

*Пеетерс-Подгаевская А.В., д.ф.н., доцент*  
*Peeters-Podgaevskaja A.V., PhD, assistant professor*  
*Университет Амстердама, Нидерланды*  
*University of Amsterdam, Netherlands*  
*A.V.Peeters-Podgaevskaja@uva.nl*

## **НАВЫКИ ЧТЕНИЯ У ДВУЯЗЫЧНОГО ГОЛЛАНДСКО-РУССКОГО МАЛЬЧИКА С ДИСЛЕКСИЕЙ**

### **READING SKILLS IN A BILINGUAL DUTCH-RUSSIAN BOY WITH DYSLEXIA**

*Аннотация:* как известно, дислексия или стойкая неспособность овладения навыками чтения является следствием фонологического дефицита. В то же время она может проявляться по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей носителя языка и некоторых языковых характеристик, таких как прозрачность орфографической системы, сложность синтагматической структуры слов или подвижное словесное ударение. Насколько нам известно, не существует специальных работ по дислексии двуязычных детей, у которых русский язык является вторым родным. Поэтому результаты диагностики дислексии у Антона, голландско-русского мальчика 10-ти лет, представленные в данной статье, должны способствовать углублению нашего понимания межязыковых проявлений данного нарушения.

*Abstract:* from abundant literature, it has become clear that the phonological deficit is considered to be the main cause of dyslexia. However, dyslexia may manifest itself differently, depending on individual characteristics of language users and on language-specific features, such as the transparency of grapheme–phoneme correspondences, the complexity of the syllable structure, or flexible and unpredictable word stress. To our knowledge, there is no specific information on bilingual Russian-LX children with dyslexia. The case of Anton, a Dutch-Russian boy of 10 years old, described in this article, will contribute to deepening our understanding and knowledge about cross-linguistic manifestations of dyslexia.

*Ключевые слова:* дислексия, двуязычие, русский язык, диагностика.

*Keywords:* dyslexia, bilingualism, Russian language, assessments.

Целью данного доклада является представление фактов нарушения навыков чтения у двуязычного голландско-русского мальчика 10 лет с диагнозом «дислексия» в сопоставлении с навыками чтения у нормально развивающихся двуязычных голландско-русских детей.

Под дислексией понимают стойкую избирательную неспособность овладения навыками чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения [Корнев, Ишимова 2010: 8]. Отсюда следует, что дислексия – нарушение, возможное только в письменных обществах с высокой долей грамотного населения. Два фактора влияют на скорость и легкость, с которыми ребенок осваивает чтение: прозрачность орфографической системы и гранулярность (*granularity*) [Ziegler, Goswami 2005]. *Прозрачность* указывает на соотношение между буквами (графемами) и звуками (фонемами). Чем больше расхождение между графемами и фонемами, тем сложнее процесс освоения чтения. В этой связи различаются языки с прозрачной орфографией, где каждой букве соответствует один звук (например, финский язык), и языки с непрозрачной, глубинной, орфографией, где один и тот же звук может передаваться различными буквами, а одна и та же буква может обозначать различные звуки (например, английский или французский языки). Так, известно, что немецкие дети на год опережают своих английских сверстников в скорости чтения только потому, что звуко-буквенные соответствия или связи представлены в немецком языке намного

последовательнее, чем в английском. *Гранулярность* указывает на размер оперативных единиц чтения, которые ребенок опознает одновременно. Чем больше размер подобных единиц, тем выше скорость и совершеннее способ чтения [Корнев, Ишимова 2010: 9].

Одной из распространенных точек зрения на дислексию является представление о том, что дислексия есть следствие *фонологического дефицита*, т.е. нарушения некоторых аспектов в восприятии и переработке звуков речи в процессе когнитивной деятельности, такой как говорение, аудирование, запоминание, называние, чтение или письмо. Как известно, дети с нормальным развитием способны делить слова в речи на слоги уже в возрасте 4 лет, а в 5-6 лет они легко выделяют в услышанных или произнесенных словах отдельные звуки или фонемы [Snowling 2000: 54]. Дети же с диагнозом дислексия испытывают серьезные затруднения в выполнении заданий, направленных на сознательное осмысление звуков речи на уровне фонем, слогов и их различных комбинаций. Таким образом, у них отсутствует фонематическая осведомленность или способность к звуко-буквенному анализу [Ziegler, Goswami 2005].

*Дислексия и билингвизм.* Как известно, основной массив исследований по дислексии проводился и проводится на монолингвальном материале. И это не случайно. Дислексия – явление разнородное. Трудно найти двух детей-дислектиков с похожей биографией и сходной картиной проявления нарушений. Найти же билингвов-дислектиков, сопоставимых друг с другом не только по языкам, но и по когнитивному, языковому и психическому развитию, а также по социально-экономическому статусу практически невозможно. Поэтому исследования по билингвизму и дислексии имеют характер *case studies*, хотя индивидуальные наблюдения и конкретные выводы, безусловно, вносят важный вклад в понимание взаимосвязи языков и механизмов чтения и письма.

Изучение двуязычных детей с дислексией ставит перед исследователями множество вопросов, как-то:

1. Отличается ли развитие фонологических навыков у двуязычных детей, получающих инпут из двух языков, от их одноязычных сверстников?
2. В какой мере влияет такое развитие на проявление дислексии у билингвов?
3. Зависят ли трудности в освоении навыков чтения от особенностей языковой системы, или они носят универсальный характер?
4. Если у ребенка установлена дислексия в одном из его языков, означает ли это, что он дислектик в обоих языках?
5. В какой мере необходима диагностика дислексии во втором языке (Я2), если в первом языке (Я1) дислексия уже установлена?
6. В какой мере помогает школьное коррекционное обучение и активное комплексное лечение на Я1 преодолению проблем с чтением в Я2?

Говоря о двуязычных детях с дислексией, надо, однако, помнить, что большинство из них представляют собой несбалансированных билингвов, у которых уровни владения обоими языками могут значительно отличаться друг от друга. С одной стороны, умение читать и писать на Я1 вовсе не предполагает наличие данных навыков в Я2. Если же ребенок и научается читать и писать на своем втором языке, то, как правило, (гораздо) позднее, что, безусловно, оказывает влияние на скорость и правильность чтения. С другой стороны, важную роль играет и степень прозрачности орфографической системы языков билингва. Как показали исследования, англо-еврейские двуязычные дети допускали при чтении на иврите (Я2) гораздо меньше ошибок, чем в их доминантном английском языке, которым они, без сомнения, владели значительно лучше. По мнению исследователей, это объясняется большей прозрачностью орфографической системы иврита по сравнению с английским языком, характеризующимся глубинной орфографией [Geva E. 2000: 17]. Однако возникает вопрос. Можно ли только по отставанию в скорости и правильности чтения в одном языке судить о наличии или отсутствии дислексии у билингва в обоих языках, если учесть, что дислексия не всегда проявляется в разных языках в одинаковой

мере? Так, литературе известны случаи, когда стойкое отставание навыков чтения отмечалось только в одном из языков билингва с диагнозом «дислексия» [Brunswick 2010: 147].

Другой важный вопрос напрямую связан с тестированием навыков чтения и диагностикой дислексии у двуязычных детей. В какой степени фонологические навыки в Я1 являются показателем и предсказателем уровня навыков чтения в Я2? В ходе дискуссии по данному вопросу были выдвинуты две гипотезы. Сторонники гипотезы влияния типа алфавита (*Script-dependent Hypothesis*) считают, что различные алфавиты и орфографические системы по-разному влияют на когнитивную систему изучающего язык, а также на развитие навыков чтения и письма [Everatt et al. 2010: 225 - 226]. Сторонники гипотезы нарушения процессов восприятия и переработки звуко-буквенной информации (*Central Processing Hypothesis*) придерживаются мнения, что нарушения навыков чтения не зависят от конкретного типа языка и вызваны одними и тем же причинами, в основе которых лежит фонологический дефицит. Однако, как показывают исследования последних лет, проблемы с чтением гораздо ярче проявляются в языках с непрозрачной, глубинной, орфографией (значит, все-таки тип орфографической системы?), чем в языках с достаточно четкими и однозначными звуко-буквенными соответствиями, где для диагностики дислексии необходимо использовать дополнительные методы тестирования. Например, задания на быстрое автоматизированное называние букв, цифр или предметов (*Rapid Automated Naming*) или задания на чтение псевдослов.

Наиболее интересным является, однако, вопрос о том, в какой мере симультанное двуязычие способствует развитию фонологических навыков. Можно предположить, что билингвы, языки которых различаются степенью прозрачности орфографической системы, могут, опираясь на свой опыт с Я1, обладать некоторым преимуществом, по сравнению с монолингвами, при изучении Я2 с менее прозрачной орфографией [Bialystok 2001: 169]. Кроме того, двуязычные дети имеют в своем распоряжении фонемный набор двух языков, что способствует развитию навыков дискриминировать звуки. Это необходимо учитывать при определении взаимовлияния языков и языковой интерференции. Логично также предположить, что изучение двух языков будет способствовать и развитию различных стратегий или способов чтения.

Каковы же стратегии чтения у детей с дислексией? В литературе описывают два основных способа чтения: побуквенный или слоговой и синтетический, т.е. целыми словами. В последнем случае слова не столько расшифровываются, сколько узнаются одновременно, целиком извлекаются (с правильным произношением и значением) из ментального лексикона ребенка. Таким образом, эффективным способом определения наличия или отсутствия дислексии является тест на чтение псевдослов, благодаря которому проверяется степень автоматизации звуко-буквенных связей и исключается возможность извлечения словесных образов целиком из памяти читающего. Как известно, дети с дислексией развивают навыки чтения, опираясь на стратегию заучивания или угадывания словесных образов [Snowling 2000: 91]. Однако методики коррекционного обучения направлены, как известно, на развитие именно фонематических навыков чтения (от побуквенного, через слоговой к синтетическому способу). Кроме того, считается, что дети с дислексией гораздо в большей степени опираются на контекст, чем дети без дислексии.

*Особенности русского и голландского языков и их влияние на освоение чтения.* Итак, в чем же сходства и различия голландского и русского языков и как эти сходства и различия влияют на проявления дислексии у двуязычного голландско-русского ребенка?

1. Несмотря на сопоставимую прозрачность орфографической системы обоих языков, ребенку-дислектику приходится осваивать два различных алфавита (кириллический и латинский), что, безусловно, тормозит и без того проблематичное освоение звуко-буквенных соответствий.

2. Фонемный набор обоих языков, при некотором сходстве, все-таки далеко не

идентичен. В русском языке имеется ряд согласных (например, фрикативные согласные), которых нет в голландском языке, а в голландском встречаются фонемы /y/ и /ɥ/ /h/, ряд дифтонгов (*ei, ij, ai, oi* и *ui*), диграф *ei*, которых не знает русский язык, а также буквы (*s, q* и *y*), по-разному читающиеся в зависимости от происхождения слова.

3. Русский и голландский языки различаются типом словесного ударения. В голландском языке оно достаточно прозрачно и подчиняется правилам, связанным со слоговой структурой слова. Так, например, ударение падает на конец слова, если последнее заканчивается на долгий гласный или дифтонг. А слова, которые оканчиваются на редуцированный или короткий гласный никогда не могут иметь окончательного ударения [Neijt, van Heuven 1992]. Более того, позиция ударения, как правило, фиксирована и в дериватах не изменяется, что упрощает обучение чтению в голландском языке.

4. В русском языке, напротив, словесное ударение подвижно, может падать на любой слог в слове (вне зависимости от того, приставка это или окончание) и способно перемещаться не только в пределах однокоренных слов, но даже в различных формах одного и того же слова. Таким образом, чтобы правильно прочитать слово, нужно увидеть его целиком, а это сложно не только для ребенка с дислексией, но и для любого начинающего читать ребенка.

5. Для правильного чтения в голландском языке надо обращать внимание на открытые и закрытые слоги, которые на письме маркируются либо двумя одинаковыми гласными графемами (в случае долгой/открытой гласной), либо двумя идентичными согласными графемами (в случае короткой/закрытой гласной). В любом случае, долгота и краткость гласного эксплицитно отражена на письме, поэтому ребенок, читая по-голландски, может использовать как слоговой, так и синтетический способ чтения: звуковой облик слова от этого не изменится.

6. В русском языке, однако, для правильного прочтения слова ребенок должен быть в состоянии прочитать его не по слогам, а целиком. Только так ребенок сможет определить место ударного слога, соблюсти правила редуции гласных и нейтрализации и ассимиляции (групп) согласных, что способно до неузнаваемости изменять звуковой облик слова и, без сомнения, затрудняет обучение чтению, поскольку то, что прочитывается, не соответствует образу слова, закрепленному в памяти ребенка.

7. Богатая морфология русского языка с развитой системой склонений и спряжений, морфонологических чередований и т.п., а также свободный порядок слов несомненно усложняют процесс чтения, заставляя ребенка прочитывать каждое слово до конца (ведь именно в конце слова заключена важнейшая грамматическая информация!), лишая его тем самым возможности угадывания, достраивания слова при опоре на контекст.

8. Обучение чтению как в Голландии, так и в России начинается приблизительно в одном и том же возрасте, в первом классе начальной школы. Инструкции по обучению в голландском языке основываются на принципе прочтения слов целиком, являющихся одновременно конкретными примерами звуко-буквенных соответствий [Reitsma 2004: 55]. Развитию фонематических навыков большое внимание уделяется именно в первом классе, после чего акцент смещается на скорость чтения.

9. В российской школе, несмотря на различные альтернативные способы обучения чтению, основным остается слоговой или силлабо-фонический способ [Бетенькова, Горещкий, Фонин 2001]. В соответствии с ним дети сначала учатся читать по слогам, а только потом целыми словами. Однако слоговое чтение не учитывает тех фонетических и просодических явлений, которые определяют звуковой образ слова. Редуция гласных, ассимиляция согласных и подвижное ударение не реализуются, как мы знаем, в слоговом чтении, поскольку для этого необходимо извлечение слова целиком из ментального лексикона. Поэтому слова прочитываются так, как они написаны, с ударением на каждом слоге, без редуции и ассимиляции.

Из серии экспериментов, проведенных с первоклассниками, стало ясно, что эксплицитное и имплицитное осознание фонем у детей 6-7 лет развито лучше, чем осознание морфем и слогов, и прежде всего границ закрытых и безударных слогов [Kerek, Niemi 2012]. При делении слов на слоги дети в основном опирались на классическое сочетание согласного и гласного звуков. Данные результаты подтверждают представление о том, что достаточно сложная слоговая структура слова и подвижное ударение в русском языке значительно тормозят развитие фонематических навыков у детей с нормальным развитием, не говоря уже о детях с дислексией.

В таблице 1 представлен краткий перечень характеристик русского языка, которые, на наш взгляд, влияют на развитие навыков чтения.

Таблица 1. Влияние характеристик русского языка на становление навыков чтения

Характеристики русского языка	Влияние на становление навыков чтения
Буквенно-звуковые соответствия	способствуют
Подвижное ударение	тормозит
Редукция гласных	тормозит
Сложная слоговая структура	тормозит
Богатая морфология	способствует / тормозит ??
Свободный порядок слов	тормозит

Таким образом, мы видим, что сложная слоговая структура слов в русском языке, подвижное словесное ударение и связанная с ним редукция гласных отрицательно влияют на освоение чтения ребенком. Из данных наблюдений вытекают несколько важных для нашего исследования вопросов, имеющих и общетеоретическое значение. Во-первых, насколько правильно отнесение русской орфографии к типу прозрачных орфографий? И во-вторых, как подвижное словесное ударение влияет на развитие навыков технического чтения у русскоязычных детей и у двуязычных детей-дислектиков с русским Я2?

*Case Study: голландско-русский мальчик с дислексией.* Данные, которые представлены в данном докладе, являются результатом многолетних наблюдений за двуязычным голландско-русским мальчиком (несбалансированным симультанным билингвом) в Русской школе г. Амстердама и различных тестовых сессий, во время которых оценивались не только его навыки чтения, но и спонтанной речи и письма [Waaijer, Podgaevskaja 2013]. Оговоримся, что в данном докладе речь пойдет только о результатах чтения. На момент последовательного тестирования Антону исполнилось 10;10 лет. В возрасте девяти лет у него была установлена дислексия в голландском языке, и он начал посещать логопедические занятия в Региональном институте дислексии в г. Амстердаме. Из разговоров с матерью мы узнали, что трудности с чтением у Антона возникли уже в возрасте шести лет, с того момента, как в голландской школе приступили к активной тренировке навыков чтения. Проблемы оказались столь серьезными, что Антону пришлось остаться на второй год, но и после этого заметного улучшения в правильности и скорости чтения практически не было отмечено. В Русскую школу Антон ходил с трех лет, но проблемы с чтением в голландской школе заставили мать сделать болезненный для нее выбор в пользу голландского языка. Таким образом, в течение двух лет Антон не посещал занятий в Русской школе, хотя мать продолжала, уже в домашних условиях, учить его читать по-русски. В возрасте девяти лет, после того, как у мальчика была официально установлена дислексия, он возобновил посещение Русской школы, где педагоги были предупреждены о его нарушении.

Из разговоров с матерью стало также ясно, что у нее тоже существовали проблемы с чтением и изучением иностранных языков, хотя официально дислексии установлено не было. С русским языком, как ей представляется, проблем у нее нет, хотя грамотность хромает. Зная правила орфографии, мать Антона не всегда может применить их на

практике. Кроме того, у нее часто возникают проблемы с выбором правильного предлога, значения которых она путает. В голландском языке, мать Антона явно испытывает трудности в чтении текстов, которые она старается прочитывать глобально. По ее собственному признанию, вчитывание в текст, пословное чтение стоит ей большого труда. *Метод, испытуемые, описание тестовых заданий.* По данным Института дислексии, Антон отстает от своих сверстников в скорости и правильности чтения на период от полугода до года. Поэтому при отборе информантов контрольных групп мы опирались на возрастной критерий, который был определен для уровня чтения в голландском языке. В старшую контрольную группу вошли два мальчика на полгода младше Антона, а в младшую контрольную группу вошли мальчик и девочка соответственно на 13 и 15 месяцев младше Антона. По остальным характеристикам дети из контрольных групп совпадали с Антоном: рождены в Нидерландах в смешанных браках, одинаковый СЭС родителей, инпут на русском языке два-три часа в день, голландскоязычное окружение, посещение Русской школы г. Амстердама с трех-четырёх лет, занятия по одной и той же методике у одних и тех же педагогов.

Тестирование по чтению состояло из двух частей. Так, навыки автоматизации чтения проверялись по методике, разработанной Корневым и Ишимовой [2010] для русскоязычных детей, а навыки определения ударения и редуцирования гласных в словах при чтении вслух тестировались на основе заданий, специально нами разработанных. (Диагностика Корнева и Ишимовой, к сожалению, не учитывает влияния подвижного словесного ударения на скорость и правильность чтения у ребенка в начальной период освоения чтения.)

Из методики Корнева и Ишимовой нами были использованы тест оперативных единиц чтения и тест на исследование скорости и правильности чтения (СМИНЧ). *Тест оперативных единиц чтения* состоял из шести списков. Каждый список включал в себя 100 единиц: чисел (наименование которых является односложным словом), букв, открытых и закрытых слогов (псевдослов), а также односложных слов с простым и более сложным сочетанием гласных и согласных букв (подробнее см.: [Корнев, Ишимова 2010: 50 - 56]). В *тест на исследование скорости и правильности чтения* мы включили первый текст, предложенный в методике, «Как я ловил раков» и прилагаемые к нему вопросы на понимание содержания текста (подробнее см.: [Корнев, Ишимова 2010: 20 - 25]). В тестирование навыков правильной постановки ударения в словах и редукации гласных при чтении вслух вошли три теста-задания (подробнее см.: [Waaiker, Podgaevskaja 2013]). Первый тест, *постановка ударения в частотных словах*, содержал в себе три списка слов. В первый список вошло 20 двусложных слов женского, мужского и среднего родов с корневым и окончательным ударением. Слова подбирались с учетом буквенных сочетаний, которые, как правило, вызывают трудности у детей-дислектиков. Во второй список были включены трехсложные слова, а в третий список были отобраны многосложные слова, которые, предположительно, были плохо известны участникам тестирования. Все слова были сгруппированы в пары с одинаковым типом ударения и конечной рифмы. Второй тест-задание, *чтение рифмующихся псевдослов*, был направлен на определение степени автоматизации у тестируемых звуко-буквенных соответствий, а также на определение их способности постановки ударения в заведомо незнакомых словах, мотивированного местом ударения в реальных словах. (Тем самым проверялась также и способность активации в оперативной памяти определенных просодических характеристик слова.) Тест состоял из 15 пар высокочастотных реальных слов и псевдослов. В третьем тесте, *чтение слов низкой частотности*, проверялось умение быстро и правильно прочесть низкочастотные слова со сложной силлабической структурой и с различными типами ударения.

*Гипотезы.* Во-первых, исходя из того, что у Антона установлена дислексия в голландском языке, мы предполагали, что и в русском языке он будет отставать в скорости и правильности чтения от своих двуязычных одноклассников.

Во-вторых, мы исходили из того, что испытуемые будут применять в чтении смешанную стратегию: в знакомых словах они будут опираться на синтетический способ чтения, а в незнакомых, со сложной структурой слова будут прибегать к слоговому способу чтения. Поскольку дети-дислексии испытывают трудности в применении смешанной стратегии, мы ожидали, что Антон будет все-таки применять побуквенный или слоговой способ чтения и таким образом допустит множество ошибок в постановке правильного ударения и редукации гласных. В то же время, результаты чтения многосложных слов у Антона не будут принципиально отличаться от контрольных групп именно потому, что все они будут применять слоговой способ чтения.

В-третьих, мы ожидали, что чтение рифмующихся псевдослов вызовет у Антона серьезные трудности, так как оперативная память у детей с дислексией, как правило, нарушена.

*Анализ материала.* Как видно из таблицы 2, Антон не затруднялся с чтением хорошо знакомой визуальной информации, как-то: буквы и цифры, и справился с этим заданием лучше некоторых испытуемых из контрольных групп. Это свидетельствует в пользу полной автоматизации звуко-буквенных связей в русском языке. Однако уже при чтении слогов, а тем более целых слов мы видим значительное отставание Антона в скорости чтения от остальных испытуемых, что свидетельствует о проблемах со слогослиянием и автоматизацией более сложных оперативных единиц. На это указывает и процентное соотношение ошибок, которое колебалось, в зависимости от типа единиц, между 6% и 14%, в то время как у других участников тестирования процент ошибок в среднем не превышал 3%.

Таблица 2. Скорость чтения оперативных единиц чтения (сек.)

Списки	Старшая группа			Младшая группа	
	Антон	Н.	Т.	С.	В.
Цифры	60	60	53	51	52
Буквы	56	61	66	54	62
Слоги из двух букв	94	78	82	73	62
Слоги из трех букв 1	112	94	98	91	69
Слоги из трех букв 2	138	94	106	97	75
Набор слов 1	143	90	100	88	61
Набор слов 2	134	98	127	106	69

Если взглянуть на характер допущенных ошибок при чтении предложенных списков букв, слогов и слов, то мы увидим, что основные проблемы возникали с распознаванием шипящих (особенно в начале слова), которые последовательно прочитывались как свистящие, а аффрикаты вообще в большинстве случаев не были опознаны. У Антона также возникали сложности с буквой *x*, прочитываемой как *к*, и с буквой *и*, читаемой как *у* (что, возможно, объясняется влиянием латинского алфавита). Кроме того, в некоторых случаях ошибки были вызваны тем, что мальчик не читал слова, а пытался их угадать (например, *свет* вместо *цит*, *может* вместо *вождь*). В таких «угаданных» словах зачастую прослеживалось влияние звукового облика предшествующего слова. (Так, слово *власть* было прочитано как *сласть* под влиянием предшествующего *скот*.)

В таблице 3 представлены результаты тестовых заданий на постановку правильного ударения в словах и редукацию гласных при чтении многосложных слов высокой и низкой частотности. Как видим, в отличие от обеих контрольных групп Антон допустил гораздо больше ошибок и в постановке ударения, и в редуцировании гласных в безударных

словах. Важно, однако, отметить, что в третьем списке, предназначенном для тестирования влияния рифмующего эффекта, мальчик сделал гораздо меньше ошибок по сравнению с двумя другими списками, что указывает на отсутствие нарушений в оперативной памяти.

Таблица 3. Правильность в постановке ударения (ПУ) и редукции гласных (РГ)

	Старшая группа						Младшая группа			
	Антон		Н.		Т.		С.		В.	
	ПУ	РГ	ПУ	РГ	ПУ	РГ	ПУ	РГ	ПУ	РГ
Список 1	4	6	1	0	1	1	2	1	4	5
Список 2	6	8	0	0	1	1	1	2	2	3
Список 3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0

В том случае, когда Антон мог прочитать слово одномоментно, ошибок в постановке ударения и редукции гласных не отмечалось. Однако в основном мальчик читал по слогам с ударением на каждом слоге, что, естественно, исключало и последовательную редукцию гласных. Все это свидетельствует в пользу того, что Антон прибегает прежде всего к фонематическому способу чтения. Интересно, что среди испытуемых контрольных групп только самая молодая участница допустила относительно много ошибок как в постановке правильного ударения, так и в редукции гласных в безударных слогах. Это можно объяснить случайностью, поскольку для серьезных статистических выводов в нашем исследовании участвовало слишком мало детей. А можно предположить, что данные навыки зависят от возраста и что редукция гласных при чтении вслух осваивается позднее, чем определение правильного ударения в словах.

В отличие от других двуязычных детей Антон допустил в чтении псевдослов больше ошибок по обоим критериям (см. таблицу 4). Темп чтения также значительно отставал.

Таблица 4. Правильность и скорость чтения псевдослов с рифмующим эффектом

Тип ошибок	Старшая группа			Младшая группа	
	Антон	Н.	Т.	С.	В.
ПУ <sup>1</sup> (слова)	0	1	0	2	1
ПУ (псевдослова)	0	1	0	0	1
РГ (слова)	4	1	0	1	1
РГ (псевдослова)	6	0	3	0	4
Темп чтения (сек.)	63	32	53	48	33

Однако мальчиком не было сделано ошибок в постановке ударения в псевдословах, что указывает на хорошо развитую оперативную память, способную переработать и сохранить информацию о просодических характеристиках предшествующего слова.

Интересно отметить, что темп чтения Антоном как псевдослов, так и низкочастотных слов приблизительно был одинаков. Участники контрольных групп справились с данным заданием хуже (см. таблицу 5).

Таблица 5. Правильность и скорость чтения слов низкой частотности

Тип ошибок	Старшая группа			Младшая группа	
	Антон	Н.	Т.	С.	В.
Постановка ударения	5	7	2	6	5
Редукция гласных	12	5	1	5	5
Темп чтения (сек.)	60	53	53	30	58

<sup>1</sup> ПУ – постановка правильного ударения; РГ – редукция гласных.



Вероятно, это объясняется, с одной стороны, низкой частотностью слов, которые были совершенно незнакомы ребятам, а с другой – многосложной структурой слов, включавшей в себя три и более слогов, в то время как псевдослова состояли и из двух слогов, навыки чтения которых у детей уже автоматизированы. Как видно из таблицы 5, большинство ошибок Антона связано с отсутствием редукции гласных. У контрольных групп подобных ошибок гораздо меньше.

При чтении текста «Как я ловил раков», заимствованного из методики Корнева и Ишимовой [2010: 20], Антон смог правильно прочитать за одну минуту только 26 слов, а показатели других участников тестирования колебались между 55 и 81 словом в минуту. Если вычислить коэффициент технического чтения, опираясь на методику [Корнев, Ишимова 2010: 46 - 47], то двуязычные дети читали на уровне третьего класса российской школы, а уровень чтения Антона (который от полугода до года старше детей из контрольных групп) был сопоставим с уровнем первоклассника. Понимание же текста у мальчика не было нарушено. Он смог правильно ответить на восемь вопросов из десяти прилагаемых к тексту. Такие же результаты продемонстрировали и другие двуязычные испытуемые за исключением самой молодой участницы, которая успешно ответила только на шесть вопросов.

Если обратиться к способу чтения текста, то, проанализировав аудиозаписи, стало ясно, что, во-первых, Антон находился на момент тестирования на стадии чтения по слогам, в то время как остальные ребята в основном опирались на синтетический способ чтения. Во-вторых, у Антона наблюдались трудности с прочитыванием начальных слогов. Стараясь исправлять собственные ошибки в произношении, он был не в состоянии корректировать ударение в словах, читая зачастую слова с ударением на каждом слоге и игнорируя редукцию гласных в безударных слогах. В-третьих, на чтение слов у Антона влиял звуковой образ предшествующего слова. В-четвертых, наблюдались уже известные нам проблемы с распознаванием шипящих и свистящих согласных.

*Выводы.* Подводя итоги наблюдениям и результатам тестирования, можно сказать, что между двуязычными детьми без нарушений навыков чтения и детьми с дислексией есть, безусловно, различия. Так, если здоровые дети используют в основном синтетический способ чтения, прибегая к фонематическому чтению только в незнакомых многосложных словах, то Антон во всех ситуациях опирался на чтение по слогам, что негативно влияло, например, на определение правильного ударения в словах и соблюдение правил редукции гласных. Однако, как показало тестирование, при чтении вслух навык постановки правильного ударения осваивается раньше и быстрее, чем одновременная редукция гласных, поскольку здесь задействованы различные механизмы (автоматизация звуко-буквенных связей, с одной стороны, а с другой – металингвистическая операция преобразования одной фонемы в другой конкретный звук). Кроме того, скорость чтения Антона гораздо ниже, чем у контрольных групп, хотя понимание текста не нарушено, как и не нарушена оперативная память. Ошибки в звуко-буквенных связях, допущенные Антоном, отражали до некоторой степени и особенности его произношения, при котором наблюдалось смешение свистящих и шипящих согласных. Данный факт подтверждает предположение о том, что нарушения в чтении отражают нарушения в произношении [Snowling et al. 1992].

В заключение отметим, что для дальнейших исследований по дислексии и двуязычию следующие вопросы представляются важными и интересными:

- 1) Какие фонематические навыки определяют уровень чтения двуязычного ребенка?
- 2) В какой мере отклонения и нарушения в произношении могут являться надежными предсказателями наличия дислексии у двуязычного ребенка?
- 3) В какой степени различия между произношением и графической фиксацией слова проблематичны для двуязычного ребенка-дислексика с русским Я2?

### **Список литературы:**

1. Бетенькова Н.М., Горецкий В.Г., Фонин Д.С. Азбука. - СПб.: Спецлит, 2001.
2. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей: Методическое пособие. - СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2010.
3. Bialystok E. Bilingualism in development. Language, Literacy, and Cognition. - Cambridge: Cambridge University, 2001.
4. Brunswick N. Unimpaired reading development and dyslexia across different languages / N. Brunswick, S. McDougall, and P. de Mornay Davies (eds.) // Reading and dyslexia in different orthographies. - Hove: Psychology Press Press, 2010.
5. Everatt J., Ocampo D., Veii K., Nenopoulou S., Smythe I., al Mannai H., Elbeheri G. Dyslexia in biscriptal readers / N. Brunswick, S. McDougall, and P. de Mornay Davies (eds.) // Reading and Dyslexia in Different Orthographies. - Hove: Psychology Press, 2010.
6. Geva E. Issues in the Assessment of Reading Disabilities in L2 Children – Beliefs and Research Evidence // Dyslexia. - 2000. - № 6.
7. Kerek E., Niemi P. Grain-size units of phonological awareness among Russian first Graders // Written Language and Literacy. - 2012. - № 15 (1).
8. Neijt A., van Heuven V. J. Rules and exceptions in Dutch word stress / R. Bok-Bennema, and R. Van Hout (eds.) // Linguistics in the Netherlands, 1992.
9. Reitsma P. Developmental Dyslexia in the Dutch Language / I. Smythe, J. Everatt, and R. Salter (eds.) // International Book of Dyslexia: A cross language comparison and practice guide. - Chichester: Wiley, 2004.
10. Snowling M.J. Dyslexia. - Massachusetts: Blackwell, 2000.
11. Snowling M.J., Hulme C., Wells B., Goulandris N. Continuities between speech and spelling in a case of developmental dyslexia // Reading and Writing. - 1992. - № 4.
12. Waaijer W., Podgaevskaja A. Dyslexia and Bilingualism: A Case Study of a Dutch-Russian Boy, 2013 (в печати).
13. Ziegler J.C., Goswami U. Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory // Psychological Bulletin. - 2005. - № 131.