

*Основина М. Ю., магистрант  
Osnovina M. Yu., undergraduate  
Университет Лион-2, Лион, Франция  
Lyon-2 University, Lyon, France  
maya.osnovina@laposte.net*

**ФОРМИРОВАНИЕ СБАЛАНСИРОВАННОГО БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ РАЗДЕЛЕНИЯ ЯЗЫКОВ  
EARLY CHILDHOOD BALANCED BILINGUALISM WITHIN THE SYSTEM OF  
LANGUAGE SEPARATION**

*Аннотация:* в статье описывается психолингвистический эксперимент, проведенный с билингвальными франко-русскими и монолингвальными франкоговорящими детьми младшего возраста, связанный с параллельными описаниями картинок на русском и французском языке. Результаты эксперимента позволяют говорить об эффективности использования образовательной модели, построенной на разделении языков, не только в рамках семейного образования, но также и в качестве педагогического принципа в детских садах и школах, в которых обучаются дети-билингвы.

*Abstract:* the article describes the psycholinguistic experience with bilingual French-Russian and monolingual French-speaking young children. The experience was based on a parallel description of pictures in French and Russian. The results of this experience prove the efficiency of the educational model based on separation of the two languages. This model can be applied both in the context of family education and as a pedagogical principle within schools and nursery schools which any bilingual children may attend.

*Ключевые слова:* сбалансированный билингвизм, владение языком, образовательная модель билингвального воспитания, разделение языков, языковая интерференция.

*Keywords:* balanced bilingualism, level of language proficiency, model of bilingual education, language separation, language interference.

Сегодня ситуация, при которой дети растут в окружении двух и больше языков, становится все более распространенной. Тем не менее, несмотря на многочисленные исследования в области билингвизма, остаются нераскрытыми множество вопросов, в том числе, вопрос о наиболее подходящей образовательной модели, позволяющей ребенку развиваться как полноценному билингву [Hagège 2005: 123, Deprez 1994: 87].

Одной из наиболее изученных образовательных моделей является система OPOL («one person-one language»), разработанная Граммоном и Ронжа [Baker 2011], которая позволяет ребенку ассоциировать каждый язык с определенным человеком из его окружения (например, с каждым из родителей). Схожая образовательная модель канадского нейропсихолога Вильдера Пенфильда [Duverger 2006: 96] соотносит каждый из используемых в семье языков с определенным местом (например, один язык используется в школе, другой – дома).

Специалисты до детскому двуязычию часто призывают родителей детей-билингвов использовать одну из образовательных моделей, построенных на разделении языков. Однако эти образовательные модели зачастую подвергаются и критике как затрудняющие коммуникацию между родителями и детьми [Nogouchi 1996: 160, Hélot 2007: 54].

Образовательные модели, подобные OPOL, могут использоваться не только в рамках семейного двуязычного воспитания, но и в качестве педагогического принципа в билингвальных структурах (ясли, детские сады, школы). Их применение призвано способствовать формированию сбалансированного билингвизма у посещающих эти структуры детей. Параметры оценки сбалансированного билингвизма, предложенные Якобовицем [Jakobovits 1968], включают в себя следующие компоненты:

- 1) уровень владения языком;
- 2) степень интерференции между языками;
- 3) психолингвистическая сфера функционирования языков;

4) уровень компетентности в каждом из языков на протяжении всей жизни индивида.

Проведенный нами психолингвистический эксперимент имел своей целью приблизиться к ответу на вопрос о том, насколько применение образовательной модели, основанной на принципе разделения языков, способствует формированию у детей младшего дошкольного возраста сбалансированного русско-французского билингвизма, оцениваемого по параметрам владения языком и интерференции между языками. Описываемый психолингвистический эксперимент позволил оценить языковые компетенции детей-билингвов дошкольного возраста и сравнить их с языковыми компетенциями монолингвальных франкоговорящих детей того же возраста (3-7 лет).

Эксперимент проходил на базе французского детсада в г. Брон и русской школы дополнительного образования «Солнышко» в г. Ницца. Эта школа применяет систему разделения языков по типу модели Пенфильда: в стенах школы дети, учителя и родители говорят только по-русски, хотя доминантным языком для каждого ребенка чаще всего является французский, что связано с особенностями языковой политики Франции, официально являющейся моноязычной страной и не поддерживающей многоязычие.

Методика эксперимента включала сбор данных (описания детьми картинок из книги Г. Фроловой и С. Савушкина «Не плачь зайка») на русском и французском языках, записанные на аудионоситель), а также их качественный и количественный анализ. В эксперименте приняло участие 17 детей (6 франкоязычных монолингвов и 11 франко-русских билингвов).

Детям было предложено рассказать, что делает персонаж на картинках, на русском и французском языках. Сравнение описаний билингвальных и монолингвальных детей позволило проанализировать нарративную компетенцию с точки зрения лексико-грамматических аспектов, вариативности, стратегии повествования, длины высказывания и интерференции. Проведенные количественный и качественный анализ сделанных аудиозаписей позволили сделать следующие выводы:

1) Стратегии рассказа не представляют глобальных различий у детей-монолингвов и билингвов. Практически все дети младшего возраста, участвовавшие в эксперименте, используют перечисления, заменяя ими полное высказывание. Многочисленны паузы-хезитации, объясняющиеся ментальным поиском недостающего слова и более частотные в высказываниях на «слабом» языке (в данном контексте, русском языке).

При невозможности найти недостающее слово ребенок либо прекращает высказывание, завершая таким образом акт коммуникации, либо пытается найти эквивалент на другом знакомом ему языке (например «песочные замки» вместо «куличики»), либо же старается показать недостающее слово (в основном, это касается глаголов) при помощи жестов. Можно отметить, что качество высказывания зависит в большей степени от уровня когнитивного и языкового уровня развития ребенка и наличия у него мотивации для общения с интервьюером, чем от количества языков, которыми владеет ребенок [Bruner 1987: 25].

2) Длина высказываний детей-участников эксперимента более значительна на доминирующем языке. Однако нарративная компетенция далеко не всегда связана с длиной высказывания. Так, в контексте русской школы дополнительного образования, некоторые дети, лучше говорящие по-французски, чем по-русски, все же смогли представить интересные описания на русском («слабом») языке.

3) С точки зрения фонетики, высказывания детей-билингвов на французском языке не представляет аномалий по сравнению с высказываниями франкоговорящих детей-монолингвов такой же возрастной категории. Однако многочисленные примеры влияния фонетической системы французского языка на постановку артикуляции русского языка у детей – билингвов (неразличение фонем [и] и [ы], замещение шипящих согласных [щ] и [ч] французской фонемой [ʃ], неразличение мягких и твердых согласных) являются доказательством сложности поддержания равновесия между двумя языковыми системами в контексте детского билингвизма.

4) Феномен интерференции наиболее часто затрагивает «слабый» язык ребенка [Kielhöfer, Jonekeit 2006: 72]. Так, например, дети-билингвы допускали некоторые

ошибки в согласовании чисел и падежей существительных в высказываниях на русском языке. Другим примером интерференции является перенос синтаксических структур французского языка на синтаксис русского языка (например, систематическое употребление прилагательных после существительных, характерное для французского языка). Но, несмотря на некоторое количество интерференций, присутствовавших в высказываниях детей- участников психолингвистического эксперимента, большинству детей удалось справиться с поставленной задачей (описать картинку и быть понятыми), как на русском, так и на французском языках.

5) Сравнение вариативности высказываний монолингвальных и билингвальных детей (см. Таблицу в Приложении) позволило сделать вывод о том, что, если лексический запас детей билингвов на одном языке может показаться менее богатым, чем у детей – монолингвов, использование двух языковых систем позволяет билингвальным детям выражать свою мысль при помощи более разнообразных средств, поэтому в итоге лексический запас детей-билингвов богаче [Abdelilah-Bauer 2008: 72].

6) Культура страны доминантного языка предопределяет трудности, связанные с нарративной компетенцией. Так, дети с доминирующим русским языком говорили, что персонаж на картинках ест кашу, однако затруднялись перевести это слово на французский язык, поскольку слово «каша» не имеет точного эквивалента во французском языке и не является культурной реалией, знакомой детям младшего возраста во Франции. Напротив, дети с доминирующим французским языком использовали для описания той же картинки выражение «картофельное пюре», переводимое затем ими на русский язык.

7) Нами было замечено, что второе высказывание по картинкам (на французском языке) обычно было короче менее подробно первого. Мы объясняем это, с одной стороны, снижением интереса ребенка к деятельности при повторном описании тех же картинок, а, с другой стороны, исключительно русскоязычным контекстом школы, в котором детям могло показаться странной и неестественной возможность разговаривать по-французски. Результаты эксперимента позволили выявить релевантность применения образовательной модели, построенной на разделении языков, в русских школах дополнительного образования за рубежом (в частности, во Франции), а также ее влияние на формирование у детей дошкольного возраста языковых компетенций, относящихся к параметру владения языком. Именно этот параметр владения языком в сочетании с другими элементами составляет, согласно Якобовицу, понятие сбалансированного билингвизма.

Тем не менее следует отметить другие экстралингвистические факторы, влияющие на успешное или неуспешное формирование сбалансированного билингвизма у детей младшего возраста, а именно: отношение родителей к развитию «слабого» языка, социальный статус обоих языков, а также социо-профессиональный профиль родителей и наличие возможностей практиковать «слабый» язык вне семейного контекста.

### ***Список литературы:***

1. Вахтин Н.Б., Головки Е. В. Социоллингвистика и социология языков. - СПб.: Гуманитарная Академия, 2004.
2. Залевская А.А. Проблемы двуязычия. - М.: Языки Славянской культуры, 2011.
3. Протасова Е., Родина Н. Методика развития речи двуязычных дошкольников. - М.: Владос, 2010.
4. Протасова Е., Родина Н. Многоязычие в детском возрасте. - СПб.: Златоуст, 2005.
5. Abdelilah-Bauer, B. Le défi des enfants bilingues. - Paris : La Découverte, 2008.
6. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. - Bristol: Multilingual Matters, 2011.
7. Bruner J. Comment les enfants apprennent à parler. - Paris: Retz, 1987.
8. Cummins, J. Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. - Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
9. Duverger J. L'enseignement bilingue aujourd'hui. - Paris: Albin Michel, 1996.

10. Deprez C. Les enfants bilingues : langues et familles. - Paris: Didier, 1994.
11. Geiger-Jaille A. Le bilinguisme pour grandir. - Paris: L'Harmattan, 2005.
- Hagège, C. L'enfant aux deux langues. - Paris: Odile Jacob, 2005.
12. Hélot Ch. Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. - Paris: L'Harmattan, 2012.
13. Jakobovits L.A. Dimensionality of compound-coordinate bilinguisme // Hamers J-F., Blanc M. Bilingualité et bilinguisme. - Clevedon: Multilingual Matter, 1986.
14. Kielhöfer B., Jonekeit S. Zweisprachige Kindererziehung. - Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2006.
15. Lentin L. Du parler au lire. - Paris: ESF Editeur, 1977.
16. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. - Paris: Hachette, 1990.
17. Nogouchi M. G. Bilinguality and Bicultural Children in Japan: A Pilot Survey of Factors Linked to Active English-Japanese Bilingualism / Nogouchi, M. G., Fotos, S. (eds.) // Studies in Japanese Bilingualism. - Bristol: Multilingual Matters, 2001.
18. Pinter A. Contexts for language acquisition in childhood. - London: Palgrave Macmillan, 2011.
19. Vandenbroeck M. Eduquer nos enfants à la diversité. - Paris: Erès, 2008.

### Приложение

Таблица «Вариативность высказываний в параллельных описаниях на русском и французском языках»

Наиболее употребляемые выражения подчеркнуты, номер в скобках указывает количество раз, когда было употреблено данное выражение.

	Высказывания на французском языке	Высказывания на русском языке
1	Il va faire dodo, il va dans son lit, il est assis dans son lit, il va se coucher, a envie de sortir de son berceau, voit son jouet, son jouet est tombé, il n'arrive pas le prendre, il fait tomber son petit jouet, veut descendre, il regarde la balle	Маленькая игрушка упала (2), хочет ее поднять, думает, теперь ее не достанет, <u>в кроватке (3)</u> , спит, хочет в мамину кроватку.
2	Tourne la tête, maman le gronde, a perdu sa sucette, <u>pleure(3)</u> , veut aller se coucher, console son bébé, est tombé, la lapine qui console son fils	Мама держит ребенка на ручки, <u>плачет (6)</u> , соска упала(4), хочет пойти кушать, заплакал, мама покачала его.
3	Maman <u>donne à manger</u> à son bébé(4), mange(3) de la purée, mange le petit déjeuner, sa sœur lui donne à manger, va chercher à manger kacha	Мама его кормит ( 2) картошкой, кормит сына, сестра его кормит, ест, что-то <u>кушает, кушает кашу(3), кушает пюре</u> , зайчик кормит другого зайчика
4	Maman tient(2) la main, se lève, aide à aller marcher à son bébé lapin, elle lui tire, <u>est tombé (3)</u> , marche, apprend à marcher (2)	Мама его поднимает, играет с мамой, садится и ходит, упал
5	Maman le sort de la maison, il promène, sort faire un petit tour, maman promène dans la poussette, <u>va se promener (2)</u> avec une poussette, est dans la poussette, <u>fait une promenade (2)</u>	Пойдет на прогулку, сидит в коляске, играет с мамой, пошел гулять с мамой в коляске, он в коляске, гуляет, делает прогулку
6	<u>Met(5)</u> son bonnet, sa veste, son pull, maman met son manteau pour aller dans la neige, aide à lui mettre son manteau, ils mettent, s'habille(3)	Его мама одевает (3), <u>одевает курточку (5)</u> , шапочку одела, одевается (3), в шубке, обувается
7	Met la veste (2), quitte son pull, va se	<u>Одевается (s'habille)(3)</u> , одевает

	promener, <u>s'habille (4)</u> , va sortir dehors,	пальто(2), надевает куртку (2), одевает сумку, обувается, будет есть морковку
8	Tire la voiture (2), joue(2), promène sa voiture, prend sa voiture, c'est des voitures, joue aux voitures(2), va jouer avec une voiture	<u>Играет с машинкой/ в машинки (7)</u> , играется
9	Joue avec la pelle et le sceau, fait des jeux de sable, <u>fait un château de sable/ des châteaux de sable (5)</u> , va à la mer(2), fait des sables avec la pelle et le sceau, fait les châteaux, joue	<u>Играет в песок (2)</u> , делает замок, играет с песочком, играет в песке, делает песочные
10	Va faire dodo, <u>se brosse les dents(3)</u> , porte une bouteille, une carotte et un parapluie, va se coucher, se lave les dents	<u>Чистит зубы/зубки (7)</u>