach correct speech sound pronunciation to non-Russian children should take into account the following linguistic data: the phonological system of the Russian and the native languages, the specific features of phoneme realization in the flow of speech in the form of concrete sounds, their differential and articulatory properties, rules of sound combination, and the results of comparative phonetics and phonology of the Russian and the native languages.

В дошкольном образовательном учреждении закладываются основы национального самосознания, воспитываются чувства уважения к другим нациям, любви к родному краю посредством обучения и воспитания на родном языке. В ФГОС ДО прописывается задача «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса...» [14].

По мнению К. А. Закирьянова, целенаправленную работу по формированию национально-культурного двуязычия необходимо начинать с изучения родного языка, так как роль родного языка особенно заметна именно на начальном этапе обучения [8].

Язык является носителем культуры народа. Дошкольник овладевает языком как частью национальной культуры в процессе освоения общественного опыта. В работах А. А. Леонтьева проводится мысль о том, что в языке с общими элементами общественно-исторического опыта есть элементы национальной культуры, которые обуславливают национально-культурную функцию языка [9].

Наибольший интерес для нашего исследования представляют работы, предлагающие различные точки зрения на определение двуязычия. В лингвистической и психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных анализу данной проблемы (В. А. Авронин, Р. А. Будагов, Ю. Ю. Дешериев). Данные авторы утверждают, что двуязычие — это совершенное, свободное, активное владение двумя языками (вплоть до способности думать на них без перевода с одного языка на другой), при котором нельзя определить, какой язык является родным, первичным [6]. Ф. Филин акцентирует внимание на том, что двуязычие начинается с любого умения вступать в общение посредством более одного языка, даже с самого простого понимания второго языка.

Анализ современных исследований показывает, что в литературе пока нет единого подхода к определению двуязычия, но всеми признается, что для двуязычного индивида характерно не только владение двумя языками, но и способность выразить одни и те же значения средствами двух языковых систем.

Существующие в педагогике подходы свидетельствуют о том, что второму языку надо обучать тогда, когда ребенок в совершенстве овладел родным языком (Я. Каменский, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева и др.). В работах исследователей проводится

мысль о том, что двуязычие оказывает влияние на овладение родным языком, в также на общее интеллектуальное развитие ребенка. Вместе с тем Л. С. Выготский в работе «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» подчеркивал: полигlossия неизбежно является препятствием для мышления. Из-за конкуренции ассоциативных тенденций возникает чрезвычайно сложное взаимодействие между языками и происходит взаимное отрицательное влияние одной речевой системы на другую. Вследствие того, что в различных языках часто нет абсолютно идентичных слов, являющихся полными эквивалентами, напротив, имеются некоторые различия не только в знаках, но и в значении, а также вследствие того, что каждый язык имеет свою собственную грамматическую и синтаксическую систему, многоязычие приводит к серьезным затруднениям в мышлении ребенка. Решение вопроса о двуязычии будет зависеть «от возраста детей, от характера встречи одного и другого языка и, наконец, самое главное, от педагогического воздействия на развитие родной и чужой речи» [4].

Л. С. Выготский писал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет усвоение родного языка. Дошкольник усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начинает осваиваться с осознания и намеренности.

И. А. Зимняя отмечает, что процесс усвоения языка будет эффективным, если в сознании ребенка будут устанавливаться прочные связи между новым словом и его эквивалентом в родном языке. Для этого необходимо развитие восприятия звуков иноязычной речи. Также развитие механизмов внешнего, фонационного оформления (дыхания, ритмики, артикуляции, интонирования и т. п.), которые могут функционировать по другим, отличным от родного языка программам [7].

Успешная работа по формированию правильного звукопроизношения невозможна без выяснения фонетических ошибок и их причин. Большинство ошибок можно объяснить спецификой фонетической системы русского языка и интерферирующим влиянием особенностей родного языка дошкольников. Необходимо иметь в виду, что на начальном этапе обучения можно гораздо легче, чем потом, овладеть артикуляционным укладом неродного языка, произносительными нормами.

В первую очередь необходимо учить дошкольников слышать звуки русского языка. Систематическая работа по выработке фонетического слуха проводится начи-

ная с раннего возраста. Однако и старшие дошкольники не все звуки умеют различать на слух, что приводит к смешению отдельных звуков, например: [ы] — [и], [о] — [у], [ш] — [щ], [п] — [ф], парных твердых и мягких согласных и т. д.

Известно, что дошкольники произносят лишь те звуки, которые слышат. В связи с этим возникают основные трудности и отклонения от произносительных норм, характерные для детей-мигрантов:

- 1) неразличение на слух звуков, отсутствующих в родном языке, смешение их с близкими в артикуляционно-акустическом отношении звуками русского и родного языка;
- 2) искаженное произношение звуков, сходных со звуками родного языка;
- 3) неразличение твердых и мягких согласных в различных позициях слова;
- 4) неправильное ударение;
- 5) редукция гласных в безударных слогах.

При выявлении произносительных трудностей необходимо исходить из того, что один и тот же звук в одной позиции может быть легким для усвоения произношения, а в другой — трудным. Например, мягкие согласные перед гласными усваиваются легче, а на конце слова и перед согласными — труднее.

Наши наблюдения и опыт педагогов дошкольных учреждений показывают, что основные трудности в овладении произносительными нормами русского языка связаны с практическим усвоением дифференциального признака твердости-мягкости. Различение звуков по твердости-мягкости является как бы основой фонологической системы русского языка и пронизывает весь его звуковой строй. Например, качество произношения гласных прямо связано с твердостью-мягкостью соседних согласных.

Существуют и другие трудности артикуляции, варьирующиеся в зависимости от фонетической системы родного языка. Например, в корякском языке все шумные согласные являются смычными, а шумные щелевые отсутствуют [10]. Соответственно могут создаваться трудности при обучении произношению таких согласных, как [ф], [с], [з], [ш], [щ], [х], [ж]. Эти трудности связаны с отсутствием в родном языке щелевых звуков. Дошкольники на месте указанных звуков могут произносить смычные и аффрикаты.

Гласные звуки русского языка, в отличие от ряда языков, являются неоднородными, так как в зависимости от твердости и мягкости соседних согласных они варьируются по месту образования. Для разработки

эффективной технологии и выбора методов обучения правильному звукопроизношению необходимо учитывать типичные фонетические ошибки и их причины.

Нарушения норм произношения гласных могут образовывать следующие группы ошибок:

- 1) произношение гласных под ударением;
- 2) произношение безударных гласных.

Многие ошибки в произношении гласных (ударных и безударных) объясняются не только артикуляционными-акустическими признаками изолированного звука — приобретают значение признаки, которые появляются в слоге, в звукосочетаниях, так как «информация о каждой данной фонеме заключена не только в одном звуке речи, но и в соседних с ним звуках» [15].

В положении под ударением после твердых и мягких согласных дети могут не различать гласные [о] — [у], [е] — [и], [ы] — [и]. Вместо [о] могут произносить [у], например, путать слова «сок» и «сук». Причиной указанной ошибки является отсутствие гласного [о] во многих языках. Кроме того, [о] от [у] отличается одним признаком — подъемом языка, менять который ученикам в ряде случаев сложно.

Смешение [и] и [е] также обуславливается влиянием родного языка и близостью артикуляции данных звуков. Гласные отличаются подъемом языка, в остальных артикуляционных признаках они совпадают. Как показывает практика, обычно вместо ударного [е] дети произносят [и].

Также устойчивой ошибкой является смешение гласных [ы] и [и], например: «дым» — «Дим». По нормам произношения в русском языке [ы] сочетается только с твердыми согласными, а в ряде языков нет твердых согласных, следовательно, затруднено образование [ы]. Дошкольники могут не различать [ы] и [и] и выбирают лишь те звуки, которые похожи по некоторым признакам. Гласный [ы] от [и] отличается только местом образования: [и] — переднего ряда, [ы] — непереднего ряда. Следовательно, при восприятии на слух дети не замечают этого признака, поэтому оба звука слышат одинаково. Это связано с отсутствием твердых и мягких согласных в звукопроизношении родного языка.

Трудности для дошкольников составляет произношение мягких согласных на конце слова и перед согласными. В данных позициях мягкие согласные заменяются или твердыми, или полумягкими: «коньки» — «конки».

Двуязычные дошкольники часто мягкий согласный в сочетании с гласными заменяют двуязычным сочетанием, напри-

мер, [п'а] — «п'а». Это можно объяснить тем, что среднеязычная артикуляция мягкого согласного, которая не характерна для ряда языков, заменяется единственным среднеязычным щелевым согласным [й], например: *веселый* — «вйоселый».

По мнению ряда авторов (Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов), наиболее устойчивой ошибкой является замена твердого согласного перед [ы] мягким. В русском языке [ы] является непродвинутым и представляет собой результат влияния твердого согласного, например: *ива* — *под ивой* [падыв'ой]. Следовательно, трудным для нерусских детей является не звук [ы], а произношение твердого согласного перед гласным непереднего ряда [ы] [10].

Анализируя фактический материал, можно сделать вывод, что при разработке адресованной нерусским детям системы работы по усвоению правильного звукопроизношения необходимо учитывать лингвистические данные: фонологическую систему

русского и родного языков, особенности реализации фонем в потоке речи в виде конкретных звуков, их дифференциальные и артикуляционные признаки, законы сочетаемости звуковых единиц, результаты исследований по сопоставительной фонетике и фонологии русского и родного языков. При сопоставительном анализе звуковых систем русского и родного языков требуется определить, какие дифференциальные признаки одного языка отсутствуют в другом.

Анализ психолого-педагогической литературы дает основание полагать, что целенаправленное освоение второго языка — в процессе общения со сверстниками или в условиях организованных занятий — эффективнее начинать в период среднего дошкольного возраста. Совершенствование звуков родного языка завершается к концу пятого года жизни, поэтому овладение вторым языком с такой базой начинается сразу на более высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айтберов А. М. Лингвистические основы обучения русскому языку в условиях многонационального Дагестана. — Махачкала, 1983. — 99 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — 2-е изд. — М., 1969. — 571 с.
3. Бойцова А. Ф. Обучение русскому языку и произношению в нерусских школах. — М., 1960. — 210 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3 / под ред. А. А. Матюшкина. — М., 1983. — 369 с.
5. Гвоздев А. Н. О фонологических средствах русского языка. — М.; Л., 1949. — 167 с.
6. Дешериев Ю. Д. Развитие национально-русского двуязычия. — М., 1976. — 368 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
8. Закирьянов К. З. Двуязычие и интерференция. — Уфа, 1984. — 80 с.
9. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / под ред. А. А. Миролюбова и З. Ю. Сосенко. — М., 1976.
10. Методика обучения русскому языку в 5—11 классах нерусских школ с родным языком обучения: пособие для учителя / Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов [и др.]; под ред. Н. Б. Экбы. — СПб.: Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1995. — 224 с.
11. Методика обучения русскому языку в 4—10 классах школ народов абхазо-адыгской группы. — Л., 1988. — 156 с. — (гл. «Изучение фонетики и орфографии»).
12. Панов М. В. Современный русский язык: фонетика. — М., 1979. — 256 с.
13. Сунаршин С. Г. Развитие речевого слуха учащихся-башкир на уроках русского языка. — Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1983. — 101 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: УЦ «Перспектива», 2014. — 32 с.
15. Чистович Л. В. Организация слога // Речь, артикуляция и восприятие. — М.; Л., 1965. — С. 186.

REFERENCES

1. Aytberov A. M. Lingvisticheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku v usloviyakh mnogonatsional'nogo Dagestana. — Makhachkala, 1983. — 99 s.
2. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. — 2-e izd. — M., 1969. — 571 s.
3. Boytsova A. F. Obuchenie russkomu yazyku i proiznosheniyu v nerusskikh shkolakh. — M., 1960. — 210 s.
4. Vygot'skiy L. S. Sobr. soch. V 6 t. T. 3 / pod red. A. A. Matyushkina. — M., 1983. — 369 s.
5. Gvozdev A. N. O fonologicheskikh sredstvakh russkogo yazyka. — M.; L., 1949. — 167 s.
6. Desheriev Yu. D. Razvitie natsional'no-russkogo dvuyazychiya. — M., 1976. — 368 s.
7. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. — M.: Prosveshchenie, 1991. — 222 s.
8. Zakir'yanov K. Z. Dvuyazychie i interferentsiya. — Ufa, 1984. — 80 s.
9. Leont'ev A. A. Nekotorye psikholingvisticheskie aspekty nachal'nogo etapa protsessa ovladeniya yazykom // Voprosy obucheniya russkomu yazyku inostrantsev na nachal'nom etape / pod red. A. A. Mirol'yubova i Z. Yu. Sosenko. — M., 1976.
10. Metodika obucheniya russkomu yazyku v 5—11 klassakh nerusskikh shkol s rodnym yazykom obucheniya: posobie dlya uchitelya / G. A. Anisimov, S. D. Ashurova, G. G. Burzhunov [i dr.]; pod red. N. B. Ekby. — SPb.: Otd-nie izd-va «Prosveshchenie», 1995. — 224 s.

11. Metodika obucheniya russkomu yazyku v 4—10 klassakh shkol narodov abkhazo-adygskoy gruppy. — L., 1988. — 156 s. — (gl. «Izuchenie fonetiki i orfografii»).
12. Panov M. V. Sovremennyy russkiy yazyk: fonetika. — M., 1979. — 256 s.
13. Sunarshin S. G. Razvitie rechevogo slukha uchashchikhsya-bashkir na urokakh russkogo yazyka. — Ufa : Bashkirskoe knizhnoe izd-vo, 1983. — 101 s.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doskol'nogo obraovaniya. — M. : UTs «Perspektiva», 2014. — 32 s.
15. Chistovich L. V. Organizatsiya sloga // Rech', artikulyatsiya i vospriyatie. — M. ; L., 1965. — S. 186.