

ОБОБЩЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДВУЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ (РУССКО-ЭСТОНСКИЙ БИЛИНГВИЗМ), ПОЛУЧАЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Наталья Замковая, Ирина Моисеенко, Наталья Чуйкина

Таллиннский университет, Эстония

Э-почта: talyz@inbox.ru, irinamo@hotmail.ee, natalia.tshuikina@tlu.ee

Абстракт

В статье рассматриваются обобщенные характеристики языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке. Поскольку таких учащихся в Эстонии становится все больше, задача их исследования становится как никогда актуальной. Данные, представленные в статье, получены путем письменного и опроса (анкетирования) и позволяют проследить отражение определенных социальных факторов в формировании языковой личности учащегося-билингва. С помощью анкетирования выявлялись биографические данные, этническая и лингвистическая самоидентификация, сферы применения языков, самооценка владения языками, оценка процесса обучения русскому языку в школе такими учащимися.

В целом респонденты оценили решение своих родителей об обучении в эстоноязычной школе, а также отношение к ним одноклассников и учителей позитивно, однако большинство из них считает свой уровень владения русским языком, а в ряде случаев и эстонским недостаточным.

Были опрошены учащиеся разных регионов Эстонии, что позволило составить общее представление по данной проблеме. Полученный материал дает возможность выявить узкие места в обучении русскому языку таких учащихся, спрогнозировать и учесть их образовательные потребности при составлении учебных материалов.

Ключевые слова: языковая личность, двуязычные учащиеся, родной язык, самоидентификация, языковые трудности, образовательные потребности.

Введение

В современной русскоязычной диаспоре Эстонии значительное количество родителей, пытаясь обеспечить своему ребенку достойное место в эстонском обществе, определяют его в эстоноязычные учебные заведения. Из них 3,1% являются двуязычными (русско-эстонский билингвизм) (Замковая, Моисеенко, Чуйкина 2009). Наибольшее количество двуязычных учащихся было выявлено в Харьюском (42,4% из выборки по всем регионам), Ида-Вирумааском (16,95%), Тартуском (9,5%), Пярнуском (6,3%) и Ляэне-Вирумааском (4,9%) уездах. Меньше всего таких учащихся в островных регионах: на Хийумаа (0,02%) и Сааремаа (0,6%).

Учащиеся-билингвы отличаются друг от друга с точки зрения их владения двумя языками. Так некоторые из них изучают русский язык как иностранный с 3-го, 6-го или 10 класса. В зависимости от языка общения дома (только русский или русский с одним из родителей) у них наблюдаются разные типа билингвизма: смешанный и чистый (согласно классификации по соотнесенности речевых механизмов), естественный и продуктивный

как следствие полного погружения в иноязычную среду обучения. Незначительная часть учащихся окончила основную школу (9 классов) на русском языке, но гимназическое образование (10-12 классы) получают в школе с эстонским языком обучения. Билингвизм данной группы учащихся определить затруднительно, так как они непродолжительное время погружены в эстоноязычную среду обучения, что не позволяет в полной мере отнести их к носителям естественного или продуктивного билингвизма. Все же при условии, что дома такие учащиеся общаются по-русски, их можно отнести к носителям чистого билингвизма.

Об актуальности исследования языковой личности двуязычных учащихся свидетельствует значительное количество научных работ, посвященных их лингвистическому развитию (Baker 2000; Sears 1998; Montanari 2002; Skutnabb-Kangas 1981; Рюнканен. 2007; Протасова, Родина, 2005; . Kessler, Quinn 1987; . Swanson, Sa'ez., Gerber 2006 и другие).

В последние годы в Эстонии проблема двуязычия также изучается достаточно активно: в центре внимания находятся изучение билингвизма как теоретической проблемы и исследования русско-эстонского двуязычия (Мальцева-Замковая, Моисеенко 2008а; Hint, 2002; Раннут 2004; Rannut, Ü. 2003; Синдецкая, Чуйкина 2006; Ауг Н.2007; Мальцева-Замковая, Моисеенко, Чуйкина 2008; Русскоязычная семья и эстонская школа 2008, Замковая, Моисеенко 2009а; Замковая, Моисеенко 2009в; Замковая, Моисеенко 2010; Забродская 2009).

Постановка проблемы

Изучение языковой личности данной группы учащихся представляется своевременным и полезным, учитывая значительное количество двуязычных учащихся в школах с эстонским языком обучения, а также актуальность проблемы исследования двуязычия в 21 веке.

На первом этапе работы была определена и описана целевая группы (регионы, статистика, динамика). С этими данным можно подробнее ознакомиться в статьях Н.Мальцевой-Замковой, И.Моисеенко, Чуйкиной (Замковая., Моисеенко, Чуйкина 2009; Zamkovaja, Moissejenko, Tshuikina 2010).

Цель второго этапа исследования – описать языковую личность двуязычных учащихся, находящихся в эстоноязычной образовательной среде, используя социолингвистические методы исследования.

Поскольку объектом данного исследования являются обобщенные характеристики языковой личности учащихся-билингвов, необходимо остановиться на трактовке этого понятия. Оно прочно вошло в понятийный аппарат лингводидактики в конце прошлого столетия, когда в связи с тенденцией гуманитаризации науки в системе образования четко обозначился антропоцентрическое направление, в соответствии с которым внимание педагогов и лингвистов сосредотачивается на лингвистическом развитии индивида. В центр современной антропоцентрической лингвистики ставится понятие «языковой личности», то есть человека в его способности совершать речевые поступки.

Известны различные подходы к изучению языковой личности: полилектная (многочеловеческая) и идиолектная (частночеловеческая) личности (Нерозник 1988), этносемантическая личность (Воркачев 2001), русская языковая личность (Ю.Н. Караулов), языковая личность западной и восточной культур (Снитко 1999) и т.д. Первое обращение к понятию языковой личности связано с именем немецкого ученого Л.Й.Вейсгерберера (Вейсгербер1993). В русской лингвистике это понятие было сформулировано В.В.Виноградовым. (Виноградов 1980) в связи с исследованием языка художественной литературы и долгое время было не востребовавшимся. Первые описания

конкретных языковых личностей также можно найти в трудах В. В. Виноградова (глава «Опыты риторического анализа» монографии «О художественной прозе») (там же: 120-146).

Глубоко и всесторонне начал разрабатывать это понятие Г.И. Богин, он создал модель языковой личности, в которой человек рассматривался с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» (Богин 1984: 31). Введение этого понятие в широкий научный обиход связано с исследованиями Ю.Н. Караулова (Караулов 1987, 1989) Под языковой личностью он понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождения им текстов» (Караулов 1989: 3).

Важным для лингводидактики является понятие «этносемантическая личность, которая трактуется как «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, – личность словарная, этносемантическая». (Воркачев 2001: 64-72).

Понятие языковая личность является центральным в лингводидактике и имеет множество дефиниций. Приведем некоторые из них. «За термином языковая личность стоит реальность в виде субъекта, обладающего совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь» (В.В. Соколова 1995:11).

В работах, связанных с обучением в инокультурном пространстве, под языковой личностью «понимается модель надличностных культурно-ценностных ориентиров, реализуемых коммуникантом в тех или иных дискурсивных условиях путем использования различных языковых средств и речевых стратегий в исконном или инокультурном языковом пространстве» (Трубчанинова 2008). Важными в дидактических целях являются также следующие определения языковой личности: «Языковая личность «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» (Карасик 2002: 26); «Языковая личность «теоретически выводимый в опоре на лингвистические процедуры конструирует культурно специфический когнитивно-дискурсивный инвариант, реализуемый в различных дискурсивных условиях разнообразными вариантами» (Гришаева 2006: 17).

Для данного исследования представляется особенно актуальным мнение Ю.Н. Караулова о том, что языковая личность является той сквозной идеей, которая пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека вне его языка (Караулов 1989). Таким образом, мы рассматриваем языковую личность как человека, реализующего себя в речевой деятельности, в которой проявляется определенная совокупность его знаний и представлений, конкретный жизненный опыт. При этом важно учитывать, что языковая личность включает в себя как постоянную составляющую, в которой она соотносится с национальным характером (языковой тип, систему вербально-семантических ассоциаций, картину мира, устойчивые коммуникативные черты), так и индивидуальные особенности. Обе составляющие могут проявляться на трех уровнях языковой личности: вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом. Вербально-семантический уровень, единицами которого

являются слова, включает в себя владение структурой языка, способность реализовывать систему языка во всех видах речевой деятельности. Этот уровень Ю.Н.Караулов не случайно называет «нулевым», так как владение языком не позволяет еще говорить о языковой личности. Следующий уровень - когнитивный, или тезаурусный. Он включает в себя различные понятия (идеи, концепты), формирующие картину мира. Последний уровень – мотивационный, или прагматический. Его единицами являются различные деятельностно-коммуникативные потребности, и на этом уровне происходит связь коммуникации с реальной ситуацией. Прагматическая характеристика определяется целями и задачами коммуникации – намерением говорящего, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками. Именно мотивированность говорящего, которая, по определению Ю.Н.Караулова, является «коммуникативно-деятельностной потребностью», представляет собой единицу прагматического уровня языковой личности (Караулов. 1987: 215), который может быть описан с привлечением данных настоящего исследования.

Уровневая модель отражает обобщенный тип личности. Конкретных же языковых личностей, безусловно, множество, они отличаются разной значимостью каждого уровня в составе личности. Следовательно, языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. Именно на уровне речевой личности проявляются как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения. В содержание языковой личности включены следующие компоненты: 1) ценностный, мировоззренческий, компонент содержания воспитания, то есть система ценностей, или жизненных смыслов; 2) культурологический, то есть уровень освоения культуры; 3) личностный компонент, то есть индивидуальные особенности.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации, которые являются концептами смыслов. Основным средством формирования языковой личности является социализация индивида, предполагающая три аспекта: процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность оказывается своего рода реализацией культурно-исторического знания всего общества; активная речемыслительная деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой; процесс усвоения законов социальной психологии народа. Особая роль принадлежит второму и третьему аспектам, так как процесс присвоения той или иной национальной культуры и формирование социальной психологии возможны только посредством языка. В своем исследовании мы пытаемся проследить влияние определенных социальных факторов на формирование языковой личности учащихся-билингвов.

Полученные данные позволяют выявить узкие проблемы, связанные с обучением таких учащихся, спрогнозировать их образовательные потребности и учесть их при составлении учебных материалов.

Методология исследования

При проведении исследования использовались следующие методы:

– анкетирование, с помощью которого выявлялись биографические данные, этническая и лингвистическая самоидентификация, сферы применения языков, самооценка владения языками, оценка процесса обучения русскому языку в школе такими учащимися. Анкетирование проводилось в течение 2008-2010 годов в разных

регионах Эстонии, отличающихся степенью распространения русского языка. Частично результаты анкетирования уже были представлены в одной из публикаций авторов (Мальцева-Замковая., Моисеенко И. 2008b), в которой особое внимание уделялось вопросам самоидентификации.

Общее количество проанкетированных составило 117 человек;

– интервьюирование, которое проводилось в ноябре-декабре 2009 года в городах Таллинне, Тарту и Пярну. Интервьюировались двуязычные учащиеся, получающие образование в школе с эстонским языком обучения в основном с первого класса, отобранные администрацией школ. Всего в интервью приняли участие 53 учащихся 9-12 (16-19 лет) классов четырех школ с эстонским языком обучения. Результаты интервьюирования, которое было использовано в качестве вспомогательного метода исследования, приводятся в одной из публикаций авторов (Замковая, Моисеенко 2010);

– лингвистический анализ письменных речевых произведений учащихся-билингвов

Для определения языковых затруднений исследовались письменные творческие работы двуязычных участников республиканской олимпиады по русскому языку как иностранному (за 2007/2008 и 2008/2009 учебные годы) и двуязычных выпускников гимназии, сдававших экзамен по русскому языку как иностранному в те же годы. Просматривались также русскоязычные анкеты, предназначенные для определения этнокультурной идентичности и динамики языкового развития учащихся-билингвов, заполненные ими. В общей сложности было проанализировано 200 письменных текстов. Не рассматривались проблемы, связанные с порождением речи (затруднения содержательного и текстообразующего характера). Внимание было сосредоточено на ошибках, обусловленных нарушением языковых и речевых норм. Результаты анализа представлены в двух работах ((Замковая, Моисеенко 2009а, 2009в).

В данной статье обобщаются и систематизируются данные, полученные при анкетировании.

Результаты исследования

Все вопросы анкеты условно можно разделить на три блока. Задачей вопросов первого блока было выявление биографических данных, этнической и лингвистической самоидентификации.

По результатам анкетирования выяснилось, что большинство респондентов родились в Эстонии, и лишь 8 (6, 83%) из них родились в других странах. Последние 10 лет большинство из них (более 70%) проживают в больших городах Эстонии: Таллинне – 55 человек, Тарту – 19 человек, Кохтла-Ярве – 10 человек. Некоторые из них меняли место жительства много раз (Арабские Эмираты – Бахрейн – Хельсинки – Таллинн; Санкт-Петербург – Берлин – Мюнхен – Раквере; Таллинн-Пекин-Таллинн; Хаген (Германия)– Таллинн). Почти все учащиеся с первого класса обучаются в школе с эстонским языком обучения. Один человек учился один год на украинском языке, один – 2 года на немецком, два человека на русском языке в течение 2 или 5 лет, один на английском – 1,5 года. При смене школы прослеживается тенденция переезда в столицу.

Одной из целей исследования было выяснение этнической самоидентификации двуязычных (русско-эстонское двуязычие) учащихся в условиях обучения в эстонской школе. Для этого были решены следующие задачи: выявлена этническая самоидентификация участников анкетирования, мотивация отнесения себя к той или иной национальной общности; определены факторы, влияющие на самоидентификацию, такие как

- а) родной язык (по собственной оценке);
- в) владение языками;

- г) язык в семье;
- д) родина родителей;
- е) выбор языка обучения;
- ж) самооценка владения русским языком;
- з) владение русским и эстонским языком (в сравнении).

Как показали результаты анкетирования, эстонцами себя считают 37 (31,6%) человек, русскими – 41 (35, 1%), русскими эстонцами – 10 (8,5%), украинцами – 4 (3,4%), даргинцами – 1 (0,85%), евреями – 1 (0,85%), эстонскими украинцами – 1 (0,85%), эстонскими грузинами – 1 (0,85%), поляками – 1 (0,85%), татарами – 1 (0,85%), белорусами – 1 (0,85%), армянами – 2 (1,7%), осетинами – 1 (0,85%), «славянами» – 1 (0,85%), «европейцами» – 1 (0,85%), азербайджанцами – 1 (0,85%), русскими азербайджанцами – 1 (0,85%), 6 (5,12%) человек не отнесли себя ни к какой национальности и 5 (4,3%) считают себя «ником».

На вопрос, почему анketируемые относят себя к представителям той или иной национальности, были получены следующие ответы:

– *национальность не имеет значения (не относит себя ни к одной национальности);*

– *русская, т.к. у меня много русских друзей и характер русский, дома больше русского языка, русский темперамент, русское ближе, чем остальное, дома говорю по-русски, думаю на русском языке, люблю культуру и язык, горжусь своими корнями, потому что русский мой родной язык, больше общаюсь на русском языке, родители из России, родились в России, владею лучше русским языком;*

– *русским эстонцем/эстонкой: живу «по культуре обеих стран», много времени провожу в эстонской школе, дома говорю по-русски; вырос в эстонской среде, в родне все русские, две культуры смешаны во мне, в семье две национальности, у меня есть частицы обеих культур (отнесение себя к русским эстонцам);*

– *эстонка/эстонец, потому что люблю свою страну, живу в Эстонии, ближе эстонская культура, больше общаюсь на эстонском языке, учусь в эстонской школе, легче общаться на эстонском языке, владею лучше эстонским языком, считаю Эстонию своей родиной, выросла в Эстонии, тут родился, мама эстонка, больше друзей эстонцев, по характеру я эстонец, родители родились в Эстонии;*

– *«европейцем», потому что все друзья в Европе живут.*

Одним из факторов, влияющим на самоидентификацию, является родной язык (в данном случае выяснялась самооценка анketируемых).

В качестве родного русский язык называли 71 (60,7%) респондент, эстонский – 32 (27,4%), оба языка (эстонский и русский – 6 (5,1%), украинский – 2 (1,7%), даргинский – 1 (0,85%), армянский – 1 (0,85%), азербайджанский – 1 (0,85%), эстонский и армянский – 1 (0,85%), не назвали родного языка – 2 (1,7%).

Как выяснилось, этническая самоидентификация анketируемых и признание того или иного языка родным зачастую расходятся. Так, эстонский язык считают родным 33 человека, а эстонцами себя считают 37 человек; русский язык признают родным 72 учащихся, а с русскими идентифицируют себя только 40; два языка (русский и эстонский) считают родным 6 человек, а русскими эстонцами себя называют 10 человек. Несмотря на то, что осетинским языком не владеет ни один человек, все же одна девушка считает себя осетинкой. Очевидно, такое расхождение в ответах можно объяснить влиянием языка обучения. Также на процесс самоидентификации, как показывают результаты исследования, оказывают влияние такие факторы, как родственные отношения, дружеские контакты, отождествление себя с той или иной культурой, владение языком, место рождения, темперамент.

На вопрос о том, почему анketируемые считают родным тот или иной язык,

получены следующие ответы:

- *первый язык, на котором начал разговаривать;*
- *свободно владею;*
- *знаю с самого детства;*
- *знаю оба языка с самого детства;*
- *говорю с рождения (другой язык выучил);*
- *язык моих предков;*
- *говорят родители;*
- *домашний язык;*
- *учусь в эстонской школе;*
- *друзья эстонцы/русские;*
- *лучше думается, легче объясняться;*
- *свободно владею двумя языками.*

Как видно из ответов анкетированных, большинство из них считают родным языком первый язык, на котором они научились говорить, язык, на котором говорят в семье. Несколько респондентов считают родным языком эстонский, мотивируя это тем, что учатся в эстонской школе. Уровень владения языком также оказался важным мотивирующим фактором.

Характерно, что анкетированные, как правило, владеют и другими языками (кроме русского и эстонского), на которых они редко общаются в естественных условиях. В числе этих языков были названы английский, немецкий, итальянский, осетинский, французский, украинский, испанский, даргинский, армянский, грузинский, финский, польский. Думается, что владение другими языками помогает осознать уровень владения родным языком (-ами), увидеть своеобразие собственного языка (-ов) и культуры (культур) среди других. Разумеется, таких учащихся можно назвать билингвами лишь условно, однако два языка (русский и эстонский) явно доминируют.

Как выяснилось, домашним языком является эстонский лишь в двенадцати случаях, в пятидесяти восьми семьях говорят по-русски, в тридцати четырех – в общении используется два языка (русский и эстонский). В некоторых семьях домашними языками являются 3 и в одном случае четыре языка. Эти данные свидетельствуют о том, что домашний язык респонденты, как правило, определяют в качестве родного, что, в свою очередь, отражается на этнической самоидентификации.

Родина родителей, как показывают результаты анкетирования, напрямую не влияет на этническую самоидентификацию учащихся. Большинство родителей родом из Эстонии (69 матерей и 69 отцов), значительное количество родителей родились в России (24 матери и 23 отца), Украине (7 матерей и 14 отцов) и Белоруссии (8 матерей, 2 отца). Все родители живут в Эстонии не менее 20 лет.

Второй блок вопросов был связан с изучением сфер и ситуаций использования языков, уровня владения ими в оценке самих учащихся.

В результате опроса удалось выяснить адресатов, с которыми общаются респонденты, и частотность общения с ними. Покажем это в таблице.

Таблица 1. Адресаты и частота общения с ними на русском языке
(указывается количество информантов)

Я говорю по-русски

| | всегда | часто | редко | никогда |
|------------|--------|-------|-------|---------|
| С мамой | 88 | 14 | 7 | 6 |
| С папой | 79 | 13 | 13 | 8 |
| С бабушкой | 87 | 11 | 5 | 9 |
| С дедушкой | 61 | 9 | 20 | 23 |

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| С русскоговорящими родственниками | 94 | 10 | 7 | 4 |
| С эстоноговорящими одноклассниками | 7 | 6 | 37 | 67 |
| С русскоязычными одноклассниками | 36 | 33 | 25 | 23 |
| С учителями русского языка | 36 | 38 | 30 | 13 |
| С другими учителями | 1 | 7 | 12 | 97 |
| С эстоноговорящими друзьями | 2 | 5 | 30 | 80 |
| С русскоговорящими друзьями | 83 | 17 | 9 | 4 |
| С тренером, руководителем кружка по интересам | 25 | 9 | 19 | 53 |

Как показывают данные таблицы, основным адресатом общения на русском языке у билингвов являются его ближайшие родственники, русскоязычные друзья и одноклассники. Некоторые ученики общаются на русском языке в секциях и кружках по интересу. К сожалению, в школе, где учащиеся проводят значительную часть времени, использование русского языка ограничено: даже с учителями русского языка общаются по-русски далеко не все респонденты, не говоря уже об общении с другими учителями. Примечательно, что с русскоязычными одноклассниками билингвы зачастую также общаются по-эстонски.

Выявлено было, насколько активно пользуются билингвы теми или иными языками в разных ситуациях общения.

Таблица 2. Ситуации использования респондентами того или иного языка
(указывается количество информантов)

| | Эстонский и русский | Русский | Эстонский | Русский, эстонский, английский |
|---------------------|---------------------|---------|-----------|--------------------------------|
| В магазине | 71 | 13 | 27 | 6 |
| В библиотеке | 24 | 5 | 86 | 2 |
| В транспорте | 60 | 9 | 46 | 2 |
| В школе | 67 | 0 | 42 | 8 |
| В кругу сверстников | 75 | 8 | 21 | 13 |
| В Интернете | 33 | 19 | 35 | 30 |

Кроме эстонского, русского и английского языков, несколько учащихся-билингвов используют также другие языки (немецкий и французский) для общения в Интернете и кругу друзей. Таким образом, русский язык используется преимущественно в бытовой сфере.

Результаты анкетирования позволяют судить о том, что и на каком языке читают респонденты.

Таблица 3. Языковые предпочтения при чтении
(указывается количество информантов)

| | Только по-русски | В основном по-русски | По-русски и по-эстонски | В основном по-эстонски | Только по-эстонски |
|---------------------------|------------------|----------------------|-------------------------|------------------------|--------------------|
| Художественная литература | 8 | 4 | 23 | 38 | 44 |
| Газеты и журналы | 7 | 11 | 54 | 29 | 16 |
| Учебная литература | 0 | 0 | 18 | 44 | 55 |
| Тексты в Интернете | 4 | 1 | 76 | 26 | 12 |

Из таблицы видно, что русский язык при чтении учебной литературы используют лишь 18 респондентов, что составляет всего 15,3% от всех опрошенных. Художественную литературу 82 учащихся (70%) предпочитают читать на эстонском языке. Такие каналы получения информации на русском языке, как Интернет, газеты и журналы также могли быть использованы более широко.

То, что только 30% процентов учащихся-билингвов читают художественную литературу на русском языке, вероятно, можно объяснить теми трудностями, которые они испытывают в процессе чтения.

Таблица 4. Трудности при чтении художественной литературы на русском языке (указывается количество информантов и их процентное соотношение)

| Непонимание лексики | Отсутствие фоновых знаний | Недостаточное понимание содержания | Другие трудности | Отсутствие трудностей |
|---------------------|---------------------------|------------------------------------|------------------|-----------------------|
| 47 (40,2%) | 17 (14,5 %) | 4 (3,4 %) | 16 (13,7 %) | 28 (23,9%) |

Полученные данные указывают на то, что затруднения при чтении художественной литературы возникают более чем у 75 % учащихся. Большая часть трудностей связана с недостаточным словарным запасом и отсутствием фоновых знаний. 5 человек ответили, что не читают художественную литературу на русском языке. Практически все респонденты считают, что трудности восприятия художественного текста возникают из-за того, что они медленно читают. Расхождения данных в таблицах 3 и 4 объясняются тем, что во втором случае учащиеся имели в виду художественные тексты, изучаемые в рамках учебной программы по русскому языку как иностранному.

Значительную часть информации на русском языке респонденты имеют возможность получать посредством телевидения и радио. В Эстонии развита сеть кабельного телевидения, имеется радиовещание на русском языке. В таблице 5 и 6 показано, насколько широко используются такие возможности.

Таблица 5. Языки восприятия информации при просмотре телепередач (указывается количество информантов и их процентное соотношение)

| Только русский | Русский и эстонский | Только эстонский | Несколько языков |
|----------------|---------------------|------------------|------------------|
| 25 (21,4 %) | 68 (58,1 %) | 5 (4,3 %) | 19 (16,2%) |

Позитивным моментом является то, что около 75% респондентов смотрят передачи на двух и более языках, в том числе и русском. При этом круг интересов учащихся довольно широк: им нравятся познавательные, развлекательные, музыкальные, спортивные, новостные, юмористические передачи, фильмы разных жанров. Оказалось, что более 20% респондентов смотрят телевидение на русском языке, мотивируя это разнообразием передач и их привлекательностью. Многие смотрят передачи, специально предназначенные для молодежи. Некоторые учащиеся отмечали, что смотрят передачи на русском языке вместе с родителями, а на иностранных языках, чтобы «поддержать язык».

Таблица 6. Языки восприятия радиопередач (указывается количество информантов и их процентное соотношение)

| Только русский | Русский и эстонский | Только эстонский | Несколько языков |
|----------------|---------------------|------------------|------------------|
| 18 (15,4 %) | 51 (43,6 %) | 33 (28,2%) | 17 (14,5%) |

В целом сходная картина наблюдается при выборе языка радиопередач. Обращает на себя внимание тот факт, что почти 30% предпочитают радиопередачи на эстонском языке. Это можно объяснить их более широким диапазоном по сравнению с русскоязычными.

У учащихся довольно много возможностей посещать театры и концерты, в том числе смотреть постановки и концертные программы на русском языке. Данные таблицы 7 дают представление о том, на каком языке это делается.

Таблица 7. Языки просмотра постановок и концертных программ (указывается количество информантов и их процентное соотношение)

| Только русский | Русский и эстонский | Только эстонский | Несколько языков |
|----------------|---------------------|------------------|------------------|
| 14 (12,0 %) | 61 (52,1 %) | 22 (18,8 %) | 20 (17,1%) |

Данные таблицы свидетельствуют о том, что респонденты в достаточно полной мере используют имеющиеся возможности: более 80% учащихся посещают представления на разных языках.

Как правило, самым слабым местом учащихся-билингвов является русская письменная речь. Тем не менее, в ситуациях естественного общения респонденты часто сталкиваются с необходимостью создавать письменные тексты. Следующий вопрос анкеты был направлен на выяснение наиболее частотных жанров письменных речевых произведений.

Таблица 8. Жанры письменных текстов на русском языке (указывается количество информантов)

| SMS | Письма | Электронные письма | Сообщения в чатах и форумах | Записки | Объявления | Другое |
|-----|--------|--------------------|-----------------------------|---------|------------|--------|
| 52 | 40 | 49 | 48 | 50 | 22 | 10 |

Наиболее часто учащиеся пишут на русском языке SMS, записки, электронные письма, переписываются в чатах и на форумах. Данные говорят о том, что письменная речь – актуальный для респондентов вид речевой деятельности.

Свое владение русским языком учащиеся оценивают следующим образом.

Таблица 9. Самооценка уровня владения русским языком (указывается количество информантов и их процентное соотношение)

| Владею в совершенстве | Говорю свободно, но пишу с ошибками | Говорю хорошо, но иногда не хватает слов | Говорю и пишу с ошибками | Говорю и пишу плохо |
|-----------------------|-------------------------------------|--|--------------------------|---------------------|
| 12 (10,3 %) | 66 (56,4 %) | 28 (23,9 %) | 9 (7,7 %) | 1 (0,85 %) |

Один учащийся ответил, что не умет ни писать, ни читать по-русски. О слабом владении орфографией и каллиграфией можно судить по качеству заполнения анкет. Ряд из них был заполнен на эстонском языке. Несмотря на то, что многие билингвы владеют достаточно хорошо, с их точки зрения, устной формой общения на русском языке, они испытывают значительные трудности при создании письменных текстов: они связаны с отсутствием знаний в области орфографии и пунктуации (56, 4 %), небольшим словарным запасом (23, 9%). Считают, что владеют русским языком в совершенстве лишь 10,3 % респондентов.

Сравнивая свое владение русским и эстонским языками, учащиеся делают такие выводы.

Таблица 10. Сравнительная характеристика владения русским и эстонским языками (указывается количество информантов и их процентное соотношение)

| Владею обоими языками одинаково хорошо | Знание обоих языков недостаточное | Лучше владею эстонским языком | Лучше владею русским языком |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| 27 (23,1 %) | 20 (17, 1 %) | 60 (51, 3 %) | 10 (8, 5 %) |

Давая сравнительную оценку своему владению русским и эстонским языками, только 23,1 % учащиеся отмечают, что владеют одинаково хорошо обоими языками. Больше половины опрошенных считают, что лучше владеют эстонским языком, что объясняется сознательностью его изучения. Следовательно, изначально родной язык не развивается. Зачастую респонденты оценивают знание обоих языков как недостаточное (более 17 %). Это может негативно сказаться на развитии их языковой личности.

Несмотря на то, что учащиеся критически оценивают свое владение русским языком, лишь 5 из них занимаются им дополнительно.

Третий блок вопросов анкеты способствовал выявлению удовлетворенности учащихся процессом организации процесса обучения в школе и преподаванием русского языка. Выяснялось также, кто выбирал язык обучения в школе и отношение гимназистов к этому выбору.

Во всех случаях языком обучения был выбран эстонский. Анализ анкет показывает, что это решение в основном принималось обоими родителями (47 ответов), матерью (33 ответа), отцом (9 ответов), дедушкой (1 ответ), самим ребенком (11 ответов), бабушкой (2 ответа), бабушкой и дедушкой (1 ответ, дедушкой и мамой (1 ответ), работником образования (2 ответа). В десяти случаях был получен ответ «не знаю». Важно отметить, что язык обучения в школе оказывает большое влияние на самоидентификацию учащихся: 37 человек из 117 считают себя эстонцами.

Респонденты оценивают решение своих родителей определить их в школу с эстонским языком обучения в целом положительно (104 ответа). Негативно такое решение оценили всего 3 человека. Нейтрально отнеслись к нему 9 учащихся. Один респондент не ответил на вопрос. Вероятно, такие ответы свидетельствуют об осознании важности совершенного владения эстонским языком в будущем.

Как показывают полученные данные, в процессе обучения респонденты не испытывают особого дискомфорта. Отношение к ним других учащихся оценивают как дружеское 92 человека, как нейтральное – 20 человек и как неприязненное – всего 4 ученика. Не ответил на вопрос 1 учащийся. Отношение учителей к себе учащиеся-билингвы расценивают в основном как дружеское – 80 ответов или нейтральное – 32

ответа. Лишь в пяти случаях учащиеся отмечают неприязненное отношение к ним. Данные показывают, что ученики, как правило, удовлетворены учебной средой, однакостораживают ответы некоторых из них, которые указывают на определенный дискомфорт, испытываемый некоторыми билингвами.

Отношение к процессу обучения русскому языку не находит однозначной оценки. Мнение по этому вопросу разделились: примерно половина учащихся считают, что преподавание русского языка в их школе способствует его сохранению и совершенствованию (54 ответа), а несколько большее количество (56 ответов) думают, что этот процесс не поддерживает его развитие. 7 человек не ответили на вопрос.

На вопрос, что бы они изменили в преподавании русского языка, учащиеся-билингвы ответили, что хотели бы заниматься русским языком в отдельной группе по специальному учебнику, изучать русский язык более углубленно. Начинать изучение русского языка они предпочли бы с 1-2 класса с большим количеством уроков в неделю. Были высказаны пожелания больше общаться на уроках, смотреть фильмы, читать книги, применять такие формы работы, как дискуссия, проект. Некоторые респонденты указывают на необходимость больше писать и заниматься грамматикой. В единичных случаях учащиеся не считают необходимым изучение русского языка, по-видимому, считая свой уровень владения им достаточным.

Дискуссия

Обучение учащихся-билингвов в эстоноязычной образовательной среде может иметь положительное влияние на их языковую личность в случае, если у них разовьётся так называемое функциональное двуязычие, т.е. они смогут одинаково хорошо овладеть двумя языками. И, конечно, «бывают люди, которые выучивают до более менее одного уровня два языка (их иногда называют уравновешенными билингвами). Однако они скорее представляют собой не правило, а исключение. Большинство людей в одном языке сильнее, чем в другом» (Baker, 2005:22). И сильнее, как показывают исследования, обычно так называемые двуязычные учащиеся бывают в языке титульной нации. Хотя только отдельные одаренные в языковом плане учащиеся достигают владения эстонским языком на уровне носителей. Об этом свидетельствуют и результаты проведенного исследования. Однако, несмотря на то, что многим учащимся не удастся достичь одинаково высокого уровня владения обоими языками или даже одним из них, большинство респондентов не оценивают такое положение как недостаток своего языкового развития, видимо, исходя из прагматических установок.

Дискуссионным остается вопрос обеспечения условий для полноценного развития языковой личности учащихся-билингвов, получающих образование на эстонском языке. Возможным решением этой проблемы может быть создание специальной программы для таких учащихся. Первые шаги в этом направлении уже делаются. С сентября 2010 года началась работа по обучению русскому языку в специальных группах учащихся-билингвов (проект *Kaks keelt – üks meel* при поддержке Министерства образования и науки Эстонии).

Выводы

В статье предпринята попытка продемонстрировать влияние определённых социальных факторов на формирование языковой личности учащихся-билингвов (русско-эстонское двуязычие), получающих образование на эстонском языке. Путем анкетирования были получены данные, которые позволяют описать обобщенную языковую личность таких учащихся. В результате анализа и обобщения результатов исследования

выяснилось, что на формирование языковой личности билингвов оказывает существенное влияние среда обучения, в нашем случае – эстоноязычная. Важным фактором являются также языковые контакты на русском языке вне школы, в особенности внутрисемейное и дружеское общение, интенсивность его использования при восприятии и передаче информации на русском языке в различных сферах и ситуациях общения. Процесс школьного обучения русскому языку оказывает также большое влияние на формирование их языковой личности.

Типичными характеристиками обобщенной языковой личности учащихся-билингвов являются сужение сфер функционирования русского языка, его использование преимущественно в бытовой сфере и в устной форме. Лексический запас респондентов ограничен. По самооценке учащихся, их письменная речь развита недостаточно, некорректна в орфографическом и пунктуационном отношении. В настоящее время специальная государственная учебная программа для таких учащихся не предусмотрена, поэтому изначально родной язык не поддерживается и не совершенствуется в достаточной мере.

Благодарности

Исследование, описываемое в данной статье, проводилось в рамках проекта целевого финансирования «Эстонский текст в русской культуре. Русский текст в эстонской культуре» (SF 0130126s08, руководитель проекта И.Белобровцева) и проекта «Русский ребенок в эстонской школе» Таллиннского университета (ТА 37309, руководитель проекта Наталья Чуйкина).

Литература

Ауг Н. (2007). *Языковое развитие русскоговорящего ребенка в иноязычной среде*. MA (academic) thesis. Tallinn: Tallinn University.

Богин Г. (1984). *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореферат дис... докт. филол. наук*. Ленинград.

Вейсгербер Л. (1993). *Родной язык и формирование духа*. Москва.

Виноградов В. (1980). *Избранные труды. Том 5. О языке художественной прозы*. Москва: Наука.

Забродская А. (2009). *Vene-eesti keelekontaktid. Keeletarvituse ja –muutuse grammatilised aspektid. Analüütiline ülevaade*. Tallinn.

Замковая Н., Моисеенко И. (2009а). Типичные ошибки в письменной речи учащихся-билингвов, получающих образование на эстонском языке. *Язык и культура*. Киев: Издательский Дом Дмитрия Бураго, 336-344.

Замковая Н., Моисеенко И. (2009в). Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов. *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XII. HUMANIORA: LINGUA RUSSICA. Активные процессы в русском языке диаспоры и метрополии*. Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus, 127-142.

Замковая Н., Моисеенко И., Чуйкина Н. (2009). Ситуация распространения русско-эстонского двуязычия в школах с эстонским языком обучения. *Kultuuride dialoog – Võimalus või paratamatus? (Dialogue of Cultures – Possibility or Inevitability?) II*. Teadusartiklite kogumik. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 267-286.

Замковая Н., Моисеенко И. (2010). *Учащиеся-билингвы, получающие образование на эстонском языке: опыт социолингвистического исследования. Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. Том II*. Madrid: Rubinos - 1860-SA, 1297-1301.

Караулов Ю. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва.

Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И. (2008а). Проблемы обучения русскому языку в ситуации естественного русско-эстонского билингвизма. *I Международная научно-методическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы»*. Сборник статей. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 782-785.

Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И. (2008b). Этническая самоидентификация двуязычных учащихся (русско-эстонское двуязычие) в условиях обучения в эстонской школе. *Язык и культура*. Киев: Изд-во Киевского университета, 75-85.

Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И., Чуйкина Н. (2008). Двуязычный ребенок (русско-эстонское двуязычие) в школе с эстонским языком обучения. *Коллеги – коллегам*. Tallinn: Argo, 7-14.

Нерознак В. (1988). Праязык: реконструкт или реальность? *Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции*. Москва, 26-43.

Протасова Ю., Родина Н. (2005). *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург.: Златоуст.

Раннунт М. (2004). *Пособие по языковой политике*. Tallinn: AS Atlex.

Русскоязычная семья и эстонская школа (2008). Sociologic Research. Tallinn: Integratio.

Рюнканен Т. (2007). Русский язык как родной в Финляндии: возможности сохранения, изучения и развития. *Русистика и современность. Том 2. Диалог культур в преподавании русского языка и русской словесности*. Санкт-Петербург: Издательский дом «МИРС», 213-217.

Снитко Т. (1999). *Пределные понятия в западной и восточной лингвокультурах*. Пятигорск.

Соколова В. (1995). *Культура речи и культура общения*. Москва: Просвещение.

Трубчанинова (2008). *Языковая личность в инокультурной среде: по данным русскоязычной технически опосредованной коммуникации носителей китайского языка*. Воронеж.

Чуйкина Н., Синдецкая Н. (2006). К вопросу о русско-эстонском билингвизме. *Международная научно-практическая конференция по проблемам преподавания русского языка и литературы в странах Балтии (Сборник научно-методических материалов)*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 48 - 52.

Язык и личность (1989). Под ред. Ю. Караулова. Москва.

Baker, C. (2000). *A Parents and Teachers Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Haridus-ja Teadusministeerium: El Paradiso.

Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.

Kessler, C., Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 173-186.

Montanari, E. (2002). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber. 3. Auflage*. Frankfurt a. M.: Brandes&Apsel Verlag.

Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Tallinn: TPÜ kirjastus.

Sears, C. (1998). *Second Language Students in Mainstream Classrooms: A Handbook for Teachers in International Schools*. Cleveland: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not. The education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Swanson, H. L., Sa'ez, L., Gerber, M. (2006). Growth in Literacy and Cognition in bilingual children at risk or Not at risk for Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 98, No. 2, 247-264.

Zamkovaja, N., Moissejenko, I., Tshuikina, N. (2010). Russian-Estonian Bilingualism Research and its Practical Meaning for Estonian Schools. *Problems of Education in 21st Century*. Volume 20, 146-155.

Summary

GENERALIZED CHARACTERISTICS FOR THE LINGUISTIC PERSONALITY OF BILINGUAL STUDENTS (RUSSIAN-ESTONIAN BILINGUALISM) GETTING THEIR EDUCATION IN THE ESTONIAN LANGUAGE

Natalia Zamkovaja, Irina Moissejenko, Natalia Tshuikina
Tallinn University, Estonia

The article describes general characteristics of linguistic personality of bilingual students (Russian-Estonian bilingualism), who get their education in the Estonian language. As the number of such students in Estonia has been increasing, the problem of their research has been recognized as being of great importance. The data for the article was received through written and oral questionnaire and allow tracing specific social agents for a bilingual student's linguistic personality formation. By dint of the questionnaire biography data, ethnical and linguistic self-definition, spheres of the languages application, self-definition for the languages acquisition, appraisal for the process of Russian language teaching in the schools given by the students has become apparent.

In general, the respondents positively estimated the decision to study in an Estonian-medium school made by their parents, they also see their classmates' and teachers' attitude as good; however, most of them think that their level of skills in the Russian language (sometimes in Estonian as well) is insufficient.

Students of different regions in Estonia were questioned, which allows getting a general idea of the matter. The collected material affords to elicit bottlenecks in teaching Russian to such students, to predict and take into account their educational needs while compiling teaching materials.

Key words: *linguistic personality, bilingual students, mother tongue, self-definition, language difficulties, educational needs.*

Advised by Maria Tilk, Tallinn University, Estonia

Received: February 14, 2011

Accepted: March 04, 2011

| | |
|--------------------------|---|
| Natalia Zamkovaja | Associate Professor, Tallinn University, Narva Street 25, 10120 Tallinn, Estonia. Phone: +372 6 409332. E-mail: talyz@inbox.ru Website: http://www.tlu.ee/slaavifil |
| Irina Moissejenko | Associate Professor, Tallinn University, Narva Street 25, 10120 Tallinn, Estonia. Phone: +372 6409332. E-mail: irinamo@hotmail.ee Website: http://www.tlu.ee/slaavifil |
| Natalia Tshuikina | Lecturer, Tallinn University, Narva Street 25, 10120 Tallinn, Estonia. Phone: +372 6409332. E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee Website: http://www.tlu.ee/slaavifil |