

УДК 808.2(077)

ББК Ш141.12-916.3

С544

Р. И. Соболева

Иркутск, Россия

Г. И. Тунгусова

Иркутск, Россия

**БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ
АДАПТАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-МИГРАНТОВ
В РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ**

В статье рассматривается специфика билингвального языкового образования, способствующего формированию поликультурной личности; анализируются проблемы адаптации школьников-мигрантов как в новой для них языковой среде, так и в познаваемой речевой культуре носителей русского языка, и даются рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: лингвомоделирование, типы билингвизма, межкультурная компетенция, поликультурная личность, толерантность, менталитет, уровни языковой системы

R. I. Soboleva

Irkutsk, Russia

G. I. Tungusova

Irkutsk, Russia

**BILINGUAL TEACHING AS A WAY OF ADAPTATION AND TRAINING OF
MIGRANT PUPILS IN RUSSIAN-SPEAKING ENVIRONMENT**

The article considers the specific character of bilingual language education, promoting multicultural personality molding, and analyzes problems of adaptation of

migrant pupils in their new language substance as well as in the cognitive speech culture of native Russian speakers. The article gives practical recommendations how to overcome these problems.

Key words: linguomodeling, types of bilingualism, cross-cultural competence, multicultural personality, tolerance; mentality, levels of language system

Ситуация поликультурного пространства Российской Федерации на рубеже XX и XXI веков обусловила актуальность билингвального языкового образования, которое предполагает лингвомоделирование языковой личности нового полилингвоментального типа.

Традиционно учёные выделяют координативный, коррелятивный и субординативный (классный) билингвизм. Вместе с тем в социолингвистике различают следующие типы билингвизма: индивидуальный и коллективный, региональный и национальный, естественный и искусственный.

Считаем целесообразным расширить рамки приведённых классификаций и дополнить их следующими типами:

1. В зависимости от степени родства языков *близкородственный* (русско/белорусский, русско/украинский) и *неблизкородственный* (русско/узбекский, русско/таджикский, русско/туркменский, русско/киргизский) билингвизм.

2. В зависимости от особенностей мышления - *непосредственный* и *опосредованный* билингвизм. Непосредственный билингвизм характерен для людей, в совершенстве владеющих вторым языком, например, русским. Эти люди думают и строят свои суждения на этом языке. Опосредованный билингвизм характерен для людей, плохо владеющих вторым языком. В этом случае билингв строит свои суждения сначала на родном языке, а потом переводит их на иностранный язык – русский или любой другой европейский или восточный язык.

3. В зависимости от степени владения вторым языком билингвизм может быть *рецептивным* и *продуктивным*. При рецептивном билингвизме для чело-

века свойственно полноценное восприятие речи и чтение на неродном языке на фоне неполноценного говорения на этом языке. При продуктивном билингвизме билингв хорошо воспринимает на слух речь иноязычного собеседника и сам может хорошо говорить на этом языке.

Этот обзор возможных типов билингвизма позволит в условиях Дальневосточного ареала определить конкретные типы билингвизма, характерные для школьников-мигрантов, ранее проживавших в Средней Азии и на Кавказе, а также выделить специфические типы билингвизма для немногочисленного контингента детей из Китая, Кореи и Монголии.

В школах Иркутска учатся дети из Средней Азии, которые характеризуются как носители неблизкородственного билингвизма. Это дети из Узбекистана, Таджикистана и Киргизии. Избирательно имеет место индивидуальный и искусственный билингвизм для детей сотрудников консульств из Монголии, Китая и Южной Кореи.

Организация обучения в школах Иркутска большого потока школьников-мигрантов из Средней Азии и избирательного контингента учащихся из Монголии, Китая и Южной Кореи должна предусматривать взаимосвязанное овладение учащимися двумя языками – неродным (русским) языком на фоне родного языка, а также овладение неродной (русской) культурой на фоне родной культуры. Это позволяет научиться самостоятельно открывать для себя уникальные и универсальные языковые факты в родном и изучаемом русском языке. Более того, билингвальное языковое образование способствует:

- восприятию и осознанию национальной специфики неродной русской культуры на фоне своей родной культуры, что предполагает проведение параллели между тем, что есть в родной культуре, и тем, что обучаемые наблюдают в познаваемой русской культуре;

- формированию поликультурной личности, полноценно осознающей ценность своего двуязычия и принадлежность как к русской, так и к своей родной культуре;

- полноценному владению региональным языком – в данном случае рус-

ским, служащим инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ.

В связи с этим практические цели билингвального образования могут быть определены следующим образом:

- 1) овладение предметным знанием с использованием двух языков – родного и изучаемого русского;
- 2) формирование межкультурной компетенции, обусловленной толерантным отношением учащихся-мигрантов к русской культуре;
- 3) развитие коммуникативной компетенции учащихся-мигрантов в изучаемом русском языке;
- 4) формирование умений самостоятельно получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования изучаемого русского языка.

Так, например, учащиеся должны научиться видеть национальную специфику языковых систем русского и родного языка (сопоставительный аспект). Они должны осознать для себя разницу в произношении гласных и согласных звуков в родном и изучаемом языке. Учитель показывает, как пишутся русские звуки и как они произносятся в структуре русских слов, а сами обучаемые проводят параллель с произношением этих звуков в их родном языке. Эта совместная работа учителя и учеников позволит им научиться различать специфику произношения русских и родных гласных и согласных звуков.

Ряд проблем адаптации школьников-мигрантов предопределён спецификой языковой семьи, к которой принадлежит язык учебного контингента. Так, носители киргизского, узбекского, туркменского, казахского и татарского языков относятся к тюркской группе алтайской семьи языков, а носители таджикского языка – к иранской группе индоевропейской семьи языков. В связи с этим фактом при адаптации учебного контингента целесообразно комплектовать классы, ориентируясь на специфику языковой семьи, к которой принадлежат учащиеся. В этом случае возможна максимальная ориентация не только на национальную

специфику родного языка учащихся, но и на их языковой и поведенческий менталитет как способ жизни, принятый в их культуре. Так, носителей алтайской семьи языков при адаптации можно соединять в связи с их единой национальной спецификой в рамках класса как одной учебной структуры.

Носителей таджикского языка можно соединять с учащимися, принадлежащими к индоевропейской семье языков – русскими и европейцами.

Следующий ряд проблем предопределён направленностью действий учителя на решение актуальных вопросов учебного процесса, которые включают подготовку учебных материалов для аудиторной и внеаудиторной работы, обеспечивающей школьникам-мигрантам решение языковых задач, которые связаны со спецификой осваиваемой русской и родной языковой системы – фонетическим, лексическим и грамматическим уровнями. Эти проблемы имеют серьезное значение для процесса адаптации учащихся-мигрантов в новой для них языковой субстанции.

Следует отметить, что особую значимость в учебном процессе для учащихся-мигрантов имеет первый (слухо-произносительный) уровень языковой системы, поскольку восприятие на слух фонетического облика русского слова представляет большую трудность в связи с тем, что при произношении русских гласных и некоторых согласных звуков имеет место их подмена привычными для учащихся национальными звуковыми образами. Так, русский «у» они заменяют на сочетание двух звуков «ую», а русский «ё» они произносят как сочетание двух гласных «уё». Гласный «э» они произносят очень кратко, как это принято в их родной языковой системе. Это объясняется тем, что в родных языках учащихся нет звуков, адекватных русским У, Ё, Э. В связи с этим они заменяют их на свои привычные звуки, характерные для их фонетической системы. Русский звук «у» произносят как родной «У», который произносится как сочетание двух гласных звуков «ую», а русский звук «ё» они произносят как сочетание двух гласных «уё». Русский протяжный звук «э» в их родном языке произносится достаточно кратко.

Этот факт разной произносительной специфики соотносимых звуков в род-

ном и изучаемом русском языке у учащихся, принадлежащих к алтайской семье языков, обуславливает неправильное восприятие русских звуков У, Ё и Э в потоке русской речи, восприятие на слух диктанта и последующее его письменное воплощение. Более того, во время диктанта обучаемые, как правило, неправильно записывают воспринятые на слух слова с этими звуками, потому что по сложившейся в родном языке традиции они заменяют их на привычные родные звуки, которые они по ошибке соотносят с русскими звуками У, Ё и Э.

На втором (лексическом) уровне языковой системы у учащихся имеет место осознание специфики русского языкового знака – означаемого и означающего. Этот процесс осознания специфики языкового знака в русской традиции расширяет языковую компетенцию изучающих русский язык и принадлежащих как к алтайской, так и к иранской группе языков.

Проблемы третьего (грамматического) уровня языковой системы характеризуются универсальностью организации всей структуры языковой системы. В рамках этого уровня языковой системы осознается специфика всех грамматических категорий, иллюстрирующих языковую специфику разных классов слов как в родном, так и в осваиваемом учащимися русском языке.

Осваивая языковую специфику изучаемого русского языка на фоне родного языка, учащиеся-мигранты адаптируются, то есть начинают полноценно использовать все три уровня языковой системы изучаемого русского языка на фоне родного языка. Они осознанно начинают опираться на знания родной языковой системы, постигая специфику системы русского языка, и, таким образом, адаптируясь, становятся самостоятельными в её субстанции.

При этом учителю русского языка важно постоянно корректировать как фонетическую специфику русского слова, так и парадигму словоизменения слова в рамках разных частей речи в русском языке, то есть корректировать формобразование в русском языке. В результате совокупность всех видов действий (освоение фонетической специфики слова параллельно с его лексико-грамматической спецификой) обуславливает полноценную адаптацию учащихся-мигрантов как в субстанции русского языка (системный аспект), так и в специфике речевой

культуры носителей русского языка (коммуникативный аспект).

Практика обучения языкам позволяет сделать следующие позитивные выводы относительно билингвального обучения.

1. Общение на родном языке не тормозит параллельного овладения иностранным языком.

2. Хорошо усвоенный родной язык, как правило, ассоциируется с хорошими академическими успехами и при билингвальном обучении.

3. Билингвизм является высоко ценимым навыком, как для самого человека, так и для страны в целом.

Проблемы при билингвальном обучении возникают только в тех случаях, если этот метод используется: а) вопреки желанию обучаемых; б) неквалифицированным персоналом; в) при дефиците ресурсов; г) плохом администрировании учебного процесса.