

2. Загоровская, О. В. Семантика диалектного слова и проблемы диалектной лексикографии / О. В. Загоровская. – М., 1990.
3. Коготкова, Т. С. Русская диалектная лексикология (состояние и перспективы) / Т. С. Коготкова. – М., 1979.
4. Пецкая, Т. А. Синонимы и варианты слов / Т. А. Пецкая // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования). 1994. – СПб., 1996. – С.123–128.
5. Оссовецкий, И. А. Лексика современных русских народных говоров / И. А. Оссовецкий. – М., 1982.
6. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей / гл. ред. А. С. Герд: в 6 вып. –1994–2005.
7. Словарь русского языка / гл. ред. А. П. Евгеньева: в 4 т. – М., 1981–1984.
8. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка: в 3 т. / И. И. Срезневский. – СПб., 1893–1903.

9. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер. – М., 1964–1973.

10. Чайкина, Ю. И. Вопросы истории лексики Белозерья / Ю. И. Чайкина // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда, 1975. – С. 3–188.

Принятые сокращения

Баб. – Бабаевский район
Бел. – Белозерский район
Вашк. – Вашкинский район
Выт. – Вытегорский район
Кад. – Кадуйский район
Кирил. – Кирилловский район
Уст. – Устюженский район
Чаг. – Чагодощенский район
Чер. – Череповецкий район
Шексн. – Шекснинский район

УДК 81'246.2

Г. Н. Чиршева, Ю. В. Кирьянова
Череповецкий государственный университет

ВМЕСТЕ ИЛИ ВРОЗЬ: ОДНОВРЕМЕННОЕ ИЛИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧТЕНИЮ НА ДВУХ ЯЗЫКАХ?

В статье обобщается опыт ученых, исследовавших обучение детей раннего возраста чтению на двух языках; рассматривается вопрос об одновременном и последовательном обучении чтению на двух языках.

Детский билингвизм, чтение на двух языках, одновременное и последовательное формирование биграмотности.

The paper reviews the research literature on reading in two languages by young children; the authors focus on the problems of simultaneous and subsequent development of biliteracy (learning to read in two languages) in early childhood.

Childhood bilingualism, reading in two languages, simultaneous and subsequent biliteracy.

Введение.

У. Вейкум из университета Британской Колумбии утверждает, что вплоть до 8 месяцев младенцы только по одним визуальным признакам способны различать, на каком языке разговаривают взрослые. Дети, родившиеся в одноязычных семьях, теряют эту способность примерно к 6 месяцам, а дети, растущие в двуязычном окружении, – к 8-месячному возрасту [15]. Однако, если способность различать языки является врожденной, то формировать навыки чтения у детей в большинстве случаев следует целенаправленно. В некоторых научных исследованиях описываются случаи, когда дети раннего возраста научились читать самостоятельно без помощи взрослых, но они, вероятно, являются исключением из правила [5], [6], [7].

Т. Андерссон считает, что сензитивным периодом для начала обучения чтению детей (как на одном, так и на двух языках) является возраст от 1,5 до 3 лет [2, с. 7]. Как правило, в раннем возрасте «учителями» малыша становятся его родители или другие близкие родственники. Именно им приходится принимать все необходимые решения, связанные с обучением ре-

бенка чтению на двух языках. Один из первых вопросов, стоящих перед ними, можно сформулировать так: обучать ли ребенка чтению одновременно на двух языках или в определенной последовательности?

Цель данной работы состоит в том, чтобы попытаться ответить на данный вопрос, обобщив опыт ученых, исследовавших обучение детей раннего возраста чтению на двух языках.

Основная часть.

Б. Мэер считает, что обучать детей чтению на двух языках следует в определенной последовательности. При рассмотрении данного вопроса необходимо принимать во внимание количество знаков, которыми ребенку придется овладеть при обучении чтению на том или ином языке. В этом отношении транскрипции некоторых языков имеют явное преимущество над остальными при выборе «первоначального» языка. Еще более важным является соответствие между буквами и фонемами языка. В таких языках, как испанский и японский (имеется в виду хирагана), соответствие между буквой и звуком

ближе и более закономерно, чем, например, в английском или французском языках. В этой связи, по мнению Б. Мэер, обучение чтению следует начинать на том языке, в котором соотношение между буквой и фонемой является самым близким из двух языков. В случае, когда такой язык является для ребенка еще и доминантным, для обучения чтению создаются наиболее благоприятные условия [10, с. 82–83].

Этой точки зрения придерживается и К. Смит, рассматривая ситуацию, когда дети-билингвы (проживающие в Японии и овладевающие японским и английским языками одновременно), сначала усваивают чтение на японском языке, затем на английском. Многие родители сначала обучают детей чтению хираганы. Японская слоговая азбука – хирагана, в которой наблюдается фиксированное соответствие между произнесенными звуками и «знаками на бумаге», может быть успешно освоена детьми раннего возраста. В процессе обучения дети относительно легко устанавливают связь между устной и письменной речью. Испытывая положительные эмоции от того, что «контролируют» процесс преобразования знаков в звуки, дети, таким образом, успешно вовлекаются в процесс чтения на ранних стадиях обучения. К тому времени, когда они начинают изучать кандзи, идеограммы появляются в контексте уже знакомой хираганы; это позволяет сосредоточиться на содержании целого текста, что облегчает и стимулирует процесс механического запоминания кандзи. Заучивание же английских слов целыми группами не может способствовать формированию устойчивых навыков чтения у большинства детей. Обучение чтению на английском языке можно начинать после того, когда чтение на японском языке достигнет того уровня, на котором ребенок сможет сосредоточить внимание на смысле целого текста, а также, когда у ребенка выработается набор приемов, позволяющих понимать смысл и английского текста. В этом случае обучать чтению на английском языке следует не фонетическим методом, а методом целого текста. Среди критериев, влияющих на установление очередности языков, К. Смит выделяет мотивацию. Ребенку-билингву, проживающему в Японии, в повседневной жизни которого английская письменная речь встречается очень редко (уличные надписи, названия телепередач, этикетки бытовых принадлежностей и продуктов, как правило, – на японском) трудно объяснить необходимость учиться читать на английском языке. Даже в тех семьях, где родители прилагают большие усилия для того, чтобы превратить процесс обучения чтению в увлекательное времяпрепровождение, считается естественным и логичным научиться читать сначала на японском языке [16, с. 3–5]. Очевидно, что данный критерий не влияет на выбор последовательности языков при обучении чтению детей раннего возраста. Чем старше ребенок, тем сложнее с ним «договориться», так как в процесс обучения вмешивается его характер и собственное мнение; родителям необходимо обладать большими педагогическими способностями, чтобы научить его чему-то.

Согласно другой точке зрения обучение чтению необходимо начинать на доминантном языке, чтобы такой важный навык чтения, как распознавание взаимосвязи звука и знака, формировался сначала на том языке, которым ребенок лучше владеет. Обучение чтению на втором языке следует начинать только после того, как сформируются устойчивые первоначальные навыки чтения на доминантном языке [14, с. 23].

Дж. Сондерс поддерживает точку зрения о последовательном обучении детей раннего возраста на двух языках в том случае, когда уровень компетенции в одном языке сильно отличается от уровня компетенции в другом. В этом случае обучение чтению также следует начинать на доминантном языке. Тем не менее, он допускает возможность одновременного обучения чтению на двух языках, в случае, когда детский билингвизм является более или менее сбалансированным. Дж. Сондерс обращает внимание на то, что дети, практически не путаясь, быстро учатся читать на двух языках, если их алфавиты являются одинаковыми (например, английский и немецкий, состоящих из одинаковых знаков, имеющих разное произношение) [11, с. 5]. Он считает, что дети, успешно овладевшие одновременно навыками устной речи на двух языках, могут также успешно одновременно овладеть навыками чтения на этих языках. Для дифференциации языков Дж. Сондерс предлагает использовать в процессе обучения чтению разные цвета пишущих принадлежностей [12, с. 5]. Более того, он приводит данные научного исследования, подтверждающего тот факт, что дети раннего возраста способны успешно овладеть первоначальными навыками чтения на двух языках, обучаясь одновременно, даже если алфавиты этих языков разные. В американском детском саду детей обучали одновременно чтению на английском и иврите в течение девяти месяцев. Следует отметить, что данные языки отличаются не только разными алфавитами, но и направлением письма: в иврите слова читаются справа налево. По окончании данного эксперимента дети продемонстрировали способность читать как на английском, так и на иврите. Уровень владения навыками чтения на английском языке оказался выше, так как он являлся доминантным и совпадал с языком общества [11, с. 5].

В одном из выпусков периодического издания “The Bilingual Family Newsletter” Дж. Сондерс поделился опытом обучения чтению на двух языках своих детей. Он обучал старших сыновей чтению на немецком языке дома одновременно с тем, как они учились читать по-английски в школе. Будучи уже школьниками, мальчики легко дифференцировали системы письменности двух языков и практически не путались. У своей младшей дочери Дж. Сондерс начал формировать первоначальные навыки чтения на немецком языке, когда девочка была дошкольницей. Одновременно мама обучала ее тому же на английском языке. В процессе обучения девочка усвоила, что орфография английского и немецкого языков отличаются друг от друга: например, фонема [ʃ] обозначается на письме в английском языке диграфом “sh”, а в немецком – триграфом “sch”. Автор поясняет

ет, что, обучая своих детей чтению, не ставил перед собой задачу сформировать у них сбалансированные навыки чтения на двух языках, но заложить прочную основу для последующего развития данных умений [13, с. 4].

Г. В. Джонс, ссылаясь на данные научных исследований, считает, что дети раннего возраста способны научиться читать, если использовать в обучении специальные методы, например, метод целых слов, разработанный американским врачом-физиотерапевтом Г. Доманом. Основываясь на результатах своего собственного исследования, Г. В. Джонс утверждает, что дети раннего возраста могут научиться читать на двух языках одновременно, при условии, что материал, на котором они учатся читать, доступен для их понимания. Он допускает вероятность того, что в процессе обучения может возникнуть смешение двух систем письменности, но эти временные трудности дети преодолевают относительно быстро [9, с. 6].

Т. Андерссон описал успешный опыт нескольких семей, обучавших чтению на двух языках детей раннего возраста, воспитываемых билингвами: в семье Кристианов дети обучались чтению сначала на недоминантном языке, в семье Пастов обучение чтению обоих детей происходило одновременно на двух языках.

Кристианы, проживавшие в США, общались со своими детьми только на испанском языке, несмотря на то, что он не являлся родным языком одного из родителей – отца. Было принято решение обучать детей грамотности сначала на испанском языке, чтобы укрепить в семье позиции более «слабого» языка общества. По мнению родителей, обучение чтению на двух языках в условиях раннего детского билингвизма должно было создать самые благоприятные условия для формирования различных интеллектуальных способностей как минимум на двух языках и дальнейшего их развития на протяжении всей жизни. Дети Кристианов (дочь Ракель и сын Аурельо – младше сестры на 1,5 года), успешно овладев навыками чтения на испанском языке, быстро и без особых усилий научились читать по-английски [2, с. 23–24].

Пасты воспитывали своих дочерей (Марианну и Елену, которая была младше сестры на 5 лет) в условиях моноэтнического билингвизма: родители – носители английского языка, проживая в США, общались с детьми по-английски и по-испански. По мнению родителей, погружение детей в двуязычную среду с самого рождения способствовало формированию сбалансированного билингвизма. Девочек обучали чтению на английском и на испанском одновременно, чтобы обеспечить сбалансированность навыков чтения на двух языках, а также закрепить знание недоминантного языка. Особого внимания заслуживает тот факт, что в течение второго и третьего месяцев обучения чтению старшая дочь Пастов читала некоторые слова на одном языке с помощью их эквивалентов в другом: испанское “conejo” озвучивала как английское “rabbit” или англий-

ское “chair” как испанское “silla”. Это явление оказалось временным, и в 3 года девочка уже читала детские английские и испанские книжки сама. Ее младшая сестра «пошла по ее стопам» и даже с небольшим опережением [2, с. 20–22].

К. Бейкер, проанализировав результаты научного исследования, проведенного среди монолингвальных и билингвальных детей, которые одновременно обучались чтению на двух языках (в том числе отличающихся системами письма), пришел к выводу о том, что последние имеют большое преимущество над первыми. Во время исследования двум группам детей – монолингвальной и билингвальной – показали картинки, на одной из которых была изображена собака, на другой – дерево. После этого им показали карточку, с написанным на ней словом «дерево», и положили ее под соответствующей картинкой, объяснив, что данное слово обозначает данный предмет. Затем на некоторое время отвлекли внимание детей и переложили карточку со словом «дерево» под картинку с изображением собаки. Когда детей спросили, что обозначает слово на карточке, только одна треть группы монолингвальных детей ответила правильно, среди детей-билингвов неверных ответов не было. Бейкер объясняет это тем, что у детей, знакомых с системами письменности двух языков, значительно быстрее развивается понимание того, что слово – это звук или комплекс звуков, обладающих определенным значением(и). Когда билингвальным детям показывают карточку, на которой изображен предмет и его название, они сразу понимают, что слово, также как и изображение, имеет свое значение. Способность читать на двух языках стимулирует данный процесс [3, с. 2].

Независимо от того, обучают ли детей чтению одновременно на двух языках или в определенной последовательности, ученые сходятся во мнении, что навыки чтения на одном языке успешно распространяются на другой язык [1], [2], [8], [10], [16]. Ребенок учится читать лишь однажды, и в дальнейшем это умение может переноситься из одного языка в другой [2, с. 24]. Согласно исследованиям, проведенным среди детей-билингвов, владеющих языками, принадлежащими к разным языковым группам (китайский, испанский, иврит), степень переноса навыков чтения, например, фонологического осознания, из одного языка в другой зависит от сходства и различия этих языков и их систем письма [4, с. 16]. Существует мнение, что дети, обученные грамоте на одном языке, учатся читать на втором языке намного легче, чем те, которые не умеют читать и писать, но владеют навыками устной речи на одном языке [16, с. 3]. Известно также, что навыки понимания текста как законченного речевого высказывания также переносятся из одного языка в другой [8, с. 3].

Выводы.

Таким образом, среди ученых, исследующих формирование ранней биграмотности у детей, нет единого мнения о том, в какой последовательности

обучать их чтению: сначала на доминантном языке или на том, в котором соотношение между буквой и звуком более предсказуемо и закономерно. Опыт некоторых семей показал, что дети способны успешно овладеть навыками чтения сначала на недоми- нантном языке, а затем не менее успешно научиться читать на доминантном; в других семьях дети ус- пешно научились читать на двух языках однове- менно. Вероятно, выбор решения о том, как обучать чтению – одновременно или последовательно, – за- висит от того, какие цели ставят родители. Учитывая те условия, в которых воспитывается ребенок- билингв, можно предположить, что именно родители способны принять наиболее подходящее и взвешен- ное решение. Необходимо отметить, что навыки чте- ния на одном языке успешно переносятся на второй язык, на котором дети учатся читать намного быст- рее и легче, чем на первом, причем делают это уже во многом самостоятельно.

Литература

1. Чиршева, Г.Н. Основы онтобилингвологии: русско- английский материал: дис. ... д-ра филол. наук / Г. Н. Чиршева. – СПб., 2000.
2. Andersson, T. A. Guide to Family Reading in Two Lan- guages: The Preschool Years / T. A. Andersson. – Rosslyn: National Clearinghouse for Bilingual Education. – 1977. – URL: <http://ncela.us/files/rcd/BE017764/Familyreading.pdf> (Дата обращения: 23.01.2015).
3. Baker, C. Inside the Reader / C. Baker // The Bilingual Family Newsletter. – 1998. – V. 15. – № 2. – P. 2.
4. Castro, D. C. Promoting Language and Literacy in Young Dual Language Learners: Research, Practice, and Poli- cy / [D. C. Castro et al.] // Child development perspectives. – 2011. – № 5 (1). – P. 15–21.
5. Doman, G. How to Teach Your Baby to Read: The Gen- tle Revolution / G. Doman. – N.Y., 1964.
6. Durkin, D. Children Who Read Early: Two Longitudinal Studies / D. Durkin. – N.Y., 1966.
7. Fries, C. C. Linguistics and Reading / C. C. Fries. – N.Y., 1963.
8. Geva, E. Learning to Read in a Second Language: Re- search, Implications, and Recommendations for Services. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters Ray, Eds. Encyclopedia on Ear- ly Childhood Development [online] / E. Geva. – Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Develop- ment. – 2006. – URL: <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/learning-read-second-language-research-implications-and> (Дата обращения: 15.02.2015).
9. Jones, G. W. Biliteracy / G. W. Jones // The Bilingual Family Newsletter. – 1993. – V. 10. – №4. – P. 6.
10. Mayor, B. What Does It Mean To Be Bilingual / B. Mayor // B. Stierer and J. Maybin (Eds.), Language, Litera- cy and Learning in Educational Practice. – Clevedon, 1994. – P. 74–91.
11. Saunders, G. Some Answers to Your Queries / G. Saunders // The Bilingual Family Newsletter. – 1984. – V. 1. – №3. – P. 5.
12. Saunders, G. Some Answers to Your Queries / G. Saunders // The Bilingual Family Newsletter. – 1984. – V. 1. – №4. – P. 5.
13. Saunders, G. Teaching Children to Read at Home – a Look at Some of the Literature / G. Saunders // The Bilingual Family Newsletter. – 1986. – V. 3. – №2. – P. 4.
14. Saville, M. Handbook of Bilingual Education / M. Sa- ville and R. Troike. – Washington, 1970. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED035877.pdf> (Дата обращения: 27.02.2015).
15. “Science” // SCIENCE.ORG: журнал о научных ис- следованиях и новостях в сфере науки – URL: <http://www.sciencemag.org/content/316/5828/1159.abstract?maxto- show=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&fulltext=Wei- kum&searchid=1&FIRSTINDEX=0&resourcetype=HWCIT> (Дата обращения: 02.02.2015).
16. Smith, C. Teaching Japanese-English Bilingual Child- ren to Read English at Home / C. Smith // The Internet TESL Journal. – 1996. – №12. – URL: <http://iteslj.org/Articles/Smith-Bilingual.html> (Дата обращения: 19.02.2015).

УДК 82.0

И. В. Шаранова

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор М. А. Черняк

ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКЕ

В данной статье рассматриваются наиболее типичные для современной литературной сказки функции интертекстуаль- ных связей и их обусловленность социокультурным контекстом.

Современная литературная сказка, интертекстуальность современной литературы, стереотипы массового сознания, игра с классическим текстом, реминисценция, аллюзия, пародия.

This article considers the most typical functions of intertextual links and their socio-cultural context conditionality.

Modern literary fairy tale, intertextuality of contemporary literature, stereotypes of mass consciousness, game with a classic text, reminiscence, allusion, parody.

Введение.

Одним из признаков адаптации литературной сказки к новым социокультурным условиям является

использование разнообразных интертекстуальных связей как с произведениями художественной лите- ратуры, так и с другими историческими и культур-