

## 2. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1. Особенности поликультурного образования и двуязычия в Татарстане

Реализация педагогической технологии требует определения не только психолого-педагогических основ самой технологии, но и научных основ того, чему мы собираемся учить детей.

В течение 50-ти лет (начиная с 50-60-х годов XX в. до наших дней) существования поликультурного образования большинство исследований были посвящены определению концептуальных параметров данной области, документации культурных особенностей и разработке типовых учебных планов и учебных стратегий для практики.

В настоящее время выделяют несколько типов поликультурного языкового образования: аккультурационный (вытесняющий), изолирующий, открытый (см. табл. 5).

Таблица 5

**Типы поликультурного языкового образования**

Тип ПЯО	Цель	Язык обучения	Вид курикулу-ма	Политический и социокультур-ный контекст	Среда
Аккультурацион-ный	Вытесняющий	Аккультурация, вращание этнических меньшинств	Второй (государственный, официальный, иностранный)	Иммерсия, переходная программа	Естественная
	Сохраняющий	в доминирующую	Доминирование второго при сохранении родного	Поддерживающие программы	Многоязычная среда, наличие доминирующей культуры.
	Поликультурный	Языковую среду, господствующую культуру	Паритет обоих языков	Поддерживающие программы	
Изолирующий	Изоляция этнических меньшинств, социальная дезинтеграция	Доминирование родного языка	Коммуникативный минимум	Дискриминация сегрегация, расизм, национализм	
Открытый	Интеграция в общеевропейское и мировое пространство, межкультурная коммуникация, полкультурное воспитание	Использование русского и иностранного языков как средства изучения специальных дисциплин при сохранении родного языка	Обогащающие программы, курикулу-мы, в русле концепций партнерства, встречи и посредничества.	Открытость общества, плюрализм культур, экономическое партнерство	

Комплексная модернизация школы и базовое поликультурное образование, которые наблюдаются и в нашей стране и за рубежом, бросают вызов всем формам дискриминации, пронизывают обучение и межличностные отношения, а также способствуют достижению демократических принципов социальной справедливости. Сейчас стало ясно, что меры, принимаемые в системе образования, должны учитывать язык, этническое происхождение, привычки и обычаи этнических групп во всем мировом сообществе.

В целях содействия всеобъемлющему пониманию культурных групп мы должны использовать композитные методы в различных областях науки, включая гуманитарные науки, искусство, социальные науки, историю, политику, мы должны разработать методологию поликультурного образования, адекватную современным реалиям политического, экономического, этнического, межкультурного устройства общества.

Поликультурное языковое образование в России понимают как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного, русского и иностранного языков, когда русский язык и иностранный язык выступают в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов.

В отечественной образовательной практике реализуются различные концепции поликультурного образования: «санкт-петербургская», «новгородская», «саратовская», «татарстанская» и др.

Рассмотрим «татарстанскую» концепцию поликультурного языкового образования. Она отличается демократизмом и реализмом в постановке задач, так как предусматривает, особенно на первых этапах обуче-

ния, опору на родной язык. Предполагает мягкое «скольжение» обучающихся от дублирующей и аддитивной модели к паритетной и вытесняющей.

Раскроем содержание этих моделей.

1. *Дублирующая, или сопровождающая*, модель используется, как правило, на начальном этапе обучения и предлагает предъявление одной и той же единицы содержания на родном (татарском, чувашском, марийском), русском и иностранном языках. Эта модель способствует накоплению фонда языковых средств, способных адекватно выразить предметное содержание. В процессе использования этой модели у обучающегося устанавливается устойчивая ассоциативная связь между содержательной единицей и набором языковых средств.

2. *Аддитивная модель* (дополняющая) предполагает предъявление на иностранном языке дополнительной информации, частично или существенно обогащающей содержание, изученное на родном языке. Дополнительная информация, как правило, извлекается из иноязычных источников и предъявляется в виде рассказа учителя, печатного текста, специального дидактического материала (видеофрагменты, аудиозаписи и т.д.). Сопоставление и обсуждение основного и дополнительного содержательных блоков ведётся как на родном, так и на иностранном языках.

3. *Паритетная модель* предполагает равноправное использование родного, русского и иностранного языков в раскрытии предметного содержания. Необходимым условием использования данной модели является достижение учащимися достаточно высокого уровня языковой компетентности. При этом имеется в виду знание определённого объёма специальных терминов, достаточное влияние основным понятийным аппаратом предмета, умение выявить смысловые нюансы, особенности использования специальных терминов.

4. *Вытесняющая модель*. Само название говорит о том, что в данной модели иностранный язык играет доминирующую роль в раскрытии предметного содержания. Использование данной модели возможно лишь на продвинутом уровне билингвального обучения, поскольку учащиеся должны владеть иностранным языком в такой степени, чтобы осуществлять свободную коммуникацию и средствами иностранного языка глубоко проникать в предметное содержание. При реализации данной модели возможны такие активные формы и методы, как дискуссия, дебаты, методы проектов, мозговой штурм и т.д.

Социальные коммуникации в Татарстане очень связаны с проблемами государственного двуязычия (русско-татарского, татарско-русского): одни быстрее социализируются на татарском языке, другие – на русском.

В решении проблем формирования языковой личности мы исходим из осознания противоречия, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью изучать в детском саду, школе и вузе не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения, - с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, - с другой стороны. Татарский и русский языки являются государственными языками Республики Татарстан, их изучают и татары и русские. В то же время усилилась сфера международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков (английского, французского или немецкого).

Нескоординированное изучение трех языков, когда на занятиях по русскому языку учащийся изучает имя существительное, на английском – глагол, а на татарском – прилагательное, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ученика, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой) (см. сб.: Габдулхаков В.Ф. Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций. – Казань, 1998. – 208 с.).

Языковую личность XXI века мы определяем как личность, реализованную в языке, личность с ярко выраженным национальным самосознанием, личность, обладающую высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенциями, владеющую двумя-тремя языками, личность, толерантную и приобщенную к общечеловеческим ценностям (см.: Габдулхаков В.Ф. Теория обучения. – Казань, 2005).

Возрождение образования в Татарстане чаще связывают с возрождением национальной школы, родного (татарского) языка и национальной культуры. Русско-татарское двуязычие имеет государственный статус, закрепленный законом и конституцией республики. Мы считаем, что двуязычие – благо, межкультурная компетенция – показатель особого типа культуры человека XXI века. Однако количество людей, реально владеющих татарским языком как средством общения, неумолимо сокращается.

По данным проведенных в Татарстане исследований<sup>1</sup>, родным считают татарский язык 36,4% респондентов, русский — 51,1%, татарский и русский — 10,1%, другой — 2,4%. Тогда как количество думающих на татарском 23,2%, из них «только на татарском» — 12,7%, «в большей мере на татарском, чем на русском» 10,4%. «Только на русском» — 56,7%, «в большей мере на русском, чем на татарском» — 17,5%, (что в сумме составляет 74,2%), «на другом» — 2,7%. Если количество, считающих родным русский (51,1%) почти

<sup>1</sup> Сб.: Современные языковые процессы в Республике Татарстан и Российской Федерации: законодательство о языках в действии / Татарстан Республикасында һәм Россия Федерациясендә хәзерге заман тел процессы: телләр турындагы законнар гамәлдә: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию принятия Закона о языках. – Казань: Татарское кн. изд-во, 2007.

в полтора раза больше, чем татарский (36,4%), то количество думающих на татарском языке (23,1%) почти в 3,5 раза меньше, чем на русском. Из приведенных выше цифр видно, что в республике преобладает русско-татарское, а не татарско-русское двуязычие.

Как относятся к двуязычию в современном обществе?

В России – положительно.

В странах Западной Европы сложилась традиция смотреть на двуязычных людей свысока. Престижными считаются только некоторые «классические» языки (греческий или латынь) или современные «высококультурные» языки (английский, немецкий, французский или итальянский). Как правило, вас не будут сильно уважать, предупреждают западные специалисты, если вы говорите на одном из африканских языков и не намного больше уважения к вам проявят за использование русского, арабского, китайского или мало известного татарского языка.

К сожалению, двуязычие на Западе чаще рассматривается как проблема, потому как многие двуязычные личности обычно занимают довольно низкое положение в обществе и знание ими другого языка ассоциируется с «неполноценностью». К двуязычию фактически относятся как к личной и социальной проблеме, а не как к благу или к чему-либо, имеющему положительное значение.

Где люди обладают развитым дву- и многоязычием, сопоставимым по рейтингу с языками не мирового, а регионально-этнического уровня? Ведь о татарском языке мало кто знает из числа тех, кто считает родным английский.

Можно обратиться к языковым процессам стран Африки. Известно, например, что в Нигерии<sup>2</sup> около 105 миллионов человек разговаривают на 410 языках. В Нигерии 397 языков из этих 410 являются языками «меньшинств», но общее количество людей, говорящих на них, насчитывает 60% от общего населения. Среди них есть несколько языков, на котором говорят более одного миллиона человек, и даже языки, количество говорящих на которых превышает 10 миллионов человек. Количество языков, на которых говорит каждый из субъектов языкового сообщества, колеблется от двух до пяти и выглядит следующим образом: 60% субъектов говорили на двух языках; 30% на трех; и десять процентов более чем на четырех. Подобное наблюдение можно отнести ко многим, если не ко всем, африканским странам, где традиция владения несколькими языками широко распространена.

По данным социолингвистических и психолингвистических исследований, проведенных специалистами западных стран, для многих двуязычных и многоязычных людей характерно смешение кодов. Смешение кодов может принимать форму как заимствования (точнее заимствования для данного конкретного контекста или спонтанно организованного заимствования или вставки в противовес заимствованным словам), так и перехода кода. Переход кода, по сути, представляет собой третий код, который доступен двуязычным говорящим, кроме двух других кодов, представленных этими двумя языками, используемыми в монологическом дискурсе без перехода кода.

К примеру, Н. Ekkehard пишет об этом так: «For the purpose of this presentation it may suffice to say that I shall use the term **code-mixing** to refer to any instance of interchanging usage of two or more languages within the same conversation or discourse by the same multilingual speaker. Code-mixing may thus take the form of either borrowing (more accurately nonce borrowing, or ad hoc borrowing or insertion, as opposed to borrowing in the sense of loan words), or code-switching. Note that I consider codeswitching as such to represent a third code in its own right which is available to bilingual speakers, besides the two other codes represented by the two languages as used in monolingual discourse without code-switching. It is a code which is often favoured among bilingual speakers and is either used, as Myers-Scotton sees it, as the ‘unmarked choice’ of possible codes, or, as I have often observed myself, as a special code consciously signalling absence or consciously overcoming tradition-controlled social distance, thereby indicating recognition of mutual belonging to a not exclusively ethnically nor linguistically defined group».

На русский язык это можно кратко перевести так: третий код – это специальный код, осознанно сигнализирующий об отсутствии или осознанно преодолевающий контролируемую традициями социальную дистанцию, показывая тем самым признание взаимной принадлежности субъектов общения к особой группе, не связанной ни с этническими, ни с лингвистическими приоритетами.

Какие взаимоотношения наблюдаются между членами таких групп?

Старшие дети, как правило, принимают во внимание языковые предпочтения своих младших братьев, сестер и других членов их игровой группы. И напротив, младший отказывается от использования предпочтительного для него языка только в случае, если старший ребенок является монологическим или более доминантным в другом языке («доминантный» означает то, что детская компетенция в одном языке гораздо выше, чем в другом). Это результат особой социализации детей в африканской деревне, где одной из целей образования должно стать предоставление детям возможности почувствовать себя частью группы и уважать потребности других ее членов. Индивидуализм и связанный с ним порыв принуждать к осуществлению своих желаний в противовес желаниям других членов группы не приветствуется (африканской общественностью), в отличие от обычных (моделей социализации) в нашем обществе.

<sup>2</sup> См.: Н. Ekkehard Wolff University of Leipzig. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context.

Западными учеными было установлено, что старшие дети лучше владеют английским языком по сравнению с младшими. Также выяснилось, что частота временных заимствований и случаев перехода кода увеличивается с возрастом детей. Старшие дети из обеих семей гораздо чаще переходят из одного языка в другой и используют больше временных заимствований. Это могло бы стать доказательством того, что ни переход кода, ни временное заимствование не рассматривается как нехватка языковой компетенции ребенка или беспорядочное смешение языков, а скорее оба феномена должны считаться индикаторами многоязычной компетенции.

В Татарстане языковые предпочтения старшеклассников выглядят не очень патриотично: большинство городских школьников (и русских, и татар) считают самым важным для себя языком не родной, а английский, старшеклассники сельских татарских школ на первое место ставят русский.

Языковая среда на ранних этапах развития ребенка больше противопоставлена по городскому или сельскому типу: в городе предпочтение отдается русскому языку, в селе – родному (татарскому) языку.

Результаты наших психолингвистических и психологических исследований говорят о том, что мультилингвальное развитие в Татарстане лучше начинать не в школе, а с ранних ступеней развития ребенка (в дошкольном и предшкольном возрасте):

- в университетах необходимо создать центры, лаборатории раннего языкового развития ребенка;
- для яслей и детских садов необходимо готовить специалистов, способных профессионально развивать речевые навыки детей на двух-трех языках в процессе создания игровых ситуаций.

Исследования нашего университета (ТГГПУ)<sup>3</sup> и международный опыт показывают, что:

- дошкольники более эффективно обучаются посредством игры и социального взаимодействия с ровесниками и взрослыми;

- 50% интеллектуального развития ребенка достигается к 4 годам, и далее 30% до достижения ребенком восьмилетнего возраста (Блум, 1964);

- прогресс и импульс умственного развития и социальной и интеллектуальной компетенции в течение трех первых лет жизни фактически равны таковым, полученным в течение всей оставшейся жизни (см.: В. Штерн, 1914; Уйат-Кабан-Аттанучи, 1979 (Гарвардский проект дошкольного образования);

- до 6-7 лет дети легче входят в контакт с их социальной и лингвистической средой – они еще не обдумывают или в меньшей степени обдумывают свои ошибки и отклонения от норм (Визерковский, 1978);

- дошкольники более склонны не бояться и не сбиваться с толку феноменом «изменяемости», то есть они воспринимают незнакомые концепции намного легче, чем старшие дети или даже взрослые;

- обычно у них больше времени и более благоприятные условия для овладения вторым языком;

- маленькие дети, которые овладевают двумя языками одновременно, различают их и ассоциируют их с разными оценочными системами (Штерн, 1928);

- двуязычные улучшает аналитические навыки, позволяет сделать более комплексный обзор реальности, и способствует изучению третьего языка (Арсениан, 1945, Спозрл, 1946, Пил Ламберт, 1962, Табуре-Келлер, 1963, Оксаар, 1971, 1978, Фельдман Шеен 1971, Джанко-Уоролл, 1972, Титон, 1979);

- двуязычные дети склонны проявлять большую способность имитировать, более высокую гибкость и спонтанность, и бывают менее закомплексованными (Титон, 1979, Ламберт, 1980, Бен Зив, 1972);

- двуязычные дети склонны с более раннего, а именно с 4-5-летнего возраста, размышлять над структурными свойствами родного и другого языка, демонстрируя таким образом абстрактные операции, которые, следуя модели Пиаже (1972), присущи только намного старшим монолингвальным детям;

- двуязычные дети склонны обучаться чтению и письму на обоих языках намного раньше (65% двуязычных детей в гамбургском проекте научились читать и писать с 4-5 лет), что тоже свидетельствует об абстрактных операциях и аналитических свойствах (Оксаар, 1989).

## 2.2. Закономерности смешения языковых кодов на ранних стадиях развития ребенка

Традиционно различаются две сферы или формы сознания: когнитивное и языковое, "ответственные" за существование двух картин мира. При усвоении иностранного языка, как отмечает И.И.Халеева, происходит интерференция картин мира - как общих, так и языковых<sup>4</sup>. Когнитивное сознание не тождественно языковому, потому что не все, что имеется в общей картине мира, может быть выражено с помощью языка. В когнитивном сознании имеется большой пласт значений, общих либо для всего человечества, либо для групп культур. Без этого взаимопонимание между разными народами было бы в принципе невозможным. В языковом сознании также есть значения, одинаковые для носителей разных языков. Благодаря этому при освоении иностранного языка возможно калькирование некоторых элементов родного.

Закономерности смешения языковых кодов с овладением несколькими языками: это овладение может происходить параллельно, поочередно, последовательно. Например, если дома ребенок говорит на одном языке, а в детском саду - на другом, или если его родители говорят с ним на разных языках, то двуязычное развитие происходит симультанно (одновременно). Причем маленький ребенок может сначала вообще не

<sup>3</sup> Габдулхаков В.Ф. О языковом образовании в детских садах Татарстана. / Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика». М., 2010. № 6.

<sup>4</sup> Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая Школа, 1989.

понимать, что с ним говорят на разных языках. Он как бы машинально отвечает на том языке, на котором к нему обращаются. Подобные явления отмечались в семьях, где кто-то из родителей, например, имеет какой-то дефект речи: до определенного возраста ребенок имитирует речь одного родителя, обращаясь к нему, и второго, обращаясь именно к нему.

До сих пор, однако, нет однозначного ответа на вопрос о различении языков: когда оно начинается, насколько влияет на характер усвоения, вырабатывается ли для обоих языков общая база, наслаиваются они друг на друга или существуют относительно независимо, смешиваются, взаимно сокращаются или обогащают друг друга, а может быть, один является ведущим, а второй усваивается через него. Некоторые даже ставят под сомнение, что каждый из языков билингва способен развиваться так же, как один язык монолингва.

Большинство работ, посвященных одновременному овладению двумя языками, опираются на гипотезу единой языковой системы, согласно которой дети-билингвы на начальной стадии обучения не различают эти два языка (Леопольд, 1949; Вольтерра и Тэшнер, 1978; Дженеци, 1989). Наиболее точная формулировка этой гипотезы дана учеными Вольтерра и Тэшнером (1978, с. 312): «На первой стадии ребенок обладает некой лексической системой, в которой собраны слова из обоих языков... На этой стадии языковое развитие ребенка билингва во многом схоже с языковым развитием ребенка - монолингва... На второй стадии ребенок начинает различать две лексические системы, но применяет одни и те же синтаксические правила при использовании обоих языков. На третьей стадии ребенок говорит на двух языках, используя соответствующие каждому из языков лексику и синтаксис...». Таким образом, ученые Вольтерра и Тэшнер предполагают, что начальная стадия развития ребенка-билингва по существу монолингвальна. Так как же именно происходит развитие этих двух языков в сознании ребенка-билингва – автономно или взаимозависимо? Взаимозависимое овладение языками выражается в систематическом влиянии знаний одного языка на освоение другого, в результате чего характерные показатели развития ребенка билингва отличаются от тех, которые демонстрируют дети монолингвы. Эти теоретические и практические вопросы нашли свое отражение в многочисленных научных исследованиях, которые не только выявляют эти отличия, но и объясняют, в чем они заключаются.

Многие проблемы одновременного овладения двумя и более языками все еще недостаточно изучены<sup>5</sup>. Одной из них является проблема смешения языковых кодов. Смешение кодов является довольно распространенным явлением среди билингвов, оно присуще как взрослым, так и детям. У взрослых, как правило, смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, смешение же кодов детьми-билингвами, напротив, часто интерпретируется как признак языковой некомпетентности и даже беспорядочного использования языков.

В своем исследовании мы, опираясь на работы зарубежных ученых, таких, как Фред Дженеци (Университет г. Монреаль), Эккехард Вульф (Университет г. Лейпциг) и результаты проведенного эксперимента, пришли к выводу, что детское смешение кодов, так же, как и у взрослых, подчиняется грамматическим правилам и является подтверждением изобретательности детей-билингвов.

Смешение кодов является довольно распространенным явлением среди билингвов, оно присуще как взрослым, так и детям. Под этим понятием подразумевается использование элементов (фонологических, лексических, морфосинтаксических) из двух языков в одном высказывании или беседе.

Смешение кодов может произойти внутри одного высказывания, например, «Бу («это» на татарском языке) лошадка (русский язык)», между высказываниями и даже внутри одного слова («лошадкалар» – образование множественного числа, согласно правилам татарского языка от русского слова «лошадка»). Частота смешения кодов у детей зависит от многих факторов, а именно, от формы смешения (внутри одного высказывания или между ними), характера смешанных элементов (служебное слово или знаменательное); от степени владения тем или иным языком или от языковых предпочтений собеседника (например, билингвален или монолингвален собеседник ребенка). Взрослые-билингвы также смешивают коды в различных коммуникативных целях, например: для привлечения внимания к своей принадлежности к определенной этнической группе, для демонстрации своей социальной роли и статуса, для установления дистанции или, наоборот,

---

<sup>5</sup> Gal S. The political economy of code choice. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p.247. Wolff H. Ekkehard. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context. Cape Town. PRAESA (Occasional Papers, 4), 2000, pp. 5-8. Genesee F., & Nicoladis E. Bilingual acquisition. Handbook of Language Development. Oxford, Eng.: Blackwell, 2006, pp.12-14. Meisel J.M.. Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. Studies in Second Language Acquisition, 1994, p.16, pp. 413-441. Sauve D., & Genesee F. Grammatical constraints on child bilingual code-mixing. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada. 2000. Paradis J., Nicoladis E., & Genesee F. Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. // Bilingualism: Language and Cognition. 2000. № 3, 245-261. Lanza E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford, UK: Clarendon Press, 1997. Vihman M. A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. // International Journal of Bilingualism. 1998. № 2, pp. 45-84. Allen S.E.M., Genesee F.H., Fish S.A. & Crago, M.B. Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston & S. Neuvel (Eds.), Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. 2002. Vol. 2, pp. 171-188). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Petersen, J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. Linguistics, 1988, №26, pp. 479-493. Gawlitzek-Maiwald I. & Tracy R. Bilingual bootstrapping. Linguistics, 1996, № 34, pp. 901-926. Khamis C.. Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda. Hamburg: LIT., 1994, p.275. Lanvers U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching. // International Journal of Bilingualism. 2001. № 5, pp. 437-464.

рот, для создания близких межличностных отношений. Смешение кодов – это полезная, сложная и управляемая правилами форма языка, используемая взрослыми билингвами.

У взрослых, как правило, смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, смешение же кодов детьми-билингвами, напротив, часто интерпретируется как признак языковой некомпетентности и даже беспорядочного использования языков. Опираясь на работы зарубежных исследователей и результаты нашего эксперимента, мы убедились, в том, что детское смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, так же как у взрослых.

Если смешение кода не вызвано отсутствием дифференциации между двумя языками, остается вопрос: почему двуязычные дети смешивают коды? В результате исследований функциональных свойств смешения кодов детьми-билингвами этому найдено несколько объяснений.

Очень часто дети смешивают коды для заполнения пробелов в своем развивающемся лексиконе и грамматике. Ребенок, не в полной мере владеющий каждым из языков, начинает использовать все имеющиеся лингвистические ресурсы для выражения своих мыслей. Согласно гипотезе о заполнении пробелов, дети-билингвы используют слова из языка Я1 при разговоре на языке Я2, потому как они не знают нужное слово на языке Я2. В подтверждение этого было выявлено, что дети-билингвы, говоря на менее изученном языке, используют больше слов из языка, который знают лучше. В нашем эксперименте наблюдалось смешение кодов для заполнения пробелов в знании русского языка 2-3-летними детьми-билингвами (татарский, русский), доминантным языком которых был татарский. Дети очень хотели произвести впечатление на педагога и показать свои знания по теме занятия, но словарного запаса на русском языке было недостаточно. Дети наперебой выкрикивали предложения типа: «Это петушок. А это чеби («цыпленок»). Это его баби («ребенок»)».

Доказательства заполнения пробелов в грамматике было обнаружены учеными Петерсеном (1998) и Ланза (1997), которые заявили, что дети-билингвы часто вставляют служебные слова и флективные морфемы из языка, которым лучше владеют, и реже наоборот. Ученые Гавлитзек и Трэйси (1996) утверждают, что дети-билингвы используют синтаксические модели языка, которым лучше владеют, и проецируют их на менее изученный язык. Лексическое и морфосинтаксическое смешение кодов свидетельствует о способности ребенка-билингва творчески использовать ресурсы обоих языков для выражения своих мыслей.

Существуют веские доказательства того, что смешение кодов у детей-билингвов зависит от многих факторов.

Многие исследователи заявляют, что дети-билингвы склонны выбирать язык общения в зависимости от предпочтительного языка собеседника. Так, например, дети, которых воспитывают в билингвальных семьях, где каждый родитель разговаривает с ребенком только на своем родном (доминантном) языке, используют при общении с каждым из родителей язык, предпочтительный именно для этого родителя.

Наблюдения за детьми-билингвами (русский, татарский) в эксперименте, проведенном нами, показало, что дети используют язык, предпочтительный для того или иного воспитателя или другого ребенка и могут переключаться с одного языка на другой даже в одной беседе. Общаясь между собой, дети знают предпочтительные языки друг друга и стараются использовать их, чтобы быть понятыми.

Например, мальчик-билингв Тимур шести лет, знающий русский и татарский языки, в игре всегда принимал во внимание языковую преференцию каждого ребенка, несмотря на то, что многие дети в группе понимали и русский язык, и татарский. Это подтверждают и результаты исследований, проведенных в Африке ученым Хамисом (1994). Он же отмечает и частое возникновение смешения кодов в ролевых играх. Например, дети в своей любимой ролевой игре «радио» использовали имеющиеся у них скудные знания суахили, так как по радио в Уганде они слышат информацию в основном на суахили. Дети особенно не понимали смысл радио новостей, поэтому их попытки соединить слова на суахили друг с другом были безуспешными. Однако их цель – создать необходимую атмосферу – была достигнута.

Одновременное овладение двумя языками – это активный, творческий процесс. Он использует лингвистические, коммуникативные и когнитивные ресурсы развивающегося ребенка (Дженези, 2003). Изобретательность детей-билингвов подтверждается смешением кодов для заполнения лексических пробелов, переносом (трансформацией) морфо-синтаксических структур из одного языка в другой и компетенцией (способностью) использовать два языка при общении.

Не все аспекты одновременного овладения двумя языками достаточно изучены. Необходимо исследовать первые два года развития ребенка и, в особенности, раннее восприятие и воспроизведение речи. Необходимо проводить дальнейшие исследования для получения большего количества примеров и изучать различные комбинации языков.

Формирование коммуникативной компетенции ребенка детского сада, ученика школы, студента вуза, будущего специалиста всегда вызывало большой интерес в науке. И понятно, что это формирование может осуществляться только при условии правильно поставленной диагностики, при наличии надежной технологии оценки качества развития речи и эффективной технологии формирования коммуникативных навыков.

Внимание к речи ребенка традиционно для психолингвистики любых ориентаций. Преобладающим является чисто феноменологический подход: описывается или речевое развитие одного ребенка (по возможности охватываются все уровни языка), или изучаются частные феномены, свойственные речи большинства детей на некотором этапе развития. Так, исследователей всегда занимали первые детские «слова». Оказалось, что они не являются словами в обычном понимании, поскольку соотносятся одновременно с разными

лицами, предметами и ситуациями, окружающими ребенка. Многочисленные звукокомплексы наподобие детского «дай» выступают не в функции слов, а в функции целостных высказываний, при этом контекстно-обусловленных: за одним и тем же звукокомплексом может стоять смысл «я голоден», «мне нужно твое внимание», «хочу потрогать этот предмет» и т.п.

При диагностике речи выделяются разные компоненты.

Операционно-динамический компонент включает следующие показатели: объем высказывания; темп (скорость говорения); лексическая вариативность; синтаксическая вариативность; отказ от коммуникативного намерения; длительные паузы.

Мотивационный компонент характеризуется такими показателями: количество фраз, в которых автор говорит о других; количество фраз, в которых автор говорит о себе; количество фраз, содержащих обращение к собеседнику; свернутость (неполнота) фраз.

Когнитивный компонент содержит следующие параметры: количество фраз, содержащих оценочность; количество фраз, содержащих сопоставление; наличие названий тем сообщений; количество фраз, содержащих обобщения; выражение причинно-следственных связей; описания внешности; описания действий.

Результативный компонент характеризуется следующими показателями: содержательность; понятность; выразительность; количество затронутых тем; количество описанных людей; грамматическая правильность; фонетическая правильность; использование риторических приемов.

Эмоциональный компонент представляет собой характеристику степени эмоциональной выразительности высказывания и количества эмоционально окрашенных лексических единиц.

Регуляторный компонент характеризуется количеством речевых действий: как уточнения; повторы; самперебивы; вопросы; короткие паузы; ссылки.

К числу культурологических особенностей общения относятся следующие: дистанция между собеседниками; активность в использовании невербальных средств общения; использование интонации для выражения эмоций; устойчивость набора речевых формул и невербальных знаков для ситуаций повседневного общения; интенсивность использования стереотипных речевых формул; степень активности адресата и адресанта; тенденция к индивидуализации стандартных речевых средств; роль говорящего в процессе общения; отношение к собеседнику; типичная для сообщества степень вежливости.

Лингвистические аспекты общения связаны с внутренней структурой языка и ее функциями в речевой деятельности человека. К лингвистическим относятся фонетический, грамматический и семантический аспекты. Фонетический аспект характеризует звуковую сторону речи: произношение, ударение, интонацию. Грамматический аспект заключается в языковых правилах построения словоформ и предложений. Семантический аспект состоит в соотношении языковых знаков со смысловым содержанием.

При психолингвистическом анализе речевых действий выделяют три уровня: языковой, речевой, содержательно-смысловой.

К языковому уровню относятся объем высказываний, лексическая насыщенность и вариативность, наполненность, правильность.

К речевому уровню относятся связность между частями предложений и между частями текста, усложненность высказываний синтаксически сложными построениями и обособленными оборотами, экспрессивность, употребление цитат и фразеологизмов, употребление неинформативных слов.

Признаками содержательно-смыслового уровня являются количество затронутых вопросов, следование теме, логичность и последовательность изложения, а также выраженность смысловых категорий.

При характеристике психологических целей и свойств общения некоторые авторы выделяют следующие виды общения: "контакт масок" - формальное общение, не имеющее цели понять и учитывать особенности личности собеседника; примитивное общение, которое устанавливается в зависимости от практической необходимости; формально-ролевое общение, содержание и средства которого регламентированы социальными ролями; деловое общение, предполагающее учет как интересов дела, так и личных интересов; духовное межличностное общение друзей; манипулятивное общение, направленное на извлечение выгоды от собеседника; светское общение, направленное на поддержание отношений, беспредметное по содержанию.

При психолингвистическом анализе речевых действий выделяют три типа высказываний: формализованный тип, который отличается высокими показателями по параметрам оформления высказывания и низкими - по параметрам содержательности; многословный тип, характеризующийся средним выражением всех показателей и при этом большим объемом и большой наполненностью фраз; информационный тип, который характеризуется большим числом ошибок, низким уровнем усложненности и высоким уровнем связности. Высказывания этого типа имеют высокие показатели содержания и низкие показатели оформления.

Анализ теории и практики двуязычной и трехязычной речевой деятельности детей дошкольного возраста показывает, что в проектируемой технологии поликультурного языкового развития детей последовательность наложения одного языка на другой должна быть выстроена по схеме: русский язык + английский язык + татарский язык. Эта схема обусловлена тем, что у большинства респондентов язык общения – русский, английский язык (в ценностной иерархии языков) у детей стоит на втором (после русского языка) месте, поэтому татарский язык (с опорой на русский и английский) должен осваиваться успешнее.

### 2.3. Принципы двуязычного и трехязычного обучения

Традиционно в педагогической теории вопрос о принципах обучения языкам обсуждается применительно к двуязычию (к билингвальному обучению). Выведение принципов для трех языков (русскому, английскому, татарскому) невозможно без обращения к современным психолингвистическим теориям.

Ю.Н. Караулов выдвинул гипотезу, согласно которой единицей языкового сознания является психоглосса. Психоглосса отражает на уровне языковой личности (как составляющая индивидуального сознания) определенную черту языкового строя или системы родного языка, которая обладает высокой устойчивостью к вариациям и стабильностью во времени. Ю.Н. Караулов различает три вида психоглоссы: грамматические, когнитивные и мотивационные. Первые связаны со знанием родного языка, вторые совпадают с типичными категориями образа мира, третьи отражают национальный характер. Фундаментальное значение грамматических психоглоссы состоит в том, что они формируют единую апперцепционную базу говорящих на данном языке, т.е. ту систему координат, по отношению к которой человек будет осмысливать информацию об иностранном языке, и в которую он будет стараться "вписать" этот язык, если его сознание не готово принять иную смысловую реальность<sup>6</sup>.

Теория психоглоссы может объяснить, например, почему при существующих условиях обучения у изучающих иностранный язык не формируются адекватные системные представления об этом языке.

В настоящее время приняты две основные стратегии обучения грамматике и синтаксису иностранного языка (которые составляют фундамент любой языковой системы): либо структурнограмматические явления объясняются и отрабатываются по мере их появления в текстах для чтения, либо сам учебный материал составляется таким образом, чтобы включить в него модели, подлежащие отработке. Результат в обоих случаях одинаков: обучающийся получает представление об употреблении изолированного структурного образца в ограниченном контексте. У него появляется ощущение, что имеется прямая связь между образцом и контекстом и что, с одной стороны, без этого контекста образец использовать нельзя, а с другой - появление контекста автоматически влечет за собой употребление образца. Например, у обучающегося возникает уверенность, что если имеется обозначение периода времени, то в английском языке нужно употреблять временную форму Perfect, ее же нужно употреблять и в том случае, когда в предложении имеются наречия *always, ever, never*. Положение усугубляется тем, что учебный курс может и не дать обучающемуся возможности увидеть, как образец используется в других, менее стереотипизированных контекстах. В результате формируется то, что принято называть искаженным языковым сознанием (в отношении изучаемого языка). Иначе говоря, в процессе обучения не происходит формирования грамматических психоглоссы как единиц сознания, отражающих существенные черты изучаемого языка, значения иностранного языка не становятся смыслами для изучающего этот язык. Иноязычные грамматикосинтаксические единицы остаются привязанными к внешней ситуации и не интериоризируются языковым сознанием обучающегося.

Принципы изучения нескольких языков одновременно в исследовательской практике обсуждались редко. Чаще обсуждались проблемы национально-русского двуязычия (в СССР), задачи изучения родных (нерусских) или иностранных языков.

Однако вопросы о контрастивном (Э.М.Ахунзянов), сопоставительном и сравнительном (А.А.Реформатский), интегративном и синхронизированном (Г.А.Анисимов, В.Ф.Габдулхаков) в последние десятилетия поднимаются все чаще и чаще.

Теоретические основы сопоставительной лингвистики наиболее компактно были сформулированы еще основателем Казанской лингвистической школы И.А.Бодуэном де Куртенэ в статье "О смешанном характере всех языков", опубликованной впервые в журнале Министерства Народного Просвещения (1901, ч. 337, сентябрь, с. 12-24), копия которой хранится в фонде В.А.Богородицкого (Бодуэн де Куртенэ. Кроме того, она полностью перепечатана в "Избранных трудах по общему языкознанию" Бодуэна де Куртенэ в 1963 г.

А.А. Реформатский подчеркивал, что необходимо установить теоретические принципы такого изучения языков<sup>7</sup>.

**Принцип различения и комплексного использования** контрастивного, сопоставительного, сравнительного, интегративного и синхронизированного методов.

Контрастивный метод делает упор на признаках различающих языки (например, отсутствие предлогов в одном языке и их наличие в другом, наличие категории рода в одном языке и отсутствие этой категории – в другом). Этот метод больше ориентирован на преодоление интерферентных ошибок в речи билингвов, т.е. ошибок, обусловленных отрицательным влиянием одного языка на другой (например, неупотребление предлогов в русском языке, обращение к представителям женского рода в мужском роде и др.).

В методической литературе явление интерференции понимается как отрицательное явление, не способствующее усвоению второго языка и приводящее к бесчисленным ошибкам. При изучении татарского языка изменениям подвергается структура изучаемого языка, т.к. более сильным оказывается влияние русского языка на татарский язык. По мнению К.З. Закирьянова, «влияние, ввиду имеющихся расхождений в системе

<sup>6</sup> Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.

<sup>7</sup> Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. - М., 1987. - С. 40-52.



сталкивающихся языков, в ряде случаев оказывается отрицательным, интерферирующим и мешающим усвоению второго языка». Поэтому необходимо сознательное управление процессом влияния русского языка при изучении татарского.

Интерференция более явственно и ощутимо обнаруживается при контактировании неродственных языков (русский – татарский языки), но более устойчива и долговечна при контактировании близкородственных языков (татарский – башкирский языки). Этот факт объясняется тем, что ребенок, изучающий сходные языки, перестает замечать минимальные расхождения в речи на татарском и башкирском языках. Ослабление контроля за чистотой речи, несомненно, способствует устойчивому сохранению интерференции в речи ребенка. В связи с этим учителю всегда необходимо иметь в виду сопоставительно-типологическое описание контактирующих языков, направленное на установление общих и специфических межъязыковых сходств и различий.

Интегративный метод больше ориентирован на сходные явления в разных языках, предполагает учет явлений транспозиции (положительный перенос знаний и умений из одного языка на другой).

Татарский и английский языки, как известно, относятся к различным группам, как по генетической, так и по типологической характеристике. Татарский язык является представителем тюркской ветви алтайской семьи языков, точнее, татарский язык относится к кипчакско-булгарской подгруппе кипчакской группы тюркских языков (Баскаков АН.) Английский язык входит в западногерманскую подгруппу ветви индоевропейских языков.

В структурно-типологическом плане татарский язык относится к агглютинативным языкам, в котором также представлены аналитические элементы для выражения различных грамматических значений. Английский же относится к флективно-аналитическим языкам. Но, как справедливо отмечают ученые, агглютинативные языки, как и флективные, могут быть аналитическими и синтетическими.

Между тем, наличие аналитизма в татарском языке - это не единственное сходство татарского с английским языком. Между ними существуют типологические сходства различного уровня языковой структуры.

Агглютинативные языки: корень+суффикс — синтетический тип; корень+суффикс+служебное слово - аналитический тип.

Флективные языки: чистая внутренняя флексия - синтетический тип. Внутренняя и внешняя флексия (префикс) + корень + служебное слово – аналитический тип (Кузнецов П.С. 1954, с.8).

Можно констатировать, что как бы не были тесны взаимодействия тюркских, в том числе и татарского языка с русским языком, в них не обнаруживается столько типологических сходств как в английском и татарском языках. Но вполне естественно в то же время, что между ними существует и много существенных различий. Как постулирует типология, целью сопоставительного исследования языков является "поиск на основе сходства их различий" (Ярцева В.Н., с.31). В татарском, как в языке агглютинативном, бесспорно, преобладают, к примеру, синтетические грамматические формы: развитая падежная система, категории принадлежности и сказуемости в именах существительных; оформление залогов при помощи разнообразных суффиксов, специфический набор суффиксов, свойственных неличным формам глагола, типы и формы связи придаточных предложений и т.д. Как признают специалисты, исконно флективно-агглютинативный английский язык в своем развитии все больше становится языком аналитического типа. Но также совершенно справедливо замечание ученых о том, что сравнение языков плодотворно лишь при наличии сходных элементов в их структуре. "Мало пользы от сравнительного изучения в том случае, если приходится каждый раз констатировать, что сравниваемые предметы ни в чем не имеют сходства" (Ярцева В.Н., с.9).

Сравнительный метод, по А.А.Реформатскому, направлен на поиск в языках схожего, для чего следует отсеивать различное. Его цель – реконструкция бывшего через преодоление существующего. Сравнительный метод принципиально историчен и прагматичен. Его основной прием: используя вспомогательную диахронию, установить различного среза синхронии «под звездочкой». Сравнительный метод должен принципиально деиндивидуализировать исследуемые языки в поисках реконструкции протореалии.

В отличие от сравнительного метода сопоставительный метод принципиально прагматичен, он направлен на определенные прикладные и практические цели, что отнюдь не снимает теоретического аспекта рассмотрения его проблематики.

Второе положение, характеризующее сопоставительный метод, можно определить следующими тезисами:

1. Тезис об идиоматичности языков, т. е. утверждение, что каждый язык индивидуально своеобразен не только в отношении «особенностей» своих деталей, но и в целом и во всех своих элементах, в своем «чертеже», как мог бы сказать Э. Сепир.

2. Тезис о системности в отношении и каждого яруса языковой структуры, и всего языка в целом.

3. Тезис о том, что сопоставление не может опираться на единичные, разрозненные «различия» диспаратных фактов, а должно исходить из системных противопоставлений категорий и рядов своего и чужого.

4. Тезис о том, что опора сопоставления отнюдь не в поисках мнимых тождеств своего и чужого, а наоборот, в определении того разного, что пронизывает сопоставление своего языка и языка чужого.

5. Тезис, определяющий противопоставление своего чужому не вообще, а лишь в двустороннем (бинарном) сопоставлении системы своего языка и данного чужого.

Если первое положение довольно очевидно и не требует большой аргументации, то пять тезисов второго положения как раз именно требуют детальной аргументации.

**Принцип системности языковых фактов** является вторым условием сопоставительного метода. В основе системности структурная модель языка, распределенная на ряд систем и подсистем, расчлененных и одновременно связанных друг с другом многими отношениями. Вне этих отношений любой факт, будь то слово, форма или звук, — не факт языка. Становятся эти элементы фактами языка лишь тогда, когда они подчиняются той или иной действующей в данном языке модели, т. е. когда они становятся членами системы. Это особенно очевидно, когда данный язык принимает и усваивает что-либо чужезычное из другого языка. Пока это чужезычное не освоено моделями своего языка, оно остается чуждой инкрустацией, варваризмом.

Принцип сопоставительного изучения предполагает изучение **не фактов, а категорий своего и второго языка**. Если мы изучаем какой-нибудь падеж, подчеркивал А.А.Реформатский, то необходимо брать его в сетке всех падежей данной парадигмы; так, значимость и употребление родительного падежа (генитива) зависит от того, есть ли в данной парадигме отложительный падеж (аблатив) или же он отсутствует, так как наличие аблатива ограничивает охват функций генитива (таково соотношение русского и латинского языков). То же можно сказать об «исходном падеже» некоторых языков; ср., например, киргизское *Үйдүн тоо бийик* и русское *Гора выше дома*.

При изучении согласных нельзя отдельно «изучать» *n*, или *m*, или *k*, а следует рассматривать всю категорию глухих в противоположность звонким, учитывая количество пар по признаку глухости — звонкости, а также и члены этих рядов, остающиеся вне пар. Брать же эти пары и ряды надо как в условиях различения (*кол — гол, икра — игра*), так и в условиях неразличения, или нейтрализации (*лук — луг, лук бы — луг бы*). При изучении гласных нельзя изолированно «освоить» чуждые русской фонетике передние лабиализованные гласные *й, ö* (в немецком, французском, венгерском, в тюркских), а нужно брать все ряды и соотношения передних и задних, лабиализованных и нелабиализованных, а в ряде случаев еще и учитывать особые условия (например, условие губного сингармонизма в киргизском). Тем более недопустимо «отрабатывать» русское *ы*, как это рекомендуется во многих пособиях и статьях, ведь русское *ы* — это лишь функция твердости предшествующей согласной; ср. *князь Иван* и *без Ивана* (в последнем случае вместо *и* звучит *ы*, так как *з* в *без* твердое). Необходимо освоить категорию твердости—мягкости русских согласных в противопоставлениях твердых и мягких слогов (*ляг — лаг, лег — лог, лук — лук — лык*), а тогда и *ы* (разного, кстати, качества) само «ляжет» куда надо.

Тем самым надо осудить широко применяющуюся у методистов «теорию» располагать «звуки чуждого языка по степени трудности в порядке номеров». Трудны не «звуки», а отношения рядов и категорий фонологической системы чуждого языка, не совпадающие с рядами и категориями фонологической системы своего языка. То, что в одном языке самостоятельные фонемы, в другом — лишь вариации той же единицы, и наоборот. Не совпадают и сильные, и слабые позиции, и варьирование «тех же» фонем в слабых позициях, и результаты варьирования в отношении нейтрализации противопоставленных фонем.

**Для овладения вторым языком надо преодолеть навыки своего языка** и, отталкиваясь от системы своего языка, овладеть этим языком. Об этом писали Е.Д.Поливанов, К.Бюлер, С.И.Бернштейн, а особенно остро Л.В.Щерба, рекомендовавший прежде всего при овладении нормами чуждого языка «... путь сознательного отталкивания от родного языка».

К примеру, между английским и татарским языками языками есть достаточно много типологических отличий.

Татарский язык, в котором насчитывается 13 гласных фонем, совместно тремя заимствованными звуками, относится ко второму, т.е. консонантно-вокалическому типу, в силу этого, в потоке речи гласные звуки решающим образом действуют на качество согласных (*тор - тер, бар - бэр*). А русский язык, к примеру, относится к консонантному типу, где всего 6 гласных звуков, и они, как правило, варьируют под воздействием твердых и мягких согласных (*сад - сядь [с'ад']*).

В английском же языке гласные звуки представлены в достаточно большом количестве:

Татарский язык	Английский язык
гласные - 12,	гласные - 12 монофтонгов, 9 дифтонгов;
согласные - 28	согласные - 24.

В звуковом составе татарского и английского языков довольно много звуков, как среди гласных, так и среди согласных, которые полностью совпадают или близки по качеству.

Среди гласных, к примеру, по своим артикуляторно-акустическим признакам полностью совпадают татарские *и, е* и английские *i, e*; очень близки по качеству широкие гласные переднего ряда *о* и *эе*; среди согласных одинаковы по образованию специфические звуки: губно-губной *w*, фарингальный *h*, а также глубокозаднеязычный *ц*. В татарском и английском языках имеются также близкие по звучанию звуки — переднеязычный татарский *щ* (*жир, жыр*) и английский *g* [д.з] (*large* [la:dʒ]). Но эти звуки довольно сильно различаются по качеству. Татарский *ж* в литературном языке представлен как довольно мягкий, фрикативный переднеязычный шумный звук, а английский [с/з] - это аффрикат. Близкое к английскому аффрикату

Как подчеркивается в лингвистических трудах, типологические сходствасопоставляемых языков ярче всего проявляются на грамматическом уровне (Ярцева В.Н., 1981). Такой подход совершенно оправдан также в данном конкретном случае. Даже при поверхностном анализе можно обнаружить немало типологических сходжений как в морфологической структуре татарского и английского языков, так и в способах связи слов в предложении, т.е. в синтаксисе. В то же время следует еще раз вспомнить, что именно по граммати-

ческой структуре эти два языка относятся совершенно к противоположным языковым типам: агглютинативному и флективному.

В татарском языке, несомненно, преобладает суффиксальный (синтетический) тип формообразования слов. Тем не менее, на перифериях различных грамматических категорий или в самих грамматических категориях нередко выступают аналитические элементы в виде вспомогательных слов, послелогов и др. для выражения различных грамматических отношений. К примеру, в татарском языке традиционно категория падежа имен существительных представлена шестью падежами, которые все суффиксальные, т.е. синтетического типа: *-ныц /-нен*; *-га/-гэ*; *-ны/-не*; *-дан/-дэн*; *-да/-дэ*. Помимо этих падежей отношение имен существительных к другим словам в предложении довольно часто выражается при помощи послелогов, таких, как *белэн*, *вчен*, *турында* и др. Послелог *белэн* очень часто выступает в значении инструменталия или комитатива: *балта белэн "топором"*, *калэм белэн "пером"*, *борыч белэн "с перцем"*; послелог *вчен*, выступая с именами существительными, выражает чаще всего отношение цели: *дэрес вчен "для урока"*, *булэк вчен "для подарка"*; послелог *турында* передает значение предложного падежа русского языка: *спектакль турында "о спектакле"*, *ял турында "об отдыхе"* и др.

Английский язык исконно относится больше к синтетическому строю, при котором грамматические значения слов выражались при помощи суффиксов, внутренней флексией, чередованием звуков. Но как констатируют ученые, современный английский язык является больше языком аналитического типа, так как в нем стали преобладать аналитические способы выражения грамматических значений (Ильиш Б.А., 1948, с. 21-22).

Как известно, в английском языке имеются только два падежа: общий — с нулевым окончанием, и притяжательный, выражающийся окончанием *-s*; для выражения же падежных отношений употребляются в современном языке предлоги: *of, to, by, with*; частично грамматикализованными предлогами считаются также *for, about, on, in, at, from*. Что касается сходств, абсолютно идентичными являются падежные значения предлогов *with, by* с татарским *белэн*, которые имеют инструментальное значение и значение совместности.

В трудах по типологии обращается внимание также на такую особенность: во флективных языках служебными словами являются обычно предлоги, стоящие перед теми самостоятельными словами, к которым они относятся; в агглютинативных языках, «где падежи характеризуются окончаниями, в качестве служебных слов, выражающих отношения между словами употребляются не предлоги, а послелогов. Эти послелогов сочетаются обычно не с косвенными падежами имени, как предлоги в русском языке, а с формой имени, с нулевым окончанием» (Кузнецов П.С., 1954, с.23). Сказанное совершенно справедливо и в отношении татарского языка.

Вышеприведенные послелогов *белэн*, *вчен*, *турында*, выражая соответствующее грамматические (падежные) значения, действительно сочетаются с нулевой формой существительного: *калом белэн язылган "написано пером"*, *кайнатма вчен экрлэк эзерлдем "приготовила ягоды для варенья"*. В подобных случаях грамматическое значение выражается послелогов, а форма имени является как бы подставкой для послелогов. А в тех случаях, когда послелогов сочетаются с формами косвенных падежей (урманга таба "в направлении к лесу", *вйгэ кадэр "до дому"*, *твитэн соц "после обеда"*) они или конкретизируют падежные значения, или уже выражают другие, отличные от падежных, грамматические значения.

К типологическим сходствам грамматического плана татарского и английского языков можно отнести также специфику прилагательного как части речи. Как известно, в английском языке, не изменяются ни по родам, ни по числам: *яхшы китап – good book "хорошая книга"*, *яхшы китаплар — good books "хорошие книги"*, *яхшы китапны — good books "хорошую книгу"* и др.

**Учет идиоматичности языка.** Если система каждого языка идиоматична, то можно и должно сопоставлять данный язык только с каким-то определенным другим языком, обладающим иной системой, а не говорить о сопоставлении «вообще». Трудности при усвоении данного языка носителями языков различны, и они выявляются лишь в двустороннем (бинарном) сопоставлении. И преодоление этих трудностей будет различным для носителей различных языков, и план обучения и порядок обучения должен исходить из данного бинарного соотношения систем языков, и он обязательно будет варьировать в зависимости от того, какие языки вошли в сопоставляемую пару.

Идея такого сопоставления была намечена Ф. де Соссюром в его «Курсе общей лингвистики», когда он, иллюстрируя идею системности в различных языках, сопоставляет одно французское слово *mouton* и два его соответствия в английском: *sheep* 'баран' и *mutton* 'баранина'. Здесь были заложены основы структурной лексикологии, к сожалению, слабо подхваченные другими исследованиями.

Очень часто мы сталкиваемся с ситуацией, когда люди, изучающие тот или иной язык, обнаруживают его своеобразие на фоне их родного языка. Изучением исторического развития языков, их современного состояния, а так же исследованием их отличительных черт занимается особый раздел сравнительного языкознания, который обычно называют общей типологией языков. Ее основоположником был немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835).

Этот ученый знал огромное количество языков и благодаря этому впервые в истории языкознания и лингвистики предложил их типологическую классификацию, исходя из способности слов данного языка присоединять к себе тот или иной тип морфем.

В определении А.И.Смирницкого морфема – это наименьшая языковая единица, обладающая существенными признаками языка, т.е. имеющая как внешнюю (звуковую), так и внутреннюю (смысловую) стороны.

Гумбольдт разделил все языки по степени сложности элементов, структуре слова на четыре класса: изолирующие, агглютинирующие, флективные и к особой четвертой группе он отнес языки американских индейцев, слова которых способны соединяться в особые "слова-предложения". Эту группу языков он назвал инкорпорирующими.

Немецкий языковед Г. Штейнталь, ученик и последователь Гумбольдта, обратил внимание не на отдельные слова, а на синтаксические связи между ними, и таким образом, перешел от морфологии к синтаксису, добавив тем самым еще один типологический признак.

И, наконец, американский лингвист Э. Сепир предложил эволюцию структуры языков от более примитивных типов – изолирующего к более сложному типу – флективному. Он выделил аналитический тип языка.

Таким образом, типологическая классификация языков основывается на морфологической и на синтаксической системах языка, и, исходя из этого, выделяют четыре типа языков: аморфные, агглютинативные, синтетические и аналитические.

Аморфные языки (греч. *amorphos*, без- + *morphe* – форма – "бесформенные", "изолирующие", "корневые", "корнеизолирующие"). Языки, у которых отсутствуют словоизменения, т.е. нет аффиксов и в которых грамматические значения (падежа, числа, лица, времени и т.д.) выражаются или посредством примыкания одних слов к другим, или при помощи служебных слов. Примером аморфных языков может служить китайский язык.

Агглютинативные языки (лат. *agglutinatio* – приклеивание). Языки, в основе которых лежит механическое присоединение однозначных, стандартных аффиксов к неизменяемым корням в строго определенной последовательности.

К таким языкам относится группа тюркских языков (турецкий, киргизский, казахский, башкирский, татарский и др.).

Однако наиболее осторожно надо относиться к близкородственным языкам. Об этом много раз предупреждал А.А.Реформатский. К примеру, болгарское *стол*, что значит не 'стол', а 'стул'; чешское *erstvý chléb* – не 'чёрствый хлеб', а наоборот: 'свежий хлеб'. Таких примеров в близкородственных языках найти можно множество.

Исследованием принципов изучения татарского языка занимались и занимаются многие лингвисты и методисты<sup>8</sup>. Среди них и известный педагог-просветитель Каюм Насыри, лингвисты Р.А.Юсупов, Ф.С.Сафиуллина, методисты Ф.Ф.Харисов, Ч.М.Харисова и мн. др.

Правда, принципы часто соотносятся с детьми, которые думают и говорят на татарском языке как родном. Хотя многие дети-татары (особенно в городах и районных центрах) чаще думают и говорят на русском языке, а татарский язык («родной») воспринимают как второй.

При определении лингвистических основ методики преподавания татарского языка русским учащимся Ф.Ф. Харисов<sup>9</sup> отмечает необходимость учета двух важнейших факторов: опору на исходные положения татарского языкознания, то есть систему самого татарского языка; данные сопоставительного анализа систем татарского и русского языков. Поэтому в основе обучения русских учащихся, например, лексике татарского литературного языка должны лежать данные сопоставительного анализа – лексической системы татарского и русского языков.

В настоящее время имеется немало работ по сопоставительному изучению лексики татарского и русского языков: В.А. Богородицкого, Э.А. Ахунзянова, П.И. Визгалова, Р.А. Юсупова, Р.Х. Субаевой и др. Авторы указывают на общность и различия элементов в лексико-семантической системе татарского и русского языков.

Р.А. Юсупов<sup>10</sup> отмечает, что общность в лексической системе татарского и русского языков проявляется в заимствованиях, ономастике, структурно-семантических и семантических кальках, историзмах и неологизмах. Знание таких слов, безусловно, облегчает учащимся восприятие лексики татарского литературного языка, помогает обойтись без дополнительного объяснения значений этих слов, увеличивая, таким образом, объем активного словаря учащихся начальной школы. Например: *класс, карандаш, ручка, парта, пенал, стена, шкаф, диван* и др.

Различия проявляются в том, что в татарском языке наблюдается большое количество:

а) парных слов: *исэн-сау* - жив, здоров; *савыт-саби* - посуда, *тирэ-як* - окружение, *бала-чага* - дети;

<sup>8</sup> Насыри К. Сайланма эсэрлэр: В 2-х т. / К. Насыри. - Казан: Тат. кит. нэшр., 1974. - Т.1; Харисов Ф.Ф. Обучение татарской устной речи: Лингводидактические основы первоначального обучения татарской устной речи в русской школе / Ф.Ф. Харисов. - Казань: Магариф, 1999; Юсупов Р.А. Лексико-фразеологические средства татарского и русского языков / Р.А. Юсупов. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. - 255 с.; Сафиуллина Ф.С. Татар теленэ ойрэту («Татарский язык. Интенсивный курс») / Ф.С. Сафиуллина, К.С. Фэтхуллова. - Казан: Хэтер, 1999; 1999/ китабы белэн эшлэуче укытучылар очен методик кулланма). - Казан: Хэтер, 1999.

<sup>9</sup> Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф.Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

<sup>10</sup> Юсупов Р.А. Лексико-фразеологические средства татарского и русского языков / Р.А.Юсупов. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. - 255 с.

б) арабо-персидских и русских заимствований: *китан* - книга, *сэгатъ* - часы, *мэктэп* - школа, *элифба* - букварь, *дэрес* - урок, *рэсем* - рисунок, *тэлинкэ* - тарелка, *кэбестэ* - капуста, *кэжэ* - коза и др.;

в) однозначных слов, которые в русском языке многозначны: *жомлэ* - предложение.

Установление различий помогает заранее прогнозировать основные трудности при обучении учащихся лексике татарского литературного языка, а также избежать огромного количества интерферентных ошибок в процессе употребления их в разговорной речи.

Термин «интерференция» методистами чаще понимается как результат отрицательного воздействия одного языка (родного) на речь на другом (изучаемом) языке.

Недостатком существовавших ранее вышедших учебников по татарскому языку для русскоязычных учащихся признается то, что авторы не учитывали особенности русского и татарского языков на уровне лексики, видимо, полагая, что между понятиями, выражаемыми родственными словами русского и татарского языков, всегда есть отношения полного совпадения, что на практике бывает крайне редко. Поэтому простой перевод слова на русский язык или наоборот далеко не всегда дает учащимся понимание значения слова.

Затрудняет употребление татарских слов и их словообразовательная специфика: большое количество парных, сложных и многозначных слов.

Лингвистические принципы обучения нашли подробное освещение в исследованиях К.Д. Ушинского, В.А. Богородицкого, Н.К. Дмитриева, И.В. Баранникова, Н.М. Шанского, Л.З. Шакировой, Л.Г. Саяховой, Ф.Ф. Харисова, Ф.С. Сафиуллиной и др.

К лингвистическим принципам, которыми необходимо руководствоваться при обучении русскоязычных учащихся татарскому языку, Ф.С.Сафиуллина<sup>11</sup> относит: системность, концентризм, функциональность, стилистическую дифференциацию, минимизацию, ситуативно-тематический подбор материала, обучение лексике на синтаксической основе.

Ф.Ф. Харисов<sup>12</sup> подразделяет принципы на три основные группы: принцип системности и связанный с ним принцип комплексности, функционально-семантический, культурологический.

**Принцип системности и связанный с ним принцип комплексности.** Этот принцип предполагает участие всех уровней языка в процессе коммуникации «во взаимосвязи, в комплексе». Что касается лексики, то, во-первых, изучая новое татарское слово, учащиеся учатся правильно произносить его (с точки зрения фонетики), употреблять в нужной форме (с точки зрения грамматики) и в необходимой ситуации, т.е. строить высказывание (с точки зрения синтаксиса предложения и текста); во-вторых, в процессе изучения языка учащиеся знакомятся с лексической системой татарского языка в целом.

Специфика системного подхода к изучению языковых явлений состоит в направленности на изучение объекта в целом и во взаимоотношении его элементов, на выявление закономерных связей между составляющими систему элементами, на описание объекта именно в том аспекте, в каком он представляет систему.

Кроме этого, существует определенная система ввода лексических единиц, в зависимости от особенности слова (с конкретным или абстрактным значением, в прямом или переносном смысле, простое оно или сложное, фразеологизм и т.д.). Постепенно учащиеся знакомятся с лексическими единицами разного уровня и сложности и получают представление о богатой и разнообразной лексической системе изучаемого языка.

**Функционально-семантический принцип.** Функциональный план рассмотрения языковых фактов диктуется тем, что язык обретает жизнь лишь в действии, «в языкопользовании», т.е. в речи как способе выражения того или иного содержания, смысла.

Таким образом, благодаря данному принципу обучения решается главная задача обучения языку - выработка основ коммуникативной компетенции.

**Культурологический или страноведческий принцип.** В процессе изучения лексики татарского литературного языка русскоязычными учащимися происходит познание культуры татарского народа, с одной стороны, с другой – познание культуры происходит через лексику изучаемого языка, которая отражает определенную сторону действительности татарского народа. Этому необходимо специально обучать учащихся.

Ф.Ф. Харисов подчеркивает, что нельзя изучать язык народа в отрыве от его культуры, истории. По его мнению, изучение татарского языка нетатарами сопровождается проникновением в иную культуру и гармоничным сосуществованием с ней<sup>13</sup>.

Говоря о лингвострановедческой лексике, выделяют: 1) фоновые слова; 2) безэквивалентные слова; 3) эквивалентные слова.

Фоновые слова – это слова, лексические фоны которых не совпадают, хотя понятия являются эквивалентными в обоих языках. Например, слово *очпочмак* у татар ассоциируется не только с математическим понятием (треугольник), но еще и с татарским национальным блюдом (пирожок с мясом и картошкой треугольной формы). Второе значение этого слова не отражено в толковых словарях.

<sup>11</sup> Сафиуллина Ф.С. Татар теленэ ойрэту («Татарский язык. Интенсивный курс») / Ф.С.Сафиуллина, К.С.Фэтхуллова. - Казан: Хэтер, 1999; 1999/ китабы белэн эшлэуче укытучылар очен методик кулланма). - Казан: Хэтер, 1999.

<sup>12</sup> Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф.Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

<sup>13</sup> Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф.Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

Эквивалентные слова (книга, стол, дочь) не несут в себе национальных элементов культуры, и при их объяснении можно ограничиться переводом.

Безэквивалентные слова – это слова, называющие предметы или явления, отсутствующие в другой культуре.

В активный словарный состав учащихся входят слова речевого этикета, слова, содержащие национально-региональный компонент (*альяпкыч* - фартук, *Суанасы* - Водяная, *Шурэле* - Шурале, *Сабантуй*, *Нэуруз* - Навруз), а также слова, называющие памятники архитектуры и культуры (*Соембикэ манарасы* - башня Сююмбеки, *КолШэрифмэчете* - Мечеть Кол Шариф), этнографические (*татарлар* - татары, *болгарлар* - болгары), топонимические (*Казан* - Казань, *Алабуга шэпэре* - г. Елабуга), гидронимические (*Кабан куле* - озеро Кабан, *Агыйдел* - р. Белая), антропонимические сведения (*Айсылу*, *Гузэл* - женские имена; *Наил*, *Булат* - мужские имена) и др.

**Текстоцентрический принцип.** Текст (от лат. *textus* - *ткань, сплетение, соединение*) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность.

В семиотике (теории знаков) под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, танец, ритуал и т.п.; в языкознании текст - последовательность вербальных (словесных) знаков.

Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальности» - внешней связности, внутренней осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условий коммуникации и т.д. Для обоих видов текста - письменного и устного - существенным является вопрос о его идентичности, о так называемой канонической форме, исследуемый особой отраслью филологии - текстологией.

Языкознание описывает специфические средства, обеспечивающие смысловые установки, передаваемые в тексте: лексические средства типа частиц, вводных слов и т.п., тектонические средства - изменение порядка слов в зависимости от текстовой установки, интонационные средства (для звуковых текстов), особые графические средства - подчеркивания, шрифтовые выделения, пунктуация (для письменных текстов).

Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном.

В связной речи между законченными предложениями существует тесная смысловая, а следовательно, и грамматическая (синтаксическая) связь. Связь между предложениями может быть цепной и параллельной.

**Цепная связь** отражает последовательное движение, развитие мысли в связной речи. В соответствии с теорией актуального членения, рассматривающей предложение в тесной связи с выражаемой мыслью, большинство предложений состоит из темы и ремы. Тема – это исходный пункт, начало движения мысли, «данное», рема – развитие мысли, ее основа, ядро, «новое». В большинстве предложений мысль движется от известного, «данного» к ядру высказывания, к «новому». Но движение, развитие мысли на этом не прекращается и, как правило, не исчерпывается одним предложением. Обычно рема (новое) предшествующего предложения становится темой (данным) следующего предложения, которое, в свою очередь, требует новой ремы. Так идет плавное, последовательное развитие мысли. Например: *За садом находился у них большой лес, который был совершенно пощажён предприимчивым приказчиком, - может быть, оттого, что стук топора доходил бы до самых ушей Пульхерии Ивановны. Он был глух, запущен, старые древесные стволы были закрыты разросшимся орешником и походили на мохнатые лапы голубей.* (Г.). В первом предложении логическим ударением подчеркнуты находящиеся в конце главной части слова *большой лес*, входящие в рему первого предложения. Во втором предложении рема (*большой лес*) становится уже темой, «исходным» (*он*), дающим начало новой мысли.

**Актуальное членение предложения** - это смысловое членение предложения, при котором оно делится на исходную часть - *данное* - и то, что говорится о ней, - *новое* (*Яблоко - уйма*). Актуальное членение (АЧ) может совпадать с членением предложения на группу подлежащего и группу сказуемого или на подлежащее и сказуемое (для нераспространенных предложений): *Охота / запрещена; Новый директор завода / сразу приступил к переезду*. В этом случае говорят о совпадении актуального и грамматического членения. Чаще эти членения не совпадают: *В нашем районе / выросли новые дома; Книгу эту / он купил случайно*. При актуальном членении предложения возможен разрыв групп подлежащего, сказуемого и второстепенных членов: *Жену он выбрал себе / хорошую*. Исходную часть актуального членения (данное) называют *темой*, или *исходом*, *заключительную* (новое) - *ремой*, или *ядром*.

Предложения, не поддающиеся актуальному членению, называются нерасчлененными. Обычно они имеют значение бытийности, констатации факта: *Идет снег; Можно начинать; Нет денег*. Эти же предложения могут быть преобразованы - с тем же лексико-грамматическим составом - в предложения с актуальным членением: *Снег / - идет; Начинать / - можно; Денег / - нет*.

В письменной речи деление на тему и рему чаще всего не обозначается знаками препинания, но иногда не обозначается тире. В устной речи основное средство актуального членения - интонация: на теме повышается голос; на реме понижается. Обычно тема помещается в начале фразы, рема - в конце. При изменении этого порядка происходит сдвиг фразового ударения и оно, в усиленной форме, падает на рему.

Цепная связь – один из важнейших и наиболее распространенных способов связи самостоятельных предложений. Там, где мысль развивается линейно, последовательно, где каждое последующее предложение

развивает предшествующее, как бы вытекает из него, цепные связи неизбежны. Мы встречаем их и в описании, и в повествовании, и особенно в рассуждении.

**Параллельная связь**, как и цепная, заключается в структурной соотнесенности соединяемых предложений. Однако характер этой соотнесенности иной. Параллельная связь выражается в одинаковом или сходном синтаксическом строении предложений.

Для работы над межфразовой связью можно провести комментарий записанного на доске (или спроецированного через кодоскоп, мультимедиа на экран) текста:

*«Наш коток был хороший, большой и крепкий. Про него ничего нельзя было сказать плохого. Но скоро катающихся оказалось так много, что всем не хватало места. И вот Мишка, чтоб разгрузить коток, придумал меру: у кого двойка - не пускать на коток, пока не исправит. С тех пор каждый, кто приходил кататься, должен был показать свой дневник. Некоторым двоечникам пришлось подтянуться».* (И. Носов. Приключения Толи Клюквина.)

Выявляя средства межфразовой связи, учащиеся могут составить такую запись: (1-е предложение: *коток*) ↔ (2-е предложение: *про него*) ↔ (3-е предложение: *но, катающихся*) ↔ (4-е предложение: *и, коток, двойка*) ↔ (5-е предложение: *с тех пор, кататься*) ↔ (6-е предложение: *двоечникам*).

Иначе говоря, первое предложение связано со вторым при помощи местоименной замены (*коток - про него*), третье связано с первым и со вторым при помощи союза *но* и однокоренных слов (*коток - катающихся - коток*), пятое - при помощи местоимения (*с тех пор*) и однокоренных слов (*коток - кататься*), шестое - при помощи однокоренных слов (*двойка - двоечникам*).

Затем можно дать задание определить тему («Коток») и основную мысль («Для тех, кто учится без двойки»). В результате учащиеся получают понятие о тексте как целостном высказывании.

**Сложное синтаксическое целое** – это сочетание нескольких тесно взаимосвязанных по смыслу и синтаксически предложений, представляющих более полное по сравнению с отдельным предложением развитие мысли.

Со стороны смысловой сложное синтаксическое целое характеризуется единством мысли, высказывания, темы, тесной смысловой спаянностью предложений. Со стороны синтаксической сложное синтаксическое целое характеризуется: а) специфическими синтаксическими средствами связи между предложениями (цепная, параллельная, присоединительная); б) единством субъективно-модальной окраски; в) ритмико-интонационным единством.

В наиболее общем виде сложное синтаксическое целое состоит из зачина (начало микротемы), средней части (развитие микротемы) и концовки (завершение микротемы).

**Абзац** (нем. *absatz*, букв. – *отступ*) – 1) отступ в начальной строке печатного или рукописного текста; 2) компонент связного текста, состоящий из одной или нескольких фраз (предложений) и характеризующийся единством и относительной законченностью содержания. В значении, близком к этому, выступают также термины «период», «сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство». Пример абзаца:

*Вскоре лисице удалось отомстить орлу. Как-то раз люди в поле принесли в жертву богам козу. Орел слетел к жертвеннику и унес с него горящие внутренности. Но только донес их до гнезда, как подул сильный ветер. И тонкие старые прутья вспыхнули ярким пламенем. Упали орлята на землю. Лисица подбежала и съела их.*

Проявлением единства содержания абзаца являются межфразовые связи. В приведенном абзаце межфразовые связи создаются, в частности: а) союзами, при которых один из соединяемых компонентов во фразе отсутствует (*но, и*); б) тождеством упоминаемых объектов (*орлу - орел, лисице - лисица*), выраженным, например, словами-заместителями (*внутренности - их*), а также нулевыми заместителями (ср. отсутствие подлежащего при сказуемом *донес* в 4-й фразе); в) семантическими (смысловыми) связями слов (напр.: *принести в жертву - жертвенник, орел - орлята*); г) соотнесенностью видовременных форм сказуемых (во всех фразах, кроме 2-й, сказуемое - глагол сов. вида в форме прош. времени); д) актуальным членением (порядком слов) данной фразы в контексте предшествующих (так, в седьмой фразе прямой порядок слов и отсутствие фразового ударения на слове *лисица* означают, что *лисица* является темой этого предложения, а это, в свою очередь, обусловлено тем, что эта лисица уже упоминалась ранее).

Некоторые межфразовые связи (в частности, причинные, пояснительные, а также связи, основанные на единстве времени, места действия или тождестве действующих лиц и предметов) могут не иметь явного выражения, а восстанавливаются в тексте в силу изначально заданной его связности (*внутренности* - имеются в виду внутренности козы; *слетел* - имеется в виду не произвольный момент в прошлом, а момент, когда люди приносили жертву). Соединительные и противительные связи часто выражаются лексико-синтаксическим параллелизмом фраз. В межфразовые связи могут вступать как отдельные фразы, так и группы фраз. Так, первая фраза связана пояснительной связью со всеми остальными фразами абзаца как с целым.

Связи между абзацами в составе текста имеют ту же природу, что и связи между фразами в абзаце. Границы между абзацами проходят в точках с минимальным числом межфразовых связей. В связях между абзацами главную роль играют обычно первые фразы абзацев. Так, в первой фразе слово *вскоре* (вызывающее вопрос *после чего?*) и слово *отомстить* (вызывающее вопрос *за что?*) соотносят данный абзац с предшествующими.

Перечисленные средства связи внутри текста (или связной речи) практически во всех языках одинаковы. Принципиально различается порядок слов (актуальное членение): порядок слов одного предложения может влиять на порядок следования всех предложений текста.

Названные принципы могут лечь в основу трехязычного обучения детей.