



УДК 371.3+376.7

## **К проблеме детского двуязычия и «инокультурности»**

Е. Л. Инденбаум

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

**Аннотация.** Рассматривается проблема преодоления школьных трудностей, связанных с двуязычием и этнокультурной принадлежностью ребенка. Приводится краткий теоретический анализ проблемы. Обосновывается необходимость дифференцированной оценки характера двуязычия. Предлагается учет психологических отличий, лежащих в основе детских трудностей. Выводы делаются на основании эмпирических исследований автора и анализа литературных данных. К числу значимых факторов, помимо познавательных и языковых способностей, относится возраст ребенка, вариант его двуязычия, степень «инокультурности», аккультурационная стратегия родителей. В зависимости от сочетания перечисленных факторов можно давать прогноз успешности аккультурации ребенка. На этой основе рекомендуется дифференцировать педагогические стратегии, а также пути психокоррекционного воздействия.

**Ключевые слова:** дети, трудности обучения, двуязычие, аккультурационные стратегии, ценности, прогноз, психокоррекция.

Проблема детской аккультурации стоит чрезвычайно остро. Практические работники образования обычно осознают ее как проблему двуязычия, отмечая при этом разнообразные сложности, возникающие в процессе обучения таких школьников. Проблема стала особенно актуальной с 90-х гг. XX в., когда увеличился поток мигрантов из республик Средней Азии и Закавказья. Значительная часть «инокультурных» детей не может в нужной мере овладеть языком, на котором осуществляется обучение. Дети испытывают трудности в процессе школьного обучения, и достаточно часто встает вопрос о «нормальности» их развития. По результатам исследования З. М. Дунаевой, Л. И. Ростягайловой, проведенного в классах коррекционно-развивающего обучения г. Москвы, четверть детей с легкой степенью задержки психического развития (ЗПР) были двуязычными [5].

Проводя психологическое обследование такого ребенка, специалисты испытывают трудности. Они зачастую не уверены, правилен ли их диагностический вывод о наличии и характере особых образовательных потребностей.

Вместе с тем проблема, конечно, и глубже, и сложнее. Дело не только в необходимости изъясняться на неродном языке (в подобной ситуации оказываются фактически все мигранты, однако при определенном сходстве культур трудности быстро преодолеваются). Поэтому важнейшим фактором можно считать не просто этнокультурную принадлежность ребенка, а степень его «инокультурности» по отношению к доминирующей культуре.

«Инокультурным» можно считать ребенка, этническая принадлежность которого определена как нерусская<sup>1</sup>, если его раннее развитие проходило в условиях, отличающихся от типичных для российской городской субкультуры, мотивационные цели родителей не определены, либо существенно рассогласуются с культурно одобряемыми, либо соответствуют им сугубо формально<sup>2</sup>.

Проблема культурных отличий многоаспектна. Общеизвестно, что культуры, несмотря на происходящие процессы глобализации, существенно различаются по уровню техногенности и, соответственно, требований к образованию детей. Существует огромный исследовательский материал, который настолько явно подтвердил наличие культурных различий в познавательной деятельности людей, относящихся к разным по степени техногенности культурам, что констатации подобного плана перестали вызывать интерес (Дж. Берри, Р. Дэйзен, Д. Мацумото и др.) [6; 8; 14].

Когда кросс-культурные исследования только начинались, существовало разделение на развитые (техногенные) и неразвитые (нетехногенные, земледельческие) культуры, а также примитивные культуры, не пользующиеся письменностью (Дж. Брунер, Х. Вернер, М. Мид и другие известнейшие исследователи). Согласно современным взглядам, такое разделение неполиткорректно, следует говорить об индивидуалистических и коллективистских культурах (Г. Триандис). Наряду с ними существуют и традиционалистские культуры (Дж. Верч, М. Коул, П.-Э. Тульвисте и др.). Последние, по мнению Л. Н. Гумилева, можно характеризовать как «реликтовые» этносы, нуждающиеся в наиболее бережном к ним отношении [4]. Мы оставляем за рамками нашего обсуждения очень многие аспекты культурных различий, строя свои гипотезы и выводы на следующих теоретических основаниях.

1. Культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского, согласно которой культура – совокупность искусственных (предметных и знаковых) объектов и систем, выполняющих разнообразные функции. Язык является, как известно, наиболее универсальным «культурным орудием», самой востребованной знаковой системой. Одним из основных условий успешной аккультурации при наличии разных языков является овладение языком, на котором проводится обучение. Связь языка и культуры также многократно доказана, хотя сам характер связи не всегда можно определить однозначно. Существует мнение, что когнитивную инфраструктуру ребенка порождают четыре функции языка – коммуникативная, справочная, обобщающая, саморе-

---

<sup>1</sup> При этом «инокультурный» ребенок может формально владеть русским языком на бытовом уровне.

<sup>2</sup> В европейской культуре преобладают ориентации на активное преобразование среды и решение нестандартных задач. Основным путем передачи знаний и способов действий является использование различных модельных и вербальных средств. Это реализуется в процессе обучения, преимущественно школьного, но реально начинающегося значительно раньше. Основным механизмом усвоения школьных знаний является *решение учебных задач* как условия освоения широкого круга учебных дисциплин, что ложится в основу выбора профессии и достижения социального успеха. Цель образования – самоопределение и получение определенного социального статуса. При рассогласовании – родители стремятся дать образование ребенку, но не способствуют его продвижению в когнитивном развитии.

гулирующая [2]. Знаковое опосредствование психических процессов определяет их интериоризацию; богатство и разнообразие знаково-символического опосредствования, используемого в ходе воспитания ребенка, определяет сложность его психики в целом и познавательной деятельности в частности [3].

2. Концепция мотивационных ценностей С. Шварца и В. Билски [16], предполагающая деление на индивидуалистические и традиционные ценности. Ценности индивидуалистических культур:

- 1) наслаждение (hedonism);
- 2) достижения (achievement);
- 3) социальная власть (social power);
- 4) самоопределение (self direction);
- 5) стимуляция (stimulation).

Ценности коллективистских культур:

- 6) конформизм (restrictive conformity);
- 7) социальность (prosocial);
- 8) безопасность (security)<sup>3</sup>.

В традиционалистских культурах одной из доминирующих является, как следует из самого названия, ценность традиций и «природосообразности». Ценности определяют мотивационные цели и установки.

3. Концепция аккультурационных стратегий Дж. Берри, в которой выделяются продуктивные, недостаточно продуктивные и совсем непродуктивные аккультурационные стратегии. К первым относится интеграция, ко вторым – ассимиляция и маргинализация, к последним – сепарация (изоляция) [7]. Если соотносить две последние концепции, то при интеграции имеет место приоритет двойных ценностей; при ассимиляции люди отказываются от исконных ценностей в пользу доминирующих, при маргинализации системы ценностей сосуществуют в искаженном и недостаточно отрефлексированном виде, порождая внутриличностные конфликты; при сепарации доминируют исконные ценности.

Аккультурационную стратегию выбирают родители ребенка. Они, соответственно, и транслируют ему мотивационные цели. Здесь проявляется феномен пролепсиса – «будущего в настоящем». В. Т. Кудрявцев указывал, что пролепсис порождает своеобразные «ограничения развития» [9]. В нашей трактовке пролепсис подразумевает также рассогласование целей и средств, т. е. цели декларируются, но предлагаемые ребенку средства их достижения недостаточно эффективны, либо необходимые средства не предоставляются. Механизмы социокультурного наследования, действующие почти безотказно на подсознательном уровне и часто специально усиливаемые на сознательном, порождают разнообразные феномены.

---

<sup>3</sup> Есть и так называемые двойные ценности: 9) зрелость (maturity); 10) поддержка традиций (tradition maintenance); 11) социальная культура (culture specific values); 12) духовность (spiritual).

Мы выдвигаем и доказываем следующие тезисы:

1. Категорию двуязычных детей нельзя рассматривать как однородную: ведущее значение имеет вариант «инокультурности».

2. На успешность овладения вторым языком влияют познавательные способности, мотивационные установки и окружающая речевая среда.

3. Мера сложности в обучении двуязычного ребенка опосредуется микросоциальной ситуацией его развития: чем в большей мере родители ребенка разделяют ценности носителей языка и чем более адаптивную аккультурационную стратегию они выбирают, тем быстрее могут быть преодолены образовательные трудности.

4. Существуют разные категории «инокультурных» детей, обучение которых вызывает трудности у современных российских педагогов. Одна из них – дети-«мигранты», переехавшие со своими родителями из бывших союзных республик и других регионов, где русский язык основным не является. Вторая категория – дети, принадлежащие к определенной этнокультурной группе, которая, ранее относясь к традиционалистской культуре, проделывала искусственно ускоренный путь исторического развития (например, представители малочисленных народов Севера). Ситуации их развития существенно отличаются.

Перейдем к рассмотрению проблем двуязычия. Двуязычие (билингвизм) изначально определялось как активное или пассивное использование двух языков, изменяющееся в зависимости от речевой ситуации и необходимости достижения взаимопонимания с собеседником [9]. Затем было уточнено, что не любое владение языком может быть охарактеризовано как билингвизм, а только такой его уровень, когда человек приобретает возможность мыслить на втором языке [17].

Исследователями выделяется бытовое и школьное двуязычие. Минимальный уровень бытового двуязычия определяется при возможности выразить свою просьбу, намерение, чувство, потребность и понять аналогичные высказывания собеседника. Минимальный уровень школьного двуязычия достигается при возможности адекватно понимать слова учителя, говорящего на неродном языке, и действовать в плане заданного. И в том, и в другом случае активизирована в первую очередь коммуникативная функция речи, ее опосредствующая (познавательная) функция актуализируется преимущественно в школьных ситуациях.

Двуязычие справедливо считают фактором, предъявляющим повышенные требования к языковым способностям [2; 17]. Единства мнений о взаимосвязи двуязычия с познавательными способностями нет. Причины отличий несводимы только к самому двуязычию, существуют разные механизмы, определяющие перспективы познавательного развития.

У двуязычного ребенка, родной язык которого не позволяет строить и использовать сложные логико-грамматические конструкции в объяснении требуемого учебного материала, трудности в выражении своих мыслей на русском языке могут наблюдаться достаточно устойчиво. Они считаются преодолимыми, если только к этому прикладываются осознанные самостоятель-

ные усилия. Ребенок с отставанием в становлении познавательной деятельности таких усилий прикладывать не сможет: рефлексия, самосознание, формирование идентичности – все перечисленные новообразования непосредственно связаны с процессами вербального опосредствования.

При овладении письменной речью у двуязычных детей очень высока вероятность дисграфии. По данным Е. О. Голиковой, О. Б. Иншаковой, дисграфические ошибки занимают ведущее место, но у монолингвов наблюдается такая же тенденция. Другое дело, что у билингвов более чем в половине случаев дисграфия характеризуется как тяжелая, а у монолингвов – как минимальная. Только у двуязычных школьников отмечались ошибки межъязыковой интерференции. Аграмматизм на письме наблюдался в пять раз чаще [13].

По мнению Н. Ш. Александровой, во-первых, пребывание в двуязычной среде само по себе не приводит к усвоению второго языка. Если развитие второго языка специально не поддерживается, то «автоматического» перехода от понимания к говорению не происходит. Во-вторых, пластичность мозга ограничена, он все равно стремится к «одноязычию». Языки конкурируют друг с другом, при этом один из них может даже исчезнуть [13].

Исследования С. С. Бакшихановой [1] доказали, что именно языковые и познавательные способности определяют легкость овладения вторым языком: чем лучше сформированы речемыслительные навыки на родном языке, тем легче они формируются и на втором.

В ситуации взросления в «инокультурной» семье качество и мера овладения языком непосредственно зависят от аккультурационной стратегии родителей. Конечно, у ребенка из семьи успешно аккультурировавшихся родителей, так же, как и у всякого другого, может обнаруживаться любое нарушение развития, в том числе и его задержка. Но родители считаются с мнением и рекомендациями специалистов, принимают адекватные меры для преодоления детских затруднений. Поэтому отставание в развитии познавательной деятельности у ребенка из такой семьи расценивается по обычным критериям.

Если же выбраны стратегии сепарации и маргинализации – мотивация овладения языком минимальна или же не отрефлексирована. Мы проводили многолетние исследования, в которых принимали участие и представители обсуждаемой группы «инокультурных» детей. Рабочей гипотезой в данном случае выступало предположение о том, что двуязычие может явиться причиной задержки психического развития.

Данные наших исследований, посвященных этому вопросу, показывают, что двуязычие как таковое не является причиной ЗПР. Теоретически при двуязычии может возникнуть задержка психического развития, если сложилась какая-то совершенно особая ситуация, из-за которой ребенок не знает в должной мере ни одного языка. В качестве примера можно привести случай из практики, когда дошкольник, родившийся от межнационального брака, жил то в Москве, в семье родителей матери, то в Мадриде, в семье родителей отца. Периоды проживания составляли от двух месяцев до полугода. В итоге ребенок владел на бытовом уровне и тем, и другим языком, но познавательные

функции речи (обобщающая, планирующая, регулирующая) практически не были сформированы.

Значительно важнее рассогласование требований, предъявляемых к детям представителями его «родной» культуры и той, носителем которой является школа. Несовпадение социопсихологических нормативов (требований, предъявляемых ребенку на каждом этапе его развития) часто проявляется отсутствием родительского внимания к стимуляции познавательных способностей детей на ранних этапах развития. Отметим здесь, что очень часто в ситуации миграции родители изначально слишком заняты решением бытовых проблем. Часто они не имеют достаточных материальных средств, заняты тяжелым и неквалифицированным трудом и вряд ли могут оказать помощь детям. В данном случае можно говорить о неустановившейся аккультурационной стратегии. До тех пор пока семья пребывает в состоянии «аккультурационного стресса», который ранее назывался «культурным шоком» (К. Оберг), весьма трудно ожидать существенных успехов детей в языковом и познавательном развитии. С течением времени материальное положение семей обычно стабилизируется. Однако в процессе адаптации они уже чаще всего избирают недостаточно продуктивную аккультурационную стратегию.

Иногда же семья «инокультурного» ребенка материально вполне обеспечена, однако его отставание в когнитивном развитии может быть не меньшим, чем у детей из социально неблагополучных условий. Это происходит, прежде всего, потому, что родители и не стремятся научить ребенка продуктивному взаимодействию, наоборот, они всячески способствуют формированию устойчивой этнической идентичности. Если родители выбирают в качестве аккультурационной стратегии подобную сепарацию, их жизнь подчинена законам диаспоры. Детям транслируется культурно-нормативный тип поведения, независимо от того, насколько он адекватен для общей ситуации его развития. Подходы к взаимодействию с детьми, мотивационные ценности представителей принципиально разных культур различны. И поэтому дети – «другие». Родители по-иному могут воспринимать их трудности в процессе школьного обучения, они обычно «глухи» к проблемам педагогов, возникающим при обучении ребенка. В этом случае школьник на самом деле может плохо владеть русским языком и, соответственно, испытывать серьезные затруднения в овладении учебным материалом. Если его познавательные способности достаточны, он преодолеет эти трудности. В противоположном случае они будут стабильны. Социализация такого ребенка зависит не от школы.

Рассмотрим теперь второй вариант. В этом случае ребенок находится с рождения в ситуации социокультурной депривации. Это значит, что ему не транслируются в должной мере ценности ни своей, традиционалистской, ни доминирующей культуры. Родители не знают точно, чего хотят для своих детей. Их ожидания недостаточно определены. Они не подкрепляются какими-то реальными усилиями по оказанию необходимой любому ребенку поддержки, облегчающей достижение поставленных целей.

Мы проводили свои исследования в выборках народов Севера [6; 7]. Недостатки речевого развития детей определялись начиная с ранних этапов он-

тогенеза. Хотя официальным языком является русский и дети в дошкольных учреждениях в подавляющем большинстве случаев обнаруживают определенную степень его понимания, она недостаточна для того, чтобы слово могло использоваться как средство решения познавательной задачи. Ребенок длительное время не овладевает возможностью использовать стратегии словесного опосредствования. Способность следить за ходом своей мысли и проверять его, используя словесные средства, появляется не у всех детей даже в подростковом возрасте. Положение А. Р. Лурии о том, что школьное обучение организует в первую очередь речь, а посредством ее – другие психические функции [8], бесспорное в общем, в данном конкретном случае подтверждается не полностью. Школьное обучение, ведущееся для детей малочисленных народов Севера исключительно на русском языке, лишь в незначительной степени позволяет преодолеть имеющиеся недостатки речевого развития.

Причинами данного явления мы полагаем специфичность взаимодействия матери и младенца, а затем ребенка и его ближайшего окружения; несовершенство речевых образцов, воспринимаемых детьми; приоритет предметно-образного опосредствования деятельности взрослого населения. Матери коренного населения Севера в сравнении с русскоязычными представительницами используют значительно меньше речевых обращений к младенцу, телесный контакт с ребенком (ношение на руках, укачивание) не сопровождается вербализацией. Характер взаимодействия матери и ребенка (начиная с его раннего возраста) в традиционной культуре северных народов в большей мере может быть охарактеризован как автономный: посреднические действия матери совершают значительно реже, чем это принято в европейской культуре. В дошкольном возрасте словесные обращения к ребенку кратки, слова используются в большей мере для привлечения внимания, обучение действию осуществляется через невербальный показ. Дети в большинстве случаев растут в ситуации «несбалансированного билингвизма» [13]. Поэтому недостаточное владение русским языком является «поверхностным» симптомом неблагополучия в развитии. Причины отставания в становлении учебно-познавательной деятельности глубже [6; 7; 12].

Исследованиями психолингвистов показано, что овладение вторым языком должно опираться на полноценное знание родного языка. Этого не происходит, поскольку национальные языки и диалекты редуцированы, темпы развития их не успевали за темпами социальных изменений. Языки малочисленных народов Севера (в частности, эвенков) подверглись сильному влиянию ассимиляционных процессов, речевые образцы, предъявляемые ребенку, оказываются несовершенными с точки зрения как национального, так и доминирующего (русского) языка, на котором впоследствии осуществляется школьное обучение. Кроме того, национальные языки характеризуются крайне низкой степенью обобщенности, преобладанием слов с узко конкретным значением, диалектной дробностью (Е. Д. Миронова, В. С. Золототрубов) [6].

В результате степень отставания в речевом развитии ребенка коренной национальности, растущего в таких условиях, чрезвычайно высока. Задержка развития речи начинается в младенческом и раннем возрасте. В дошкольном и

младшем школьном возрасте эта задержка сопряжена с замедлением когнитивного развития. Она самостоятельно не компенсируется ребенком, хотя у него нет первичной речевой патологии и той недостаточности мышления, которая препятствует становлению опосредствующей функции речи при умственной отсталости.

Приведем некоторые данные (результаты исследований умственно отсталых детей в обработку не включались) [6]. Старшие дошкольники (6–7 лет) коренного населения Севера, проживающие в условиях национальных поселков, при необходимости построения связного высказывания (рассказ по картинке) используют в среднем  $5,49 \pm 0,01$  слова, их сверстники из числа некоренного населения в таких же условиях –  $10,67 \pm 0,72$  слова ( $p < 0,001$ ). Соответственно, в их рассказах зафиксировано  $0,8 \pm 0,01$  и  $2,89 \pm 0,32$  фразы ( $p < 0,001$ ). Дети в большинстве случаев не могут подобрать обобщающие названия для групп предметов. Построение логико-грамматических конструкций в этом возрасте недоступно почти всем обследованным. Слова абстрактного характера дети не понимают. Отмечается крайняя бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль. У детей некоренного населения в этих же социокультурных условиях столь выраженного отставания в речевом развитии не наблюдалось.

В младшем школьном возрасте возможности связного высказывания становятся лишь незначительно лучшими. Словесно заданный алгоритм решения познавательной задачи дети усваивают с большим трудом. В первом классе детей, справляющихся с экспериментальной методикой такого типа, нет, к концу начальной школы их 32,25 %. Во многих случаях мы констатировали недостаточное понимание слов, аморфность, нечеткость стоящих за ними представлений. Наши данные позволяли предположить, что именно несовершенство речевой функции приводит к отставанию формирования мыслительных операций на речевом материале. Выяснилось также, что речевой материал дети запоминают существенно хуже (методика запоминания 10 слов). Вероятно, еще и поэтому они не могут с легкостью им оперировать.

Кроме того, у достаточно большого количества детей наблюдались трудности в овладении чтением. Традиции чтения в семьях преимущественно отсутствовали. Домашнюю библиотечку имели лишь 19 % опрошенных представителей народов Севера. Оценка сформированности навыка чтения у младших школьников показала, что выразительным чтением овладели лишь 9,86 % обследованных. У 29,58 % детей отмечалось побуквенное или побуквенно-послоговое, в лучшем случае слоговое чтение, пропуски, замены букв, попытки начать чтение заново, непонимание прочитанного слова. Это позволяет говорить о распространенности специфических расстройств чтения. Определенную роль в этом явлении играют и недостатки образовательной системы (низкий профессиональный уровень педагогических кадров, работающих в национальных поселках, школах-интернатах для детей народов Севера). В подростковом возрасте значительная часть детей (30 %) отказывалась от написания сочинения, из чего можно было предположить недостаточный уровень овладения письменной речью.



Перейдем теперь к обсуждению возможных путей решения проблем преодоления трудностей обучения «инокультурных» детей. Мы полагаем, что они должны зависеть от возраста ребенка, варианта его двуязычия, характеристик семейного окружения и развития познавательных способностей.

Естественно, чем раньше начинается коррекционная работа, тем потенциально выше ее эффективность. В ходе педагогической коррекции должна соблюдаться генетическая последовательность усложнения речевых функций – от коммуникативной к познавательной. С позиций психолингвистики важнейшее значение имеет мотивационный уровень речепорождения, из чего следует, что речевая активность ребенка на первых этапах должна активизироваться, несмотря на все несовершенство словаря и произносительных навыков.

В работе с двуязычным младшим школьником, недостаточно владеющим русским языком, психологически оправданно уделять первоочередное внимание формированию способности к письму и чтению и лишь затем – к порождению устного связного высказывания. Вместе с тем в некоторых случаях у двуязычных школьников проявляется явный фонологический дефицит, который и определяет тяжелую степень дисграфии. Дети оказываются резистентны к логопедической коррекции, проводимой на русском языке. Поскольку для подобных случаев методики логопедической коррекции пока не разработаны, по-видимому, следует рекомендовать увеличение доли аудирования, уделяя при этом повышенное внимание пониманию смысла воспринимаемых текстов, а затем – самостоятельного прочтения ранее прослушанных текстов с закреплением графических образов сложных для звукового анализа слов. Возможно, таким образом можно сформировать «обходные пути». Следует отметить необходимость формирования мотивации грамотного письма, которая достигается созданием мотивации успеха, несмотря на фактически «двоячные» работы. Этого можно достичь известным в психологии приемом, когда сравнение результативности осуществляется лишь в рамках собственных работ. Школьный психолог может оказать здесь большую помощь, формируя у учителей необходимые навыки индивидуального подхода к оценке детских достижений, а у детей – интерес к литературным текстам. В этом случае может сыграть положительную роль вовлечение детей в театрализованную деятельность, литературный кружок, студию художественного чтения.

Представляется совершенно необходимой полноценная диагностика познавательных способностей детей (или меры их дефицита). Выше уже упоминалось, что в невербальных тестах двуязычные дети оказываются вполне успешными. Естественно, следует учитывать, что используемые методики диагностики в первую очередь должны оценивать возможность установления причинно-следственных связей на потенциально вербализуемом материале (например, в сериях последовательных картинок). Необходима также оценка возможности организации своих познавательных процессов с помощью искусственных средств (методики типа «Опосредованное запоминание»). Необходимо предостеречь от исключительного использования невербальных методик, ориентированных на диагностику отдельных функций (например, на оценку зрительно-моторной координации, конструктивного праксиса или да-

же установления закономерностей на абстрактном материале), или исключительно рисуночных тестов. Во многих случаях более правильно дать разностороннюю характеристику сформированности познавательной деятельности, обратившись при затруднениях к специалистам-дефектологам.

Школьный психолог может оценить и меру аккультурации родителей двуязычного ребенка, их аккультурационные стратегии. Необходимо или превратить родителей в союзников и помощников, предложив им выполнять рекомендации, либо своевременно и максимально корректно передать им всю меру ответственности за результаты школьного обучения и последующую социализацию их ребенка. При этом нельзя забывать о крайней нежелательности формирования «социального вывиха»<sup>4</sup> «инокультурного» ребенка. Печальный опыт европейских стран показывает, что впоследствии это может приводить к кровопролитию. Поэтому психологу надо прилагать усилия для поддержания дружеских контактов между представителями разных этнокультурных групп, препятствовать объединению «инокультурных» школьников в группировки по национальному признаку.

Работая со школьниками, относящимися к ранее традиционалистским культурам и воспитывающимися в условиях социокультурной депривации, первоочередное внимание следует уделять не речевому, а общему познавательному развитию, способствуя повышению познавательной активности, расширению кругозора, формируя операциональную основу познавательной деятельности на основе знакомых ребенку практических занятий. В психокоррекционной работе такого типа также необходимо помнить о мотивационных компонентах, а также о постепенном формировании адекватного уровня притязаний.

В заключение следует отметить, что проблема «инокультурных» детей обостряется как при неполиткорректном поведении педагогов, родителей русскоязычных школьников и других участников образовательного процесса («Чего вы хотите, ведь это же...»), так и при утрированной толерантности к культурно неприемлемому поведению.

#### Список литературы

1. Бакшиханова С. С. Диагностика дефектов речи в условиях двуязычия: психолингвистический аспект / С. С. Бакшиханова. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2003. – 143 с.
2. Бейн Б. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л. Выготскому и А. Лурия) / Б. Бейн, А. Ю. Панарин, И. А. Панарин // Психол. журн. – 1994. – № 1. – С. 68–81.
3. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. тр. / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевский. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 510 с.
4. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ, 2001. – 512 с.

---

<sup>4</sup> Так Л. С. Выготский обозначал социальную дезадаптацию.

5. Дунаева З. М. Итоги клинико-психологического обследования учащихся вторых классов КРО школ Москвы / З. М. Дунаева, Л. И. Ростягайлова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 40–44.

6. Инденбаум Е. Л. Дети Севера: проблемы психического здоровья / Е. Л. Инденбаум, В. Т. Манчук ; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск ; Красноярск : Изд-во ИГПУ ; [Б. и.], 2006. – 114 с.

7. Инденбаум Е. Л. Проблемы аккультурации детей малочисленных народов Севера в едином образовательном пространстве / Е. Л. Инденбаум // Кросс-культурная психология: актуальные проблемы / под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. – СПб., 2005. – С. 250–266.

8. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: сб. статей / под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 377 с.

9. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания / В. Т. Кудрявцева // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, № 3. – С. 17–33.

10. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.

11. Магин Н. С. Психологические вопросы бытового двуязычия в зарубежной литературе / Н. С. Магин // Вопр. психологии. – 1969. – № 2. – С. 153–160.

12. Мухина В. С. Современное самосознание народностей Севера / В. С. Мухина // Психол. журн. – 1988. – Т. 9, № 4. – С. 44–58.

13. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / отв. ред. Л. И. Белякова. – М. : Прометей, МПГУ, 2005. – 500 с.

14. Психология и культура : пер. с англ. / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.

15. Сивакова Ю. Н. Речевое развитие личности в условиях билингвизма Крайнего Севера : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. Н. Сивакова. – СПб., 1998. – 18 с.

16. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы: методические аспекты / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80–98.

17. Яцкевичюс А. И. Психология формирования многоязычия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. И. Яцкевичюс. – Вильнюс, 1970. – 34 с.

## On the Problem of Bilingualism and «Involvement in Other Culture»

E. L. Indenbaum

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** The paper deals with the way of overcoming difficulties at school related to bilingualism and belonging of a child to a certain ethno-culture. A brief theoretical analysis of the problem is presented. The necessity of differentiated evaluation of bilingualism nature is justified. The author suggests taking into account psychological differences accounting for the difficulties children have at school. The conclusions are drawn on the basis of author's empirical research and research literature analysis. Significant factors include cognitive ability and linguistic competence as well as the age, the kind of bilingualism, the degree of «involvement in other culture», and parent's accultural strategy. Depending on the combination of these factors acculturation success of a child can be predicted. Taking it into account the

author advises differentiate pedagogical strategies as well as kinds of psychological and intervention activities.

**Keywords:** children, education difficulties, bilingualism, accultural strategies, values, prediction, psychological intervention.

*Инденбаум Елена Леонидовна*  
доктор психологических наук, доцент,  
заведующий, кафедра комплексной кор-  
рекции нарушений детского развития,  
Педагогический институт  
Иркутский государственный университет  
664056, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1  
e-mail: eleon-irk@yandex.ru

*Indenbaum Elena Leonidovna*  
Doctor of Sciences (Psychology),  
Associate Professor, Head,  
Department of Wide-Range Rehabilitation  
of Child Development Disorders,  
Pedagogical Institute  
Irkutsk State University  
1, K. Marx st., Irkutsk, 664003  
e-mail: eleon-irk@yandex.ru