

И. В. Соколова

sokolova.inna@yahoo.it

преподаватель русского языка
Университета Бари им. Альдо Моро
Бари, Италия

Двуязычное (билингвальное) воспитание: советы педагогам и родителям

Билингвизм, билингвальное воспитание, раннее обучение иностранным языкам, эксплицитная / имплицитная память.

В статье речь идет о раннем билингвальном воспитании и обучении. Автор пытается ответить на вопросы, представляющие интерес для педагогов и родителей, заинтересованных в многоязычном воспитании своих детей или учеников, по организации преподавания иностранного языка маленьким детям. Учитывая психологические особенности детей и принимая во внимание структуру человеческой памяти, делается вывод о необходимости организации обучения с опорой на имплицитные формы усвоения языка. Кроме этого подчеркивается важность фигуры преподавателя и необходимость специальной подготовки учителей и воспитателей, работающих с двуязычными детьми.

Молодой организм обладает способностью использовать языковые механизмы, которыми не располагает в той же степени взрослый. Для маленького ребенка освоить два или три языка не тяжелее, чем выучить один, однако он при этом должен находиться в соответствующих условиях. Эти условия создаются родителями и учителями, на которых лежит ответственность за формирование будущей билингвальной личности ребенка.

Родители двуязычных детей и педагоги, занятые билингвальным воспитанием, часто интересуются, в каком возрасте можно начинать обучение детей иностранному языку; какие особенности нужно учитывать при воспитании билингвов и преподавании им языка.

Согласно нейролингвистическим исследованиям, наилучшим периодом для начала многоязычного воспитания ребенка является ясельный возраст (0–3 года) и как продолжение – более старший возраст (3–6 лет),

время посещения ребенком детского сада [3: 123]. Еще У. Пенфильд (Penfield, 1965) подчеркивал необходимость преподавания иностранных языков в детских дошкольных учреждениях детям от 3 до 6 лет, уточняя, что в этих воспитательных структурах языку не должны «обучать», он должен быть использован в играх и общении, поскольку для языка важны ситуации, имеющие мотивацию к его применению.

Бессмысленно преподавать грамматику иностранного языка детям младше 6 лет. Однако и без этих знаний они в состоянии с легкостью выучить язык при условии соблюдения некоторых довольно простых правил. Преподавая язык маленьким детям, необходимо учитывать такие особенности человеческой, а в особенности детской, психики, как, например, обычную лень. Маленькие дети выучат два или три языка при условии, что они будут вынуждены это сделать. Дети не заговорят на другом языке, если заметят, что учитель может по-

нимать их и разговаривать на их родном языке. Следовательно, необходимо, чтобы человек, который обучает маленьких детей иностранному языку, использовал в разговоре с ними только и всегда этот язык. В случае необходимости на первых порах другой воспитатель может ассистировать данному преподавателю, помогая детям понимать некоторые основные элементы нового языка. Несомненно, обучение языкам, усвоенным в этот ранний период, должно продолжаться в начальной и средней школе.

Преподаватель должен следить за своей речью и стараться избегать смешения языков (*mixing, switching*). Эта ошибочная лингвистическая привычка показывает детям, что их учитель знает другой язык, и на нейрофункциональном уровне не дает возможности двум языкам образовывать две отдельные и независимые языковые системы, каждая из которых соотносится с конкретными людьми, либо с определенными учебно-воспитательными или игровыми ситуациями.

Действительно, большая часть усвоения знаний в детском возрасте проходит по ассоциации с отдельными ситуациями. Даже если смешение языков — явление часто встречающееся в двуязычных сообществах, его необходимо избегать при общении с маленькими детьми и при их обучении. Это правило также должно строго соблюдаться родителями в случае раннего билингвального воспитания детей, особенно в смешанных семьях (например, мать — русская, отец — итальянец). Маленькому ребенку трудно держать два его кода раздельными, эта способность приобретается в дальнейшем благодаря последующему языковому развитию и вследствие правильного языкового поведения родителей и преподавателей. Однако не будет ошибочным решение матери, которая обычно общается с детьми на своем родном языке, вести беседу на другом (итальянском) в присутствии гостей, которые не знают русского языка. Подобные редкие нарушения принципа «один человек — один язык» известного французского лингвиста М. Грамона (M. Grammont, 1933) возможны, должны

быть заранее определены и отвечать правилам социального общения, которые дети на бессознательном уровне в состоянии понимать и разделять.

Образование двуязычных детей требует больших усилий по сравнению с одноязычными. Необходимо уделить внимание качеству подготовки преподавателей иностранного языка. Для успеха обучения учителя должны знать язык в совершенстве и являться образцом для подражания как в произношении, так и в грамматике. Особенно это касается педагогов, занятых обучением языку маленьких детей. Иначе «посредственные в языковом отношении преподаватели за игрой и весельем могут передать детям ошибки, которые потом будет очень сложно исправить» [8: 314]. С лингвистической точки зрения идеальным учителем иностранного языка в школе должен быть хорошо подготовленный носитель языка, который смог бы обучать детей некоторым предметам (например, математике или истории) на своем родном языке.

Ошибки в произношении и грамматике, усвоенные в раннем возрасте, оказываются очень стойкими. Они запоминаются системами процедуральной памяти, филогенетически более старыми и прочными. Память не является унитарной функцией и состоит из отдельных модулей. Человеческая память похожа на мозаику: каждая ее составляющая представляет собой отдельную функциональную часть. Существуют два главных вида памяти: долговременная и кратковременная. Долговременная, в свою очередь, включает в себя две системы: систему эксплицитной памяти, которая отвечает за всю сознательную информацию и знания, и систему имплицитной (процедуральной) памяти, отвечающую за моторные и когнитивные бессознательные навыки [2: 100].

Накопление эксплицитной информации проходит во всех ассоциативных зонах коры головного мозга, эти участки начинают созревать после двух лет и к пубертату не достигают еще полной зрелости. До 6 лет ребенку трудно усваивать эксплицитную информацию, поэтому начало школьного

образования приурочено как раз к этому возрасту.

Имплицитная память начинает развиваться еще в утробе матери и является главной формой памяти в первые 3 года жизни ребенка, достигая высокого уровня развития уже к 4 годам. Надо добавить, что данный вид памяти, возможно, является самой важной формой памяти живых организмов. Речь идет об очень старом типе памяти, которая присутствует уже у рыб [1]. Дети до 8–10 месяцев располагают только им; в возрасте трех лет имплицитная память оказывается развитой на том же уровне, что и у 6-летних, в то время как эксплицитная развита еще плохо. Кроме того, этот тип памяти, появляясь первым у младенцев, последним исчезает в старческом возрасте [3: 57].

Важное значение имплицитной памяти состоит в том, что она развивается неосознанно. Обширные части родного языка усваиваются в системах имплицитной памяти; в частности, аспекты, касающиеся узнавания и артикуляции звуков (фонологические), а также правила флексий и соединений слов (морфосинтаксические аспекты). Имплицитная и эксплицитная память находятся в разных нейрональных структурах. Нейроанатомические основы процедуральной памяти (разновидности имплицитной памяти), ответственной за усвоение фонологии и синтаксиса, располагаются в некоторых подкорковых и корковых структурах, ответственных за восприятие и движение. Эти структуры созревают первыми, перед ассоциативными корковыми зонами, вовлеченными в хранение эксплицитной информации. Таким образом, семантика и морфосинтаксис в головном мозге представлены разными нейрональными системами. Фонологические и синтаксические аспекты языка приобретаются произвольно, в жизненных ситуациях и затрагивают систему имплицитной / процедуральной памяти. Семантика, наоборот, представлена системой эксплицитной / декларативной памяти; слова и их значения запоминаются в основном в системах эксплицитной памяти.

Данное различие в постижении языка и его представительство в головном мозге относится к родному языку, в то время как организация второго языка зависит от способа его усвоения. Существуют разные способы изучения иностранного языка. Самый эффективный и естественный – имплицитное овладение языком, позволяющее понимать и говорить на языке автоматически и бегло. Все люди усваивают первый язык имплицитным способом. Другой способ овладения языком – сознательное изучение грамматических правил, основывающееся на эксплицитной памяти. Система эксплицитной памяти используется, когда второй язык выучен школьным способом; если же он выучен неформально, в жизненных ситуациях, так же как и первый, активируются подкорковые структуры. Языки, изученные в раннем детстве, моделируют слои, лежащие в глубине мозга, в то время как те, которыми человек овладел в зрелом возрасте, изменяют только более ранние и поверхностные структуры. Процесс овладения синтаксисом второго языка проходит труднее и реже достигает высокого уровня в случаях, если язык усваивается после определенного возраста (обычно после пубертата). Ф. Фаббро отмечает: «Структуры лобных долей занимаются организацией синтаксических компонентов языка, только если овладение этим языком проходит до определенного критического возраста, после этого другие мозговые структуры становятся ответственными за организацию грамматических аспектов второго языка, и возможно, эти замещающие структуры позволяют усвоение языка в основном лишь на эксплицитной основе» [2: 113]. Разная организация первого и второго языков в разных системах памяти будет влиять на их использование всю жизнь. Фонологическая и грамматическая компетенции во втором языке окажутся ограниченными, использование этого языка будет менее автоматизированным и потребует большего умственного труда по сравнению с родным языком [3: 95].

На дидактическом уровне это важно, поскольку показывает, что раннее преподава-

ние иностранного языка не может опираться на эксплицитные методы, основанные на грамматических размышлениях; напротив, нужно создать систему имплицитного усвоения языка, где иностранный язык будет являться обучающей средой, в которой дети смогут быть «свободными» и использовать этот язык как определенный жизненный опыт, создавая на практике языковые автоматизмы. Учитель (воспитатель), таким образом, должен создать «рабочее измерение» для языка, т.е. заниматься с детьми любой деятельностью, используя при этом иностранный язык (например, готовить материал для будущей игры, сочинять вместе стихи). Такая деятельность должна быть постоянной, последовательной, упорядоченной и интересной.

Приближение к иностранному языку должно учитывать уровни внимания ребенка 3–5 лет, которые в этом возрасте еще ограничены из-за незавершившегося созревания лобных долей головного мозга, поэтому занятия должны быть короткими, но по возможности ежедневными: ребенок должен постоянно (как минимум 30 мин. в день) находиться под влиянием иностранного языка. Принимая во внимание некоторые типы текстов, оказывающие мотивирующее влияние на ребенка (песни, сказки, стихи), начать следует с их глобального восприятия с применением мультисенсорных (с участием органов чувств) стимулов (например, картинки или предметы, которые ребенок может видеть, трогать, нюхать). Эту фазу можно расценивать как «приближение к реальности», к проходящей, но еще не завершенной концептуализации мира на родном языке (например, усвоение ребенком концептов (понятий) цвета, геометрических форм, окружающей обстановки). Вторая фаза – фокализация материала. От маленького ребенка бесполезно требовать аналитической переработки предложенного текста и сознательной языковой рефлексии, поэтому учитель, выделив некоторые структуры из текста (лексические, семантические), должен предложить деятельность, направленную на закрепление лексики и необходимых структур. На этом этапе можно

объяснять некоторые явления окружающего мира, используя иностранный язык. Последняя фаза – воспроизведение, направленное сначала на повторение структуры, зафиксированной с помощью ранее проделанной работы, затем, постепенно – на использование более автономных структур. Учитель на этом этапе может планировать деятельность, которая обогащает воспитательный опыт и вместе с тем позволяет детям повторять лексику и закреплённые ранее структуры.

Дети предрасположены к восприятию языка. Изучению иностранного языка способствует естественное желание ребенка взаимодействовать с окружающей его средой. С раннего детства дети вырабатывают, с одной стороны, коммуникативные стратегии, пользуясь зрительным контактом, мимикой, жестами, с другой – мотивированное желание перенять язык взрослых для общения с ними. Ребенок 3–5 лет не только познает мир посредством чувств, но и пытается объяснить его с помощью языка. Между двумя и четырьмя годами в префронтальной коре лобных долей идет значительное увеличение синаптических связей. Нейронная плотность не снижается до 7 лет, и во время этого периода максимальной пластичности мозга высшие когнитивные процессы особенно подвержены влиянию опыта и научения.

Мозг ребенка – это грандиозная стройка по созданию личности будущего человека под сильным воздействием физического роста, эмоциональных бурь, когнитивного изобилия, непрерывного поиска межличностных отношений.

При раннем обучении иностранному языку фигура преподавателя является центральной. Не всегда этому уделяется должное внимание и учитывается, что от педагога зависит равновесие и благополучие детей, в частности тех, которые говорят не только на одном языке. Начиная работать с билингвами, необходимо помнить, что ребенок должен находиться и общаться с добрым, оптимистично настроенным и отзывчивым человеком, способным вселить в него уверенность в себе. Положительные

эмоции наряду с мотивацией в процессе усвоения языка играют очень важную роль. Получая инпут (поступающую речевую продукцию) извне, мозг сравнивает его со своими ожиданиями, нуждами, желаниями; на основе этого сравнения инпут оценивается положительно или отрицательно, после этого он отсылается из рабочей памяти в центры головного мозга, ответственные за обучение, или блокируется до тех пор, пока мнестические следы не исчезнут окончательно. Еще до того, как инпут будет оценен с рациональной точки зрения, большая его часть оценивается с точки зрения эмоций. Эмоции не представляют собой неконтролируемые явления, которые «случаются» в нашей жизни. Они соединены с когнитивными процессами и являются следствием деятельности человека по осознанию и оценке определенной ситуации и ее последствий для позитивного самоощущения и для удовлетворения своих целей. С точки зрения преподавания / усвоения языка, предложенный учителем инпут должен вызывать положительные эмоции, прежде всего первичные, такие как радость, эффект сюрприза; стараясь исключить ситуации, которые могут провоцировать страх, волнение, раздражение. Это построит базу для работы над вторичными эмоциями, такими как самоуважение, чувства принадлежности к группе, уверенности в себе.

Особое внимание надо обратить на подготовку воспитателей дошкольных учреждений.

Для успешной организации деятельности при обучении иностранному языку маленьких детей преподавателю следует [6: 66–67]:

- говорить все время на одном языке;
- участвовать в играх и создавать интересные игровые ситуации, позволяющие использовать иностранный язык;
- не исправлять грамматические ошибки, а повторять правильно слово или всю фразу, обращаясь к ребенку с вопросом-уточнением;
- не заставлять ребенка говорить на другом языке, а создавать такие ситуации, чтобы ребенок с удовольствием на нем выразился;

- поощрять повторение в целях запоминания материала, делая это таким образом, чтобы детям не было скучно;

- пытаться понять, усвоили ли дети общий смысл рассказа, сказки или песни, а не значение отдельных фраз или слов;

- задавать простые вопросы, которые начинаются с «Что мы будем делать, если ...?», «Почему ты сделал так...?», «Можешь рассказать мне, как ...?» и т.п.;

- подсказывать решения, если группа не может найти их;

- создавать связи между отдельными обсуждаемыми темами.

Многочисленные исследования показали, что фундаментальные этапы развития языка у монолингвов и билингвов сходны (в особенности фонетическое и морфосинтаксическое развитие). Отличие возможно только в количестве слов, которые ребенок знает на разных языках. Словарный запас ребенка зависит от неодинаковой языковой среды, окружающей его в течение дня. Одноязычный ребенок и в школе и дома употребляет одну и ту же лексику, билингв же, переходя с одного языка на другой, имеет преимущество использования различного лексического репертуара. В случае если ребенок говорит в школе и дома на разных языках, в его мозгу образуются более тесные ассоциации между определенным языком и людьми, ситуациями, окружающей обстановкой. Пока билингв маленький, ему иногда трудно рассказывать о том, что произошло в школе на домашнем языке. Это происходит оттого, что двуязычный человек, а в особенности ребенок, «вовсе не является суммой двух монолингвов в одной голове» [4]. Полиглот никогда не сможет иметь одинаковый лингвистический опыт на всех языках, которые он знает. При языковых контактах редко бывает, чтобы все сферы жизни требовали применения одного и того же или сразу двух языков. Ф. Грожан называет это «принципом взаимодополняемости языков», он пишет: «Билингвы обычно усваивают и используют их языки в различных сферах, с разными людьми и не для одних и тех же целей. Неодинаковые жизненные ситуации обычно требуют применения разных языков»

[5: 21]. Уровень знания конкретного языка будет зависеть от необходимости его использования и окажется направлен на определенную сферу его применения. Новые ситуации и новые собеседники будут требовать новых лингвистических знаний, моделируя, таким образом, соотношение употребляемых билингвом языков. Двухязычный человек может не знать всех эквивалентов перевода с одного языка на другой (например, некоторых терминов, устойчивых выражений) во всех сферах жизни, что ему, впрочем, не будет мешать чувствовать себя компетентным в обоих языках. Надо заметить, что и одноязычному человеку не всегда знакомы все языковые регистры в его родном языке (например, профессиональные языки). «Иллюзия «совершенного билингва» — человека, имеющего одинаковый опыт и знания во всех известных ему языках, — плод невроза некоторых эрудированных монолингвов прошлого века, которые могли представить себе билингва не иначе как точной удвоенной копией их самих» [3: 116].

Оценка знаний ребенка только на одном языке является самой распространенной ошибкой одноязычных преподавателей. В этом случае все трудности выражения на языке не считаются этапами в усвоении языка двухязычным ребенком, а сразу же маркируются невысокой умственной одаренностью, неуспеваемостью или семейными проблемами.

Ф. Фаббро пишет: «Образование билингвов не нуждается в особых педагогических приемах, то, что действительно необходимо, — это «коперниковская революция» в подготовке преподавателей, которые занимаются с билингвами. Не двухязычные дети нуждаются в «особой» подготовке, а их одноязычные учителя, которые должны быть знакомы хотя бы в общих чертах с основными правилами билингвального воспитания и обучения» [3: 117].

Использование только эксплицитных методов преподавания иностранного языка ограничивает его знание. Методы обучения, свойственные мертвым языкам, не подходят для живых языков. Трудно получить хорошие результаты, когда усвоение базируется на осознанном запоминании грамматических правил и преподается учителями, не говорящими бегло на языке. Для того чтобы иметь пользу от эксплицитного обучения иностранному языку, необходимо, чтобы дети достигли определенного возраста (обычно 15 лет) [3: 113]. Это означает, что применение в начальной и средней школе подобных методов неправильно и неэффективно. Кроме этого замечено, что и для взрослых использование стратегий, свойственных имплицитному запоминанию при усвоении иностранного языка, является более действенным методом обучения. Воспитательная система, призванная обеспечить знание иностранных языков на высоком уровне, должна создавать условия, чтобы они были усвоены в имплицитной памяти, так же как и родной язык [7].

Стать билингвом никогда не поздно: человек может выучить иностранный язык в любом возрасте, но по сравнению с ранним усвоением второго языка ребенком для этого потребуется намного больше усилий, а знание языка на грамматическом и фонологическом уровнях, скорее всего, будет неполным. В связи с этим, проводя реформы в сфере образования, необходимо подумать о введении раннего обучения иностранному языку, чтобы дети не теряли «лучшие» годы для овладения языками. Современные научные знания в лингвистике, педагогике и психологии вместе с реальным желанием решить проблемы двухязычного воспитания должны направлять исследования в этой области и влиять на организацию преподавания иностранных языков.

Литература

1. Cleeremans A., Destrebecqz A., Boyer M. Implicit learning: News from the front // Trends in cognitive sciences. 1998. № 2. P. 406–416.
2. Fabbro F. Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poligllossia. Roma, 1996.
3. Fabbro F. Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini. Roma, 2004.

4. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person // Brain and Language. 1989. № 36. P. 3–15.
5. Grosjean F. Living with two languages and two cultures // Cultural and language diversity and the deaf experience. Cambridge, 1996. P. 20–37.
6. Maggipinto A. La lingua di tutti. Immersione linguistica e apprendimento. Associazione Genitori per il Bilinguismo. Bolzano, 1997.
7. Paradis M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism // Implicit and explicit learning of second languages. London, 1994. P. 393–419.
8. Titone R. Bilinguismo precoce e educazione bilingue. Roma, 1972.

I.V. Sokolova

BILINGUAL EDUCATION: NOTES FOR TEACHERS AND PARENTS

Bilingualism, bilingual education, early teaching of foreign languages, explicit and implicit memory.

This article addresses early multilingual education and tries to answer questions on the organization of early teaching of foreign languages that may be of interest to teachers and parents who wish to give a multilingual education to their children or students. Keeping in mind both the psychological characteristics of children and the structure of human memory, this article highlights the necessity of organizing early foreign language teaching based on implicit methods. At the same time the correct teaching figure is identified as well as the right training that is needed for teachers that work with bilingual children.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

24 мая 2013 г. в Московском архитектурном институте (МАРХИ) состоялась **региональная научно-практическая конференция «Пространство языка – пространство культуры»**, посвященная памяти основателя кафедры русского языка МАРХИ, профессора А.Д. Вартамянц. На приглашение организаторов конференции откликнулись не только специалисты в области лингвистики, лингвокультурологии, теории и методики преподавания РКИ из МГУ им. М.В. Ломоносова, Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Института русского языка РАН им. В.В. Виноградова, Института языкознания РАН, Российского государственного гуманитарного университета, но и родственники, друзья и бывшие коллеги А.Д. Вартамянц. На конференции работали секции «Анализ художественного текста», «Язык и культура», «Лингвистические и методические аспекты описания и преподавания русского языка».



*А.В. Егорова,
ст. преподаватель кафедры русского языка МАРХИ*