

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ БИЛИНГВИЗМА

Е. В. Шелестюк¹, О. В. Ершова²

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

²Дом детского творчества «Юность» им. академика В. П. Макеева, Миасс, Россия

Обобщаются накопленные к настоящему времени сведения о билингвизме, представляется разное понимание данного термина, рассматриваются особенности упомянутого явления в лингвокогнитивном и социокультурном аспектах, приводятся его основные плюсы и минусы. Делается вывод о необходимости руководствоваться при выборе лингводидактических стратегий в образовательном процессе в полиэтническом обществе целями, связанными с билингвизмом.

Ключевые слова: лингводидактика, билингвизм, частичная идентичность, семилингвизм (полужычие), инкультурация, аккультурация, субтрактивный, аддитивный билингвизм.

Введение

В мире насчитывается более 7000 языков, а большее число стран мира являются полилингвальными и поликультурными. Но и монолингвальные страны, даже те из них, которые ранее имели тенденцию сохранять лингвокультурную «чистоту» и единственный государственный и официальный язык (например, большинство европейских стран, включая Францию, Германию, Великобританию и т. д.), под воздействием глобализации испытывают увеличение миграции и перетока населения, де-факто становятся «мультикультурными» и имеют шанс превратиться в полилингвальные. Представители сообществ часто создают многоязычные семьи, члены которых идентифицируют себя принадлежащими более чем к одной культуре. Одним из последствий этого является развитие билингвизма. При этом билингвизм, носящий естественный характер, как тенденция сочетается с тенденцией билингвизма искусственного, приобретенного в ходе обучения.

Искусственный билингвизм тесно связан с лингводидактической политикой и практикой. В настоящее время раннее обучение иностранному языку стало вполне привычным и широко распространенным явлением¹. Если раньше обучение иностранным языкам начиналось лишь в средней школе, то сейчас, согласно статистике, возраст обучения школьников этому предмету снижается,

преобладает принцип «чем раньше, тем лучше». Современные школы предлагают такую программу обучения, где иностранный язык начинается со второго класса; считается вполне приемлемым обучение детей с дошкольных учреждений, разрабатываются методические пособия для изучения иностранного языка детьми младшего школьного возраста методом «погружения». При этом в современных пособиях упор делается не только на развитие устных и письменных навыков, но также и на знакомство обучаемого с иностранной культурой. Такое углубленное изучение иностранного языка и культуры приводит к формированию двуязычной (билингвальной) языковой личности.

С учетом тесной связи языка и сознания (мышления) логично, что когнитивные процессы человека в значительной степени зависят от его языковых способностей и компетенций. Как влияет количество знаемых языков на формирование сознания? Как сказывается билингвизм на его социальной жизни? Однозначных ответов на эти вопросы в связи с многогранностью аспектов, глобальностью и противоречивостью эмпирических данных нет. Целью статьи является обсуждение этих вопросов с когнитивно-психолингвистической и социокультурной сторон, с тем чтобы прийти к обобщенным оценкам билингвизма как явления и обозначить лингводидактические подходы к языковому образованию в двуязычных и многоязычных социумах.

Понятие билингвизма включает в себя множество аспектов, которые взаимозависимы. Достаточно активно исследуются когнитивно-лингвистический, психологический (психолингвистический), социо-

¹Следует отметить, впрочем, что эта тенденция не касается ряда стран, прежде всего Великобритании и США, в образовании которых изучение иностранных языков традиционно занимает скромное место.

лингвистический и нейрофизиологический аспекты билингвизма, несколько менее представлены исследования в области социокультурного (включая социетальный) и лингвокультурного аспектов¹.

Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению в отношении дефиниции билингвизма. Отмечается, что двуязычие как термин имеет семантику открытого вида. Не меньше проблем в отношении описания признаков двуязычия, поскольку двуязычие может наделять разными характеристиками разных людей. Признано, что билингвизм имеет определенные — как негативные, так и позитивные — последствия для когнитивного развития и формирования культурной идентичности личности. При характеристике двуязычия необходимо критически учитывать определенные факторы коммуникативного паттерна и собственно личности билингва, такие как: контекст приобретения второго языка, частота переключения с одного языка на другой, сферы коммуникации, которые соотносятся с тем или иным языком, возраст билингва, его социально-экономический статус, образование, включая компетенции в неязыковых предметах, профессию, семейное положение и прочие критерии личностной реализации.

Учитывая многомерность билингвизма, данную статью мы начнем с определений термина и классификаций двуязычия, затем перейдем к собственно обсуждению когнитивно-психолингвистического и социокультурного аспектов билингвизма и, наконец, представим обобщенный список основных преимуществ и недостатков билингвизма.

1. Определение билингвизма и его классификации

Билингвизм (двуязычие) в наиболее распространенном понимании — это языковое явление, при котором индивид функционирует на двух языках в одинаковой или различной степени компетентности; это знание двух или более языков и владе-

¹Среди наиболее существенных изысканий в области социальных и культурных сторон билингвизма следует отметить прежде всего исследования в области языкового планирования в советском и в настоящее время российском языковедении, традиционно уделяющем существенное внимание русско-национальному и титульно-миноритарному билингвизму федеративных республик и областей. На Западе отметим работы, разрабатывавшие социолингвистические вопросы в связи с адаптацией эмигрантов, а также современные исследования в области языковых прав, языкового разнообразия, субтрактивного распространения глобального английского, культурной идентичности, национально-языковой интеграции и т. п.

ние ими безотносительно уровня компетенций их носителя, а также степени употребимости, сфер и частоты употребления этих языков.

Понятие билингвизма обсуждалось достаточно давно. К. Хакута, Б. Фердман и Р. Диас условно делят все работы, посвященные билингвизму, на три группы. Первая группа исследований, определяющая билингвизм как сумму языковых способностей и компетенций индивида, благодаря которым он владеет двумя языками или использует две лингвистические системы, представляет собственно когнитивный или когнитивно-лингвистический подход. Вторая группа, определяющая билингвизм как социально-психологическое явление, характерное для индивидов как представителей социума, социальных групп и как участников социальных ситуаций, связанных с двумя языками, делает акцент на социальном и психологическом аспектах взаимодействия разноязыковых индивидов и групп. Это социально-психологическое направление изучения билингвизма; здесь когнитивно-лингвистические особенности не имеют значения, важны символизм, групповая принадлежность (= идентичность), на которую указывает использование того или иного языка. Третья группа исследований касается социетального двуязычия — институционального и неинституционального (неформального) взаимодействия индивидов и групп в многоязычном обществе, в котором символизм использования того или иного языка связан с показателем социального и институционального статуса его носителя [27].

Такое значительное расхождение в ракурсах рассмотрения проблемы приводит к неясности терминологического понимания данного явления.

Кроме того, большая часть путаницы в этой области связана с широтой/узостью понимания билингвизма: он может пониматься широко, как в определении, данном в начале этого раздела, а может иметь ряд узких толкований. Некоторые ученые не решаются использовать термин «билингв», «двуязычный» для обозначения людей, слабо владеющих первым или вторым языком, владеющих им лишь в одном аспекте (скажем, в разговорном языке, чтении технической литературы и т. д.), использовавших его лишь короткое время в жизни. Ряд исследователей не считают билингвами людей, приобретших второй/иностраный язык при обучении в школе или вузе, но лишь людей, приобретших его в естественных условиях социального многоязычия. Например, У. Каннингем в руководстве для двуязычных семей избегает употреблять

термин «билингв», «двуязычный» для характеристики людей. У человека может быть двуязычное образование и воспитание, двуязычное детство, семья может быть двуязычной и говорить на двух языках дома. Это означает лишь то, что в жизни человека присутствуют два языка. Но степень компетенций в них может быть настолько разной, что признавать всех таких людей билингвами часто затруднительно. Поэтому вместо термина «двуязычный» используется выражение «живущий с двумя языками» (*living with two languages*) [24]. Вместе с тем большинство исследователей полагают, что термин «билингвизм» может быть применен и при равной, и при неравной степени владения языками.

Исследования билингвизма на Западе начались в 1920-х гг. в связи с наплывом иммигрантов в США и трудностями их адаптации. В той ситуации изначально преобладала точка зрения так называемых гередитаристов (*hereditarians*), которые утверждали, что эти трудности, как и низкие результаты теста IQ иммигрантов — выходцев в основном из Южной и Восточной Европы — в значительной степени объясняются генетическими факторами [27]. Это касается и языковых способностей; ср. следующее утверждение исследователя Флоренс Гудинаф: «Те национальности, чьи интеллектуальные способности ниже среднего, с трудом изучают новый язык» [Цит. по: *Ibid.*]. Другая группа ученых, представленная главным образом психологами, пришла к выводу, что низкие показатели IQ иммигрантов могут быть связаны с двуязычием как фактором их жизненного опыта, которое приводит к слабому развитию вербальных навыков и вызывает путаницу в понятиях [Там же]. Приведем утверждение американского детского психолога Джорджа Грина Томпсона (1952): «Не может быть никаких сомнений в том, что ребенок, воспитанный в двуязычной среде, имеет проблемы с языковым развитием. Можно спорить о том, перевешивает ли возможность речи на двух языках такое следствие двуязычия, как недостаточное владение общим государственным языком» [Цит. по: 27. Р. 287]. Отметим, что отношение к билингвизму как негативному фактору психического развития преобладало вплоть до 1970—80-х гг.¹ Дальнейшие исследования имели целью изучение различий между одноязычными и двуязычными индивидами и определение корреляции раннего двуязычия

с такими особенностями личности, как языковые способности, уровень языкового и интеллектуального развития, черты личности. На сегодняшний день преобладает точка зрения о положительном влиянии билингвизма вообще и раннего билингвизма в частности. Развитие мышления, построение конструкций на разных языках, тренировка памяти, переключение с одного языка на другой — считается, что благодаря этому билингвы обладают определенным преимуществом перед монолингвами. Но, несмотря на то что данных исследований достаточно много, сделать какой-то определенный вывод об однозначном положительном или отрицательном влиянии билингвизма затруднительно, так как результаты неоднозначны и противоречивы. Это объясняется многофакторностью, сопровождающей явление билингвизма.

Существует несколько критериев, на основе которых создаются классификации билингвизма. Приведем наиболее существенные из них:

1) Обстоятельства овладения языками. Билингвизм бывает естественным (натуральным) и искусственным. Естественный билингвизм закладывается с рождения, когда ребенок окружен двуязычной средой, растет и воспитывается в ней. А искусственный билингвизм начинается в школе, когда на основе уже известного ребенку первого языка начинается изучение второго/иностранного языка в классе, где создается искусственная языковая среда [10]. Также существуют классификации в зависимости от времени приобретения второго языка, то есть ранний/поздний билингвизм; от способа приобретения: одновременное изучение двух языков или поочередно — соответственно симультанный (одновременный) билингвизм и сукцессивный (последовательный) билингвизм; от причины изучения языка, например: исконный билингвизм, системно бытующий в полиэтническом обществе, или билингвизм, приобретенный в силу обстоятельств (от англ. *circumstantial bilingualism*), когда изучение второго языка происходит из-за переезда в другую страну, где без его знания не удастся полноценно существовать. Отмечается, что школьник вступает в «функциональную» ступень владения языком примерно через два года пребывания в новой стране. Это означает, что он будет способен свободно функционировать во всех сферах жизни, имея необходимые письменные и устные языковые навыки. На этой стадии ребенок часто начинает избегать использования родного языка (при условии отсутствия внешних факторов). Взрослые эмигранты, скорее всего, не вступят в функцио-

¹ За рубежом главной вехой перехода к позитивной оценке билингвизма стали книги Э. Пил и У. Ламберта, а также Дж. Камминса.

нальную стадию, пока не проживут в новой стране в течение 10 лет. Родной язык для них останется в приоритете.

2) Соотнесенность речевых механизмов. На основе этого критерия билингвизм включает следующие типы: субординативный, координативный и смешанный. При субординативном билингвизме индивид владеет одним языком на более высоком уровне, чем на другом. Чаще всего имеет место доминирование родного языка, которое сказывается на употреблении языковой системы второго языка. Семантические структуры второго языка при порождении текста воспринимаются через призму родного. Второй тип — координативный, или чистый билингвизм, когда языки являются автономными, как правило, используются в разных условиях общения, в разных сферах социальной коммуникации. Смешанный билингвизм подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, при этом сосуществующие языки различаются на уровне поверхностных структур, а индивид с легкостью переключается с одного языкового кода на другой в зависимости от обстоятельств [20].

3) Вид речевой деятельности и умений. При рецептивном (пассивном) билингвизме индивид понимает речевые произведения на языке (втором или неиспользуемом родном), но не говорит на нем; данный тип характерен прежде всего для изучения мертвых языков. Репродуктивный билингвизм характеризуется умением индивида воспроизводить услышанное и прочитанное, что нередко сопровождается ошибками в произношении. Продуктивный (активный) билингвизм обозначает владение вторым языком на таком уровне, когда индивид понимает речевые произведения на этом языке и создает новые [3].

4) Влияние двуязычия на речевую способность и компетенции индивидов. У. Ламберт выделил аддитивный билингвизм, при котором родной язык остается основным и не вытесняется изучением второго языка, причем билингвизм оказывает положительное влияние на индивида, и субтрактивный, когда двуязычие негативно влияет на билингва [29]. Аддитивное (additive) двуязычие возникает, когда человек приобретает второй язык при сохранении всех компетенций общения на первом (родном) языке; более того, второй язык может благоприятно влиять на усвоение родного языка и владение им. Этот тип двуязычия встречается в ситуациях, когда дети миноритарной этнолингвистической группы изучают родной

язык в школе. Субтрактивное (subtractive) двуязычие, также называемое замещающим, относится к ситуациям, когда ребенок усваивает второй язык, утрачивая навыки владения родным. В этом случае двуязычный ребенок не изучает родного языка в школе или изучает его на необязательной, факультативной основе, притом что само обучение происходит на мажоритарном (государственном, официальном) языке. Субтрактивный билингвизм часто имеет место, когда общество не ценит язык меньшинства, а вертикальная мобильность возможна только при приобретении языка большинства.

5) Функциональное распределение языков по разным сферам употребления. Это разделение связано с социальным аспектом двуязычия, оно включает диглоссию и двуязычие, смешанное или равноправное по функциональным сферам использования. Диглоссия — это такой тип билингвизма, при котором на определенной территории или в определенном обществе сосуществуют два языка или две формы одного языка, применяемые в различных функциональных сферах. Термин «диглоссия» впервые был применен лингвистом Чарльзом Фергюсоном в 1959 г. Диглоссия связана с дихотомией «высокого» и «низкого» языков. Фергюсон пояснял, что «низкий» язык используется в быту, при повседневном общении, а «высокий» применим в официальных сферах жизни; для «высокого» языка характерна престижность в обществе, «низкий» же язык непрестижен [26]. Диглоссия также связана с дихотомией сбалансированности/несбалансированности билингвизма, предполагающей уровень языковых и лингвокультурных компетенций билингва. Она, как правило, соотносится с несбалансированным билингвизмом, поскольку уровень компетенций при коммуникации на официальном языке обычно выше, чем на том, который употребляется в бытовом общении.

Кроме названных критериев и основанных на них классификаций приведем прочие классификации билингвизма в виде перечисления: ранний/юношеский/поздний (по возрастному критерию); начальный/остаточный, прогрессивный/регрессивный; контактный/неконтактный (через прямой контакт / через СМИ, литературу, культуру); непосредственный/опосредствованный (со связью или вне связи с мышлением) [3]; групповой/индивидуальный/массовый; симметричный/асимметричный (по критерию социальных ролей и функциональному равноправью);

односторонний/двусторонний (по двуязычной активности коммуникантов); эндогlossный/экзогlossный (по официальному языку, избираемому носителями по внутринациональному или экстерриториальному признаку); внутригрупповой/межгрупповой; диглоссия / равноправие языков (по функциональным сферам использования) [9].

После проведенного анализа понятия и классификаций билингвизма рассмотрим, как билингвизм влияет на сознание и как они взаимосвязаны.

2. Влияние двуязычия на сознание (мышление)

Наш анализ билингвизма зиждется на двух гипотезах, объясняющих его механизм.

Первая из них, гипотеза глубинных и поверхностных структур (универсальная грамматика), представляется удобной и правдоподобной моделью при рассмотрении когнитивных механизмов формирования билингвизма. Важно, что проведен ряд исследований, подтвердивших научность этой гипотезы. Так, изучение области Брока выявило, что она активируется только в случае конструирования предложений языка на основе иерархической модели непосредственно составляющих и не активируется при конструировании предложений языка, основанных на простом линейном порядке слов¹. Это является аргументом в пользу существования универсальной грамматики и механизма преобразования глубинных структур в поверхностные и наоборот. Результаты упомянутого эксперимента можно объяснить алгоритмической обработкой глубинных и поверхностных структур высказывания при речепорождении (речевосприятии) на основе правил непосредственно составляющих и отказ от мыслительных действий по смысловой обработке, если требуется произвести (или воспринять) бессмысленный набор слов.

Вторая гипотеза предполагает переключение кодов при производстве и восприятии речи, ее основатели Э. Пил, У. Ламберт² [29] под переключением имели в виду быструю смену языков в устной коммуникации при выполнении соответствующих когнитивно-лингвистических операций. Понимание этого процесса Л. С. Выготским и его последователями из Московской психолингвистической школы несколько усложняет картину кодовых переходов, поскольку включает промежуточные этапы внутренней речи и «образов

и схем» (то есть перекодировку на уровне глубинной грамматики и «языковых образов», или «имагенов»). При переходе с одного языка на другой мы осуществляем мыслительные и языковые «переключения» через этапы внешней, внутренней речи и мышления, причем внешняя речь переключается на двух языках.

Признав верность упомянутых гипотез и исходя из них, билингвизм можно представить как «кодовое переключение» глубинных и поверхностных структур двух языков при производстве и восприятии сообщений на этих языках. Билингвы также «переключают» социальные и культурные коды, основанные на социально-культурных архетипах и стереотипах, что обуславливает постоянную символическую смену социальной и культурной идентичности [19].

3. Когнитивно-психолингвистический аспект двуязычия

Обсуждая билингвизм с когнитивно-психолингвистической точки зрения, прежде всего важно рассмотреть онтогенез двуязычного обучения. Многие ученые отмечают, с одной стороны, значительные успехи и достижения индивида при раннем обучении второму/иностранному языку, а с другой — противоречивость и вред раннего билингвизма.

Мнение о необходимости раннего обучения нескольким языкам основано на естественном факторе, который касается максимальной способности маленьких детей к усвоению языков. Гибкость когнитивных процессов, отсутствие языковых барьеров, быстрое запоминание информации, тяга к познанию мира — психологические особенности, которые помогают в раннем освоении языков, в том числе иностранных. Признавая этот факт, большинство педагогов, психологов, филологов тем не менее считали оптимальной модель опережающего на некоторое количество лет изучения родного языка. Еще в XIX в., когда в высших кругах Российской империи имел место субтрактивный европейско-русский билингвизм³, основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский при-

³Вспомним А. С. Пушкина, отразившего языковую ситуацию в российских высших кругах начала XIX в.: «Она по-русски плохо знала, / Журналов наших не читала, / И выражалась с трудом / На языке своем родном, / Итак, писала по-французски... / Что делать! повторяю вновь: / Доныне дамская любовь / Не изъяснялась по-русски, / Доныне гордый наш язык / К почтовой прозе не привык».

¹<https://wikipedia.me/Глоттогония>.

²В основе их гипотезы лежала теория Л. С. Выготского.

знавал: «В несколько месяцев дитя так приучается говорить на иностранном языке, как не может научиться в несколько лет» — и вместе с тем в статье «Родное слово» подчеркивал, что обучение иностранным языкам не должно начинаться слишком рано, сначала стоит убедиться в том, что родной язык пустил глубокие корни в сознании ребенка. К изучению второго языка следует приступать лишь тогда, когда ребенок на родном языке приобретет полную свободу. Если же используется погружение при обучении иностранному языку, то «чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного: этим только можно парализовать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком» [17. С. 242].

Л. С. Выготский считал, что усвоение тех или иных знаний, умений и навыков наиболее легко и эффективно протекает в определенный «сенситивный период», когда ребенок более всего восприимчив именно к этим предметам и компетенциям. Выготский выделял пять сенситивных периодов развития¹, полагая, что наиболее подходящим для изучения языка и речи (в том числе иностранного языка) является возраст 1,5—3 года как период активного пополнения словарного запаса. Однако, рассуждая о соотношении языка и мышления, Выготский четко обозначает оптимальную последовательность изучения родного и иностранного языка: иностранный язык должен изучаться после родного с отставанием в несколько лет и на основе уже сформированных понятий, вербализованных с помощью родного. «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет

¹1,5—3 года. Период яркого восприятия речи, пополнения словарного запаса. В этом возрасте ребенок очень восприимчив к изучению иностранных языков. Также он благоприятен для развития моторики, манипуляций с предметами, восприятия порядка; 3—4 года — период, наиболее благоприятный для ознакомления со знаковым обозначением цифр и букв, подготовке к письму, развиваются осознанная речь и понимание собственной мысли, идет интенсивное развитие органов чувств; 4—5 лет — период, знаменующийся развитием интереса к музыке и математике, увеличивается активность ребенка в восприятии письма, цвета, формы, размера предметов, происходит интенсивное социальное развитие; 5—6 лет — наиболее благоприятный период для перехода к чтению, привития ребенку социальных навыков и поведения; 8—9 лет — языковые способности вторично достигают пика, развитие воображения и культурного образования.

путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [5. С. 244].

По Выготскому, изучение иностранного языка в такой же мере опирается на семантику родной речи, как усвоение научных понятий опирается на понятия, выработанные в процессе собственного опыта ребенка. Подобно тому как в последнем случае овладение системой научных понятий предполагает уже широко разработанную понятийную ткань, развившуюся с помощью спонтанной активности детской мысли, в первом случае предполагается наличие уже развитой системы значения слов. И «подобно тому, как в примере с языком, усвоение нового языка происходит не через новое обращение к предметному миру и не путем повторения раз уже проделанного процесса развития, а совершается через другую, прежде усвоенную речевую систему, стоящую между вновь усваиваемым языком и миром вещей, — подобно этому и усвоение системы научных понятий возможно не иначе, как через такое опосредствованное отношение к миру объектов, не иначе, как через другие, прежде выработанные понятия. А такое образование понятий требует совершенно иных актов» [6. С. 180]. На наш взгляд, эти тезисы Выготского иллюстрируют идеальное положение вещей в освоении языков, даже если в случае освоения второго языка «сверху вниз», то есть на основе понятийной системы, усвоенной с первым, родным языком, отсутствует присущая натуральным билингвам беглость разговорной речи на втором языке.

Мнения ученых о рамках сенситивного периода для изучения иностранного языка расходятся. В. Пенфильд, Р. Робертс определяют его с 4 до 8 лет, Т. Элиот — с 1,5 до 7 лет. П. Скиллер отмечает, что благоприятным для изучения иностранного языка является возраст 5—10 лет. М. Монтессори, известная своей авторской методикой раннего развития, определяла сенситивный период развития речи 0—6 лет, а оптимальным возрастом для второго

языка считала 5—9 лет. Ребенок до 9-летнего возраста активно участвует в освоении речи, после этого периода механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям, зато повышаются усидчивость и концентрация внимания.

Вместе с тем некоторые исследователи говорят о потере уникального шанса учить два или несколько языков вместо одного до начала освоения чтения и письма на родном языке, то есть до 7 лет. Понятно, что если это происходит в смешанных двуязычных семьях, полиэтничных дошкольных учреждениях, то эндогlossное двуязычное обучение и образование естественно и является объективной необходимостью. Однако, следуя экзогlossной моде, многие современные педагоги одобряют раннее обучение ребенка иностранному языку на этапе освоения устного языка, то есть предлагается изучать родной (автохтонный) и иностранный языки почти симультанно, одновременно. Но даже сторонники дошкольного изучения иностранного языка устанавливают рубеж изучения иностранного языка — 5 лет. Этот возраст знаменует качественную трансформацию, когда ребенок обретает способность к более или менее продолжительной концентрации внимания, целенаправленной деятельности, он овладевает достаточным лексическим запасом и запасом речевых моделей для удовлетворения своих коммуникативных нужд (среди советских исследователей такой точки зрения придерживался Е. А. Аркин). Предлагаются методики и рекомендации изучения иностранного языка с дошкольного возраста, включая элементы погружения [14]. Очевидно, что популяризация дошкольного изучения иностранного языка связана с престижностью внешнего языка, которая обуславливает востребованность его изучения детьми со стороны амбициозных родителей, а педагогика реактивно отражает этот запрос в виде рекомендаций и методик.

Рассмотрим двуязычное обучение в парадигмах универсальной грамматики и теории переключения кодов. В случае одновременного или даже опережающего усвоения второго языка глубинные структуры родного языка не будут усвоены прочно, они искажаются или замещаются и вытесняются глубинными структурами другого языка. Показано, что если ребенок одновременно изучает два языка на раннем (допороговом, в терминологии Камминса [23]) этапе, то у него, во-первых, наблюдается замедление усвоения языковых структур и законо-

мерностей, а во-вторых, объем усвоенной лексики у него становится в два раза меньше, чем если бы он изучал один язык (ряд источников, подтверждающих эти выводы, приводится в [27]).

К тому же при раннем симультанном изучении двух языков весьма распространены интерференция и интеркаляция, в том числе если симультанное изучение продолжается на этапе освоения чтения и письма, причем второй язык изучается в одинаковом или большем объеме¹. Считается, что при раннем изучении сразу двух языков (родного и иностранного) будут смешиваться их слова и структуры. То есть ранний билингвизм чреват серьезным нарушением литературной речи — *неразделением, смешением языков*. В целом при симультанном изучении языков период, когда ребенок-билингв не разделяет языки, неизбежен. «Смешение языков — это явление, возникающее при нахождении двух языков в непосредственном контакте» (из стенограммы доклада, прочитанного Л. В. Щербой на заседании Института языкознания от 15 октября 1936 г.). Причиной этого является недостаточное усвоение языков. Щерба отмечает: «Повседневная жизнь изобилует индивидуальными фактами такого рода; но гораздо более редки факты такого же порядка, получившие социальную значимость, то есть те ошибки языка, которые сделались в известной среде общепризнанной нормой» [20]. Выходом из данной проблемы могла бы быть сознательная дифференциация языков: если учителя детей не будут смешивать языки, то и дети, повторяя за ними, научатся дифференцировать их. Вместе с тем задача спонтанного кодового переключения для ребенка, который является ранним симультанным билингвом, останется затруднена, следовательно, сбалансированный билингвизм маловероятен. Смешение является серьезной проблемой и в осознанном возрасте, когда говорят на одном языке, вставляя слова из другого (например, в Монреале говорят на *Fraglais*, или *Frenghish* — смеси английского и французского).

Другое дело, если обучение иностранному языку происходит сукцессивно, последовательно, при этом на усвоенные структуры родного языка последовательно накладывается материал второго языка. Раннее усвоение системы родного языка и постепенное научение преобразовывать его глубинные структуры во все усложняющиеся поверхностные структуры является залогом того, что для ребенка

¹См. выше в сноске языковую характеристику пушкинской Татьяны.

тот или иной язык и соответствующий тип языкового сознания будет родным. Затем с некоторым отставанием на основе глубинных и поверхностных структур родного языка разумно начинать осваивать второй язык. Однако усвоенный таким образом второй язык в большой степени носит рационально-логический и отвлеченный характер¹, и в этом случае для аутентично звучащей спонтанной речи нужно достаточно длительное погружение в языковую среду (которое можно осуществить и в более позднем возрасте, если есть необходимость).

Психолог В. Ротенберг на основе экспериментальных данных связывает протOVERбальные структуры («глубинные структуры» языка) и образы-схемы, предшествующие непосредственно вербализации, с правым полушарием головного мозга, отвечающим за бессознательные, синтетические, интуитивные процессы. Поверхностные же структуры языка и речи, оформленные по правилам синтаксиса, морфологии, лексической сочетаемости того или иного языка, связываются им преимущественно с левым, логическим и аналитическим, полушарием. Исходя из этого и учитывая обычную последовательность изучения языков, Ротенберг высказывает гипотезу, что родной язык задействует оба полушария, преобразуя глубинные структуры в поверхностные и наоборот, а иностранный язык для синтаксических преобразований опирается как на поверхностные, так и на глубинные структуры родного, причем использует в большей степени левое полушарие [15].

Суммируя, отметим, что качество освоения языков билингвами напрямую связано со способом освоения второго языка: 1) «сверху вниз», то есть от глубинных структур родного языка через рациональное и последовательное изучение звуков и букв, чтения и письма, сознательное и намеренное построение фразы, словесное определение значения слова, изучение грамматики и пр., или 2) «снизу вверх» через погружение в иноязычную и инокультурную среду, через вынужденное диглоссное общение или через бессознательные суггестивные методы обучения. При изучении иностранного языка методом погружения, суггестии, воссоздания языковой среды, глубинные структуры неродного

¹Ср. цит. выше замечание Л. С. Выготского: «Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз».

языка усваиваются наряду с глубинными структурами родного и «запечатлеваются» образным мышлением; их импринтинг как неких прототипов языковой системы (а также культурных архетипов и стереотипов, отраженных в речевых образцах) происходит наряду с единицами родного языка и культуры. Единицы иностранного языка могут участвовать наравне с родными в формировании языкового сознания, влиять на саму связь человека с его этногенетическими основами, конкурировать, вытеснять и, возможно, замещать родные единицы².

4. Социокультурный аспект двуязычия

Перейдем к социокультурному анализу билингвизма. Известно, что большая часть населения в многонациональных и полиэтничных государствах двуязычна. В полиэтничных странах в качестве официальной языковой политики может быть принята эндоглоссия и экзоглоссия³. Идеальным является государственное и официальное равноправие языков, а диглоссия как разделение языков по сферам функционирования вызывает критику. Вместе с тем, как неоднократно отмечалось исследователями, по-настоящему сбалансированный билингвизм — достаточно редкое явление. Социальные условия бытия индивидов на границах языковых ареалов, а также в ареалах активного бытования двуязычия и многоязычия (родного языка, второго языка, койне, лингва франка) действительно побуждают этих индивидов к постоянным кодовым

²Как утверждает И. И. Кондрашин, «нейротическая и нейропильная структура головного мозга — это материальная основа для рефлекторных дуг, аналитических функциональных центров и менталитета в целом... Первичная компоновка этих дуг и центров зависит от генома, наследуемого человеком от его предков; она создает первоначальную основу менталитета (возможно, вместе с архетипами как ее составляющей), но далее качественное «наполнение» менталитета зависит от индивидуального воспитания, образования и личного опыта» [Цит. по: 7]. В настоящее время есть гипотеза изменения морфологической структуры мозга при использовании метода языкового погружения по сравнению с обычным изучением второго/иностранного языка и появились исследования, призванные определить это изменение, например [32].

³Экзоглоссия — использование внешнего, неродного для народов страны языка в качестве официального или государственного (ср. английский в Индии, Бангладеш, Малайзии, Сингапуре и т. п.). Эндоглоссия — использование языка, родного для титульного и/или мажоритарного народа страны, в качестве официального или государственного (Россия, Казахстан, Индонезия и др.).

переходам, однако именно в таких условиях речь билингов на обоих языках зачастую носит контаминированный характер, полна интерференций и интеркаляций. В таких обществах часто царит диглоссия, и в условиях устойчивой языковой ситуации один из языков говорящего обязательно будет доминантным, а другой — вспомогательным, «рецессивным».

Важно, что *билингвизм не возникает без социокультурных оснований*, функциональное распределение языков достаточно жестко социально обусловлено; оно зависит от численности этносов, условий сосуществования их языков, их функционирования и освоения¹. Социетальный билингвизм — вынужденное состояние любого полиэтничного общества.

Согласно В. М. Алпатову, «в любом многонациональном государстве возникает языковая иерархия, которая может быть представлена в виде перевернутой пирамиды. Чаще всего она состоит из трех уровней. Верхний слой (обычно самый многочисленный) составляют одноязычные носители государственного языка... Средний слой составляют многоязычные граждане. Внизу находятся одноязычные носители языков меньшинств (или даже многоязычные, но не владеющие государственным или официальным языком). В некоторых странах (Индия, ряд стран Африки) верхний слой отсутствует, и наверху оказываются многоязычные. Эта

¹ Вместе с тем признаем, что социальные условия бытования языков можно достаточно эффективно конструировать. Так, декларировав и де-факто сделав английский язык международным языком науки, мировое сообщество неизбежно увековечивает его в качестве второго и третьего языка обучения во всех странах мира. Отсюда происходят сентенции, звучащие как аксиомы: «освоение английского манифестирует набор факторов нелингвистического свойства, имеющих отношение к глобальной экономической интеграции и переменам, связанным с повышением качества жизни и стандартов в целом. ... Все желающие выйти на глобальный уровень коммуникации должны стать в обязательном порядке билингвами. ... Национальная образовательная политика полиэтничных государств и наднациональных государственных образований должна быть нацелена на закрепление статуса языков, которые смогут обеспечить доступ к мировым ценностям и знаниям на уровне мировых стандартов, а также обеспечить современный уровень социальной мобильности... Лингвистический менеджмент (способы адекватного и эффективного обучения языкам; интегрирование населения в цивилизованные гражданские институты и развитие квалифицированной рабочей силы) выходит на новые позиции, включая локальный уровень» [8].

иерархия не совпадает с социальной иерархией, но в одну сторону с ней коррелирует: принадлежность к одноязычным носителям государственного языка ничего не говорит о социальном статусе, но нижний слой языковой иерархии образуют люди, не обладающие высоким социальным статусом» [1]. Впрочем, начиная с политики коренизации и подтягивания окраин к центру по уровню жизни в СССР, принятия закона об обучении на родном языке, языки меньшинств стали развиваться: им обучали в школах и вузах, поощрялось литературное творчество на них достаточно большими тиражами издавались журналы и книги, создавались национальные театральные труппы, формировалась национальная интеллигенция и т. д. Несмотря на это, в целом описанное выше положение в определенной степени сохранялось и в СССР.

Как правило, социетальный языковой статус билингва в многонациональном обществе определяется четырьмя стратегиями инкультурации — приобщения к национальной культуре²: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция [2]. Ассимиляция — это вариант инкультурации, при котором человек полностью принимает ценности и нормы доминирующей этнокультуры, отказываясь при этом от норм и ценностей своей. Сепарация есть отрицание доминирующей этнокультуры при сохранении идентификации со своей. Если на такой изоляции настаивают представители господствующей этнокультуры, это называется сегрегацией. Маргинализация означает, с одной стороны, потерю идентичности с собственной этнокультурой, с другой — отсутствие идентификации с этнокультурой большинства, такого рода культурный сбой чреват деградацией этноса, включая алкоголизм и асоциальный образ жизни. Интеграция представляет собой идентификацию как с миноритарной, так и с доминирующей этнокультурой, это порождение амальгамы культур, государственной суперэтнокультуры. *Интеграция — это оптимальный и наиболее развивающий принцип инкультурации*, к которому должно стремиться любое многонациональное государство.

Представляется, что возникающий на основе лингвокультурной интеграции билингвизм — это наилучший выбор, золотая середина между насильственным государственным моноязычием и этноязыковым сепаратизмом. Это наилучший способ избежать ассимиляции малых народов и вместе с тем прийти к национальному единству. Следует

² Эти ступени также совпадают со ступенями аккультурации иммигранта в чужую культуру.

понимать также, что билингвизм — это в определенной степени обязанность, ноша для представителей языковых меньшинств, поскольку речевая деятельность билингва бывает отягощена стрессом кодовых переходов, адекватного выбора из двух имеющихся у них разноязыковых паттернов (связок глубинных и поверхностных структур), избегания интерференции двух языков и их семантико-грамматических кодов при коммуникации. Правда, согласно многим ученым, например Дж. Камминсу [23], Данкану и де Авиле [25], после достижения оптимального порога овладения вторым/иностранным языком, а также после достижения порога осмысленного чтения сложных произведений на обоих языках, билингвизм, несомненно, ведет к позитивному когнитивному развитию¹.

Вместе с тем очевидно, что определенной частью обучающихся оптимальный порог овладения вторым/иностранным языком не достигается, и в этом случае обучение второму языку не будет успешным; более того, оно может оказать тормозящее влияние на лингвистическое развитие индивидов в целом, в том числе на усвоение грамматически правильных и логически сложных структур родного языка. Билингвизм, как мы подчеркивали в предыдущей работе [16], в многонациональном, полиэтничном обществе — это неизбежность, естественная необходимость. Поэтому *обучение языкам, практика лингводидактики — процесс, предполагающий тонкую балансировку, выбор золотой середины между родным, государственным и функциональным иностранным языками, расчет их важности для индивида как личности и гражданина, подкрепляемый отведением времени на их обучение, способом обучения и выбором конкретных знаний, умений и навыков.*

Согласно В. М. Алпатову, одноязычие имеет ряд преимуществ. «Во-первых, усвоение каждого нового языка, особенно сознательное его усвоение, требует дополнительных усилий, а способности

¹Эти выводы осторожно подтверждают и ряд модных в настоящее время исследований мозговой морфологии и активности; ср. вывод о структурных изменениях у билингвов в левой нижней лобной и нижней теменной областях коры головного мозга (уплотнение серого вещества), о влиянии билингвизма на передние отделы мозолистой оболочки и на белое вещество [32]. Утверждается также, что МРТ показывает подключение у билингвов и устных переводчиков при речевой деятельности разнообразных зон головного мозга, не задействованных у монолингвов, общающихся в обычных одноязычных ситуациях [11].

в обучении чужим языкам у людей различаются. Есть люди, даже очень способные в других областях знаний, которые не могут выучить ни один язык, кроме родного. Вот что сказано в биографии видного русского писателя середины XIX века А. Ф. Писемского, окончившего математическое отделение Московского университета: “Языки ему вообще не давались, и он не раз впоследствии страдал от этого ‘подлейшего неведения языков’, объясняя свою неспособность к их изучению перевесом способностей к наукам философским, абстрактным”.

Во-вторых, человек по-разному овладевает языками в различные периоды жизни. Лишь при употреблении родного языка человек использует оба полушария головного мозга, дополняющие друг друга. В процессе освоения языка в возрасте после 5—7 лет доминирует левое полушарие, в результате чего приобретаемая языковая компетенция неизбежно станет неполной. Бывают случаи, когда человек владеет более чем одним материнским языком (например, если родители говорят на разных языках или ребенок воспитывается няней, говорящей не на том языке, что родители), но это встречается не так часто. Как указывают специалисты, абсолютного равенства языков не бывает, и всегда у человека один из двух или нескольких языков становится основным.

Наконец, в-третьих, понятие материнского языка имеет четко выраженный социальный смысл. Чаще всего, хотя и не всегда, материнский язык является языком родного этноса, родной культуры. Пользование “чужим” языком легко вызывает ощущение этнической, культурной, а зачастую и социальной неполноценности. Конечно, возможен и компенсирующий фактор — ощущение престижности “чужого” языка.

... (При “вынужденном” изучении английского языка) ... речь идет уже не столько о “взаимориентации и взаимоосвещении” языков, сколько об унификации мышления на основе англоязычной картины мира. Английский язык престижен, но его господство может вызывать социальное и этническое недовольство, к тому же его не всем легко освоить...

Современная наука не может доказать преимущества одноязычия перед многоязычием (как и обратного). Хорошо известно, что мировые высоты и в науке, и в литературе достигались и при одноязычии, и при диглоссии, и при многоязычии разных типов. То и другое может быть естественным состоянием в зависимости от национально-

языковой ситуации. Соотношение их обычно неустойчиво и может быть связано с конфликтами» [1].

Итак, в противовес «хайпу» вокруг полезности двуязычия, подразумевающего прежде всего англо-национальный искусственный (выученный) билингвизм, как закономерность отметим, что большинство монолингвов¹, живущих в странах «первого и второго миров» (прежде всего стран Европы, США) и говорящих на государственном/официальном языке своей страны, более социально благополучны в плане образования, карьеры, зажиточности, чем живущие в их же странах этнические билингвы. Исключение составлял СССР, последовательно проводивший политику подтягивания и возвышения окраин до уровня центра и фактически возвращающий национальности за счет центра (в этом отношении ему наследует Россия, беря на вооружение все положительные достижения, в том числе коренизацию миноритарных языков в высших функциональных сферах в титульных республиках, национально-культурную автономию, национальные школы и вузы (факультеты), закон об изучении родных языков и т. п.).

Что же касается стран «третьего мира», где, как правило, имеет место экзоглоссия, — за официальный (государственный) принят язык бывшего

¹ Вспомним, например, что в англоязычных странах иностранные языки занимают в учебных планах скромное место и квалифицируются не как системно-научная дисциплина, сопоставимая с родным языком, чтением (литературой), математикой, естествознанием, а как полезное умение наряду с изобразительным искусством или физической культурой. Как отмечает Р. Филлипсон, у носителей английского языка изучение иностранных языков остается традиционно посредственным. Согласно отчету Британского совета, 75 % взрослого населения Великобритании, не могут поддержать беседу ни на одном из десяти языков, обозначенных в отчете (французский, немецкий, испанский и т. д.). Преподавание иностранных языков носит ограниченный и нескоординированный характер, не позволяя большинству учащихся их освоить на уровне беглой речи. В Англии учащимся дается только 216 обязательных часов иностранного языка. Школьники впервые изучают иностранный язык в небольшом объеме в начальной школе в течение одного или двух лет, затем в средней школе в течение года или двух лет. В колледжах и университетах иностранный язык обязателен лишь на некоторых направлениях. Отсутствие системности и непрерывности сказывается на знаниях школьников. При этом признание английского языка международным усугубляет убеждение в бесполезности изучения иностранного/второго языка. А посредственное их знание вместе с тем означает, что в англоязычную культуру и в сознание людей мало проникают иностранные ценности, обычаи, традиции.

колонизатора, не представленного среди живущих там этносов, и обязательный билингвизм, то и здесь социетальный билингвизм не показывает соотнесенности с социальной успешностью. В данном случае успешен зачастую будет индивид, на хорошем уровне освоивший язык бывшего колонизатора (поэтому, на наш взгляд, экзоглоссный билингвизм, как правило, субтрактивен).

Таким образом, мы согласны с констатацией В. М. Алпатовым того факта, что современная наука не может доказать преимущества одноязычия над многоязычием (как и обратного).

Вместе с тем, подчеркнем еще раз, в многонациональных государствах билингвизм — *объективная необходимость*, при этом важно, что это *исконный, эндоглоссный* билингвизм. Это альтернатива полной или частичной ассимиляции языковых меньшинств к лингвокультуре большинства. Идеалом, к которому следует стремиться при двуязычном обучении, является не лингвокультурная ассимиляция, но взаимная интеграция, формирование единой нации. Внешний же, иностранный язык должен осваиваться менее ревностно и восприниматься лишь как «международный вспомогательный язык», простой код, универсальный и гибкий, для передачи индивидом личностных и национальных смыслов, но никак не как средство аккультурации в духе чужой культуры [16].

5. Преимущества и недостатки билингвизма

Ряд исследователей² приводят преимущества билингвизма, перечислим некоторые из их доводов:

При билингвизме имеется двойная номинация, или «объектификация», понятий на двух языках — их сосуществование в виде двух имен, одного имени в актуализированном, а другого — в виртуальном виде. Двойная номинация приводит к обогащению тезауруса (или метального лексикона) человека словами-эквивалентами из разных языков. Кроме того, то мнению ученых (Л. С. Выготский, У. Ф. Леопольд) двойная объектификация способствует более глубокой концептуализации предметов и явлений, более высоким уровням абстрактного и символического мышления [Цит. по: 27. С. 297]. Билингвы имеют для обозначения предметов и яв-

² Многие из них — канадцы, обосновывающие пользу англо-французского билингвизма для франкофонов, и ученые из США, обосновывающие пользу англо-испанского билингвизма для испаноязычных. В настоящее время эти доводы также часто приводят сторонники глобального англо-национального трехязычия и двуязычия.

лений действительности (денотатов, референтов) как минимум два слова, это облегчает процесс отделения слова от референта, а такое отделение можно рассматривать как одну из основных вех в развитии символического мышления. Двухязычие и переключение кодов способствуют абстрагированию и обобщению понятий, причем не только в иностранном, но и в родном языке: «Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой значений в родном языке и перенося ее в сферу другого языка. Но и обратно — усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка. Оно позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно, дает ему возможность обобщить явления родного языка, а это и значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими» [6. С. 233—234].

Далее, сама концептуальная «нарезка» окружающего мира в разных языках не совпадает, следовательно, при билингвизме и постоянном переключении кодов понятия о предметах и явлениях действительности могут количественно возрастать. Но, даже если понятия в обоих языках в общих чертах аналогичны, их объем и содержание у билингвов может углубляться и расширяться за счет обоюдного влияния и наложения в двух языках (но может по закону мыслительной экономии и редуцироваться до одного — избираемого ими в качестве доминантного или релевантного для ситуации *ad hoc* — языкового кода).

Некоторые исследователи (Б. Бейн, А. Ю, Р. М. Диас, К. Падилла, К. Хакута) полагают, что опыт двухязычия приводит к большему задействию скрытого словесного посредничества (вербально-лингвистических стратегий) в когнитивных задачах невербального характера. Металингвистические компетенции позволяют более эффективно и проактивно использовать внутреннюю речь, «язык образов и схем» как язык, предшествующий собственно мысли, что позволяет строить более точные и многомерные умозаключения. Таким образом, использование кодов самокорректирующейся и саморегулирующейся «протомысли», внутренней речи способствует повышению качества когниции.

Как плюс билингвизма отмечается также селективное внимание, что фактически означает правильное распределение внимания индивидом. Это подтверждается результатами психологических тестов, включающих в себя конфликт между стимулами и особенностями реагирования, правильное

выполнение которых требует эффективного подавления непосредственной реакции (ср. Dimensional Change Card Sorting Task, Day and Night Stroop test, Simon task). Три группы билингвов (5-летние дети, взрослые среднего возраста и взрослые пожилого возраста) показали достоверно меньшее время реакции, чем монолингвы.

Предполагается, что билингвы, постоянно находясь в двухязычной среде и испытывая таким образом на ранней стадии своего развития влияние двух культур, обретают особую ментальную гибкость, которая улучшает их способность к более глубокому и разностороннему пониманию образа мышления другого человека (*representing mental states*) [Цит. по: 11].

Наконец, как показали исследования ученых из Йоркского университета в Канаде (Торонто), процесс изучения иностранных языков улучшает психическое состояние и ментальные процессы. Изучение иностранных языков оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние человека: у исследуемой группы заметили подъем настроения и бодрость духа, подобный эффекту на психику человека занятий музыкой и поэзией. Есть свидетельство того, что большинство детей, занимающихся иностранным языком, обладают высоким уровнем памяти и устойчивостью внимания.

Среди недостатков билингвизма отмечают следующие.

«Врожденный» или чрезмерно ранний билингвизм может приводить к задержке речевого развития, в частности в ряде случаев, к общему недоразвитию речи (ОНР). Так полагала, например Р. Е. Левина, один из основоположников дошкольной логопедии; она и ввела в употребление вышеупомянутый термин. «Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [13].

Ранний билингвизм может привести к отсутствию дифференциации языков, то есть к их смешению (Л. В. Щерба), контаминации лексических единиц, фраз и грамматических структур. Недифференцированное использование языков встречается в этнически смешанных социумах.

Психолог Эрика Хофф поднимает лексические и фонетические проблемы билингвизма — меньшего количества слов, выученных на обоих языках, а также «иностранного» акцента [28]. По ее

выводам, обучение детей нескольким языкам ограничивает количество слов, которые ребенок мог бы выучить за определенный промежуток времени на одном языке. Также со временем могут проявиться недочеты лексического и идиоматического наполнения речи и коллокации (сочетаемости) слов. Кроме того, головной мозг имеет области, которые восприимчивы к новым звукам и их артикуляции, но активны лишь в определенном возрасте (до 3 лет). Дети, изучающие второй/иностраный язык с помощью погружения, в последующие годы могут иметь ненадлежащий акцент на родном языке, если последнему уделяется меньше внимания и времени. Проблемы с дикцией также могут возникнуть при обучении иностранному языку.

В социальном плане как недостаток упоминается семилингвизм («полуязычие», термин Тоув Скутнабб-Кангас) — невладение или неполное владение индивидом литературной формой родного языка и языка среды, в которой он находится. Семилингвизм вынуждает индивида занимать непрестижные социальные позиции. Семилингвизм связан с пиджинами и креольскими языками, последние, будучи достаточно бедными по лексическому составу, функционалу и понятийному наполнению, тем не менее имеют шанс стать полноценными естественными языками. М. Д. Воейкова полагает, что в настоящее время семилингвизм — достаточно редкое явление [4]. Мы не согласны с этим мнением, считая, что представители малых этносов могут стать полуязычными в результате недостаточного и несбалансированного обучения литературной форме как родного языка, так и второго языка (см. также выше нашу идею о благородном социальном бремени, «ноше» эндогlossного билингвизма и тонкой балансировке в обучении языкам).

В плане лингвокультурном, несомненно, следует упомянуть такой серьезный недостаток билингвизма, связанный с погружением в лингвокультуру внешнего (иностранного) языка, как субтрактивная аккультурация и «частичная» национальная идентичность (partial identity) [См., напр.: 30]. *Частичная национальная идентичность предполагает, с одной стороны, вынужденную идентификацию со своей национальной культурой, а с другой — стремление через язык идентифицироваться с чуждой престижной культурой, имитацию ее моделей повседневного поведения, образа жизни (одежда, еда, развлечения, литература, субкультуры и др.),*

убеждений, ценностей и идеалов. Ряд исследователей утверждают, что происходит культурная переидентификация обучающихся, отвержение национальных традиций и исторических ценностей [12]. Дело в том, что система обучения родному (русскому, национальному) языку в школе не вызывает такой сильной бессознательной эмоциональной и духовной привязки к родной культуре, поскольку она основана на грамматическом методе и недостаточно обращается к методам интенсивного культурного погружения. По-иному построены программы обучения иностранному языку, они используют весь спектр фасцинативных средств, мощно воздействуют по подсознанию, включая красочные учебники с лингвокультурной составляющей, яркие, поражающие воображение образы, игровые материалы, ролевые игры, презентации, фильмы, привлекают детей с помощью физической активности.

Важным методом субтрактивной аккультурации является *брендирование инокультурных персоналий* (актеров, музыкантов, писателей, ученых, государственных деятелей и др.) и *реалий* (городов, местностей, архитектурных памятников, исторических фактов, произведений литературы и искусства и др.) и национально-культурных концепций/идей — повторяющаяся презентация их как интересных, ярких, успешных, необычных и т. п. В ходу прямое или завуалированное (по типу product placement) размещение их в текстах учебников.

Все это обеспечивает особую привлекательность иностранного языка. Дети, скорее, отдадут предпочтение развлекательно-учебному процессу, нежели зазубриванию правил и выполнению упражнений. Тем более что иностранный язык ассоциируется с престижностью. Таким образом, до недавнего времени государственная образовательная система работала против русского/национальных языков, поощряя экспансию иностранной культуры, притом что возрастной порог обучения иностранным языкам снизился до второго класса.

Вызывает вопрос сама практика выделения большого количества учебных часов на иностранный язык. Формальное образование человека фиксировано определенными временными рамками, а его память и умственные способности не безграничны. Изучение иностранного языка — требующий много усилий и внимания процесс, который может осуществляться в ущерб другим предметам, и надо всегда соизмерять с его пользой затраты сил, времени, зачастую денег [18].

В целом, повторим, влияние билингвизма на организм, жизнедеятельность, социальное взаимодействие, карьеру человека и прочее, включая морфофункциональные изменения, изучено недостаточно. «Если допустить, что изначально мозг ребенка генетически «запрограммирован» на полноценное овладение одним языком, то можно предполагать, что более сложная языковая среда (то есть условия билингвизма) ставит перед мозгом своеобразную альтернативу: либо обеспечить потенциальный приоритет одного языка (и тогда «добавочные» языки вынуждены будут «подстраиваться к генеральной программе»), либо сохранить шансы для второго/третьего языка «оккупировать» мозг на равных условиях с первым языком. Для ответа на этот сложный вопрос необходимо детально проследить и оценить вклад тех или иных факторов формирования билингвизма на особенности морфофункционального представительства второго языка в мозге билингва» [11].

Заключение

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в изучении иностранного языка речь должна идти прежде всего о *целях обучения и образования в целом*. Если таковой целью следует признать расширение и углубление знаний, умений и навыков на основе уже сложившегося понятийного

аппарата, постижение чужого культурного опыта и наследия — тогда, несомненно, иностранный язык предпочтительнее учить после формирования общего кругозора на основе своего языка и литературы или с отставанием после них длиною в несколько лет (обучение «сверху вниз»). Если цель заключается в прежде всего в беглом общении на повседневные темы, при этом интерференция и интеркаляция, контаминация языковых и речевых структур, опасность недостаточного освоения литературного родного языка в средней школе и частичная культурная идентичность не составляют проблемы, тогда можно учить иностранный язык с раннего детства (обучение «снизу вверх»).

В первом случае под обучением языку подразумевается более доскональное, объемное знание понятий и концептов своей и иностранной лингвокультур, а во втором случае — умения и навыки использования языков в повседневной коммуникации. Велика вероятность того, что в первом случае обучающийся иностранному языку будет читать на этом языке, равно как и на родном, серьезные и глубокие произведения, во втором же — что один или оба языка будут инструментальны для устного общения, а также простого и поверхностного чтения. Зато, как показывают исследования, в первом случае обучающийся не сможет (без определенного периода адаптации) изъясняться на иностранном языке с той легкостью и беглостью, как во втором.

Список литературы

1. Алпатов В. М. К проблеме иерархии языков // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2012. № 1 (9). С. 45—52.
2. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. Омск: Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2008. С. 208.
3. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 1969. 159 с.
4. Воейкова М. Д. [и др.]. Введение // Лики билингвизма. СПб.: Златоуст, 2016.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Выготский Л. С. (1934). Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Соцэкгиз.
7. Гринева С. В. Менталитет и ментальность современной России. Невинномысск: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т: Невиномыс. технолог. ин-т, 2003. 176 с.
8. Гришаева Е. Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Красноярск, 2007.
9. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Пилигрим, 2010. 485 с.
10. Залевская А. А., Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.
11. Кручинина О. В., Гальперина Е. И., Кац Е. Э., Шеповальников А. Н. О факторах, влияющих на вариативность центрального обеспечения билингвизма // Физиология человека. 2012. Т. 38, № 6. С. 15—31.
12. Кушнир А. М. Интервью с кандидатом психологических наук Алексеем Михайловичем

Кушниром «Иностранный с пеленок?» URL: <http://www.pravoslavie.ru/4594.html> (дата обращения 20.08.2020).

13. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967.

14. Ломакина Г. Р., Лаер А. А. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Молодой ученый. 2014. № 20 (79). С. 597—599. URL: <https://moluch.ru/archive/79/13756/> (дата обращения 31.08.2020).

15. Ротенберг В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М.: Центр гуманитарной литературы РОН, 2001. URL: https://www.koob.ru/rotenberg/snovideniya_gipnoz_deyatelnost_mozga (дата обращения 23.09.2019).

16. Суюнбаева А. Ж., Шелестюк Е. В. Проблемы переходной диглоссии и функционирование билингвизма в профессиональной коммуникации (на примере языковой ситуации в Республике Казахстан) // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 10 (432). С. 149—164. DOI: 10.24411/19942796201911022.

17. Ушинский К. Д. Русская школа / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой; отв. ред. О. А. Платонов. М.: Ин-т русской цивилизации, 2015. 688 с.

18. Шелестюк Е. В. Язык и аккультурация // Символ науки: междунар. науч. журн. 2015. № 12. URL: http://www.academia.edu/20026856/Язык_и_аккультурация (дата обращения 20.08.2020).

19. Шелестюк Е. В., Яковлева Е. С. Когнитивно-психолингвистические парадигмы перевода как билингвальной речевой деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 10. С. 279—290. ISSN 19972911. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.10.61>.

20. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 60—74.

21. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Ленинградский ун-т, 1958. С. 40—53.

22. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. 5th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2011.

23. Cummins J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis // Working Papers on Bilingualism. 1976. 9. 1—43.

24. Cunningham U. Growing up with two languages: a practical guide for the bilingual family. 3rd ed. Routledge, 2011.

25. Duncan S. E., & De Avila E. A. Bilingualism and cognition: Some recent findings // NABE Journal. 1979. 4. 15—50.

26. Ferguson Ch. A. Diglossia. Word 15 (1959): 325—340. Joshua Fishman. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism // Journal of Social Issues. 1967. 23 (2).

27. Nakuta K., Ferdman B. M., Diaz R. M. Bilingualism and cognitive development: Three perspectives // P. Rosenberg (ed.). Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing and language learning. Vol. 2. New York: Cambridge University Press, 1987. P. 284—319.

28. Hoff E. Language Development. 4th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2009.

29. Lambert W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education // A. Wolfgang (ed.). Education of immigrant students. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. P. 55—83.

30. Meyjes Gregory P. (2010) Foreword, Exploring Intercultural Competence in Education: a Guide for Preservice Teachers [NonFinal, Prepublication Draft] (EDUC2120). URL: https://www.academia.edu/12786244/_Draft_Foreword_Exploring_Intercultural_Competence_in_Education_a_Guide_for_Pre_service_Teachers_NonFinal_Prepublication_Draft (дата обращения 14.01.2019).

31. Peal E. & Lambert W. E. The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs, 1962. 76 (27, whole no. 546).

32. Stein M., Winkler C., Kaiser A., Dierks Th. Structural brain changes related to bilingualism: Does immersion make a difference? // Frontiers in Psychology. October 2014. 5:1116. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01116.

Сведения об авторах

Шелестюк Елена Владимировна — доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета, Челябинск, Россия. shelestiuk@yandex.ru

Ершова Ольга Валерьевна — заведующая подразделением МАУ ДО ДДТ «Юность» им. В. П. Макеева, Миасс, Россия. mystar-555@yandex.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

2020. No. 7 (441). *Philology Sciences. Iss. 121. Pp. 168—184.*

LINGUOCOGNITIVE AND SOCIOCULTURAL ASPECTS OF BILINGUALISM

E. V. Shelestyuk

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. shelestyuk@yandex.ru

O. V. Ershova

Yunost Children's Creativity House Named in Honor of Academician V. P. Makeev, Miass, Russia. mystar-555@yandex.ru

The article summarizes the information accumulated to date about bilingualism, presents different understandings of this term, examines the features of this phenomenon in linguo-cognitive and socio-cultural aspects, gives its main pros and cons. We conclude that it is necessary to be guided in the choice of linguodidactic strategies in the educational process in a multiethnic society by the goals associated with bilingualism. If the goal is an in-depth, voluminous knowledge of the concepts of one's own and foreign linguistic cultures, then optimal is the sequential study of languages, the development of competencies related to a foreign language, based on the native language, that is, "from the top down" learning. If the goal is developed skills and abilities to use languages in everyday communication, then immersion and almost simultaneous learning of the native and foreign languages are possible, that is, learning "from the bottom up".

Keywords: *linguodidactics, bilingualism, partial identity, semilingualism, inculturation, acculturation, subtractive, additive bilingualism.*

References

1. Alpatov V. M. (2012) *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Teoriya iazyka. Iazykovo obrazovanie*, no. 1 (9), pp. 45—52 [in Russ.].
2. Belaya E. N. (2008) Theory and practice of intercultural communication. Omsk, Omsk State University. F. M. Dostoevsky. 208 p. [in Russ.].
3. Vereshchagin E. M. (1969) Psychological and methodical characteristics of bilingualism (bilingualism). Moscow, Moscow State University. 159 p. [in Russ.].
4. Voeikova M. D. [et al.]. (2016) Introduction. Faces of bilingualism. St. Petersburg, Zlatoust [in Russ.].
5. Vygotsky L. S. (1999) Thinking and speech. Moscow, Labyrinth. 352 p. [in Russ.].
6. Vygotsky L. S. (1934). Thinking and speaking. Psychological research. Moscow, Sotsekgiz [in Russ.].
7. Grineva S. V. (2003) Mentalitet i mental'nost' sovremennoy Rossii [Mentality and mentality of modern Russia]. Nevinnomyssk, Sev.-Kavk. gos. tekhn. un-t: Nevinomys. tekhnol. in-t. 176 p. [in Russ.]
8. Grishaeva E. B. (2007) Tipologiya yazykovykh politik i yazykovogo planirovaniya v polietnicheskom i mul'tikul'turnom prostranstve (funktsional'nyy aspekt) [Typology of language policies and language planning in a multi-ethnic and multicultural space (functional aspect)]. Abstract of Dis. Dr. Phil. Krasnoyarsk [in Russ.]
9. Zherebilo T. V. (2010) Dictionary of linguistic terms. Moscow, Pilgrim. 485 p. [in Russ.].
10. Zalevskaya A. A., Medvedeva I. L. (2002) Psycholinguistic problems of educational bilingualism. Tver, Tver State University. 194 p. [in Russ.].

11. Kruchinina O. V., Galperina E. I., Katz E. E., Shepovalnikov A. N. (2012) *Fiziologiya cheloveka*, vol. 38, no. 6, pp. 15—31 [in Russ.].
12. Kushnir A. M. Interview with the candidate of psychological sciences Alexei Mikhailovich Kushnir “Foreign from the cradle?” Available at: <http://www.pravoslavie.ru/4594.html>, accessed 08.20.2020 [in Russ.].
13. Levina R. Ye. (1967) *Fundamentals of the theory and practice of speech therapy*. Moscow, Education [in Russ.].
14. Lomakina G. R., Laer A. A. (2014) *Molodoy uchenyy*, no. 20 (79), pp. 597—599. Available at: <https://moluch.ru/archive/79/13756/>, accessed [in Russ.].
15. Rotenberg V. S. (2001) *Dreams, hypnosis and brain activity*. Moscow, Center for Humanitarian Literature RON. Available at: https://www.koob.ru/rotenberg/snovideniya_gipnoz_deyatelnost_mozga, accessed 23.09.2019 [in Russ.].
16. Suyunbaeva A. Zh., Shelestyuk E. V. (2019) *Vestnyk Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 10 (432), pp. 149—164. DOI: 10.24411/19942796201911022 [in Russ.].
17. Ushinsky K. D. (2015) *Russian school*. Moscow, Institute of Russian Civilization. 688 p. [in Russ.].
18. Shelestyuk E. V. (2015) *Simvol nauki*, no. 12. Available at: http://www.academia.edu/20026856/Language_and_acculturation, accessed 08/20/2020 [in Russ.].
19. Shelestyuk E. V., Yakovleva E. S. (2019) *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, vol. 12, iss. 10, pp. 279—290. ISSN19972911. Available at: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.10.61> [in Russ.].
20. Shcherba L. V. (1974) *Language system and speech activity*. Leningrad. Pp. 60—74 [in Russ.].
21. Shcherba L. V. (1958) *On the concept of mixing languages*. Leningrad, Leningrad University. Pp. 40—53 [in Russ.].
22. Baker C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism: An introduction*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
23. Cummins J. (1976). *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1—43.
24. Cunningham U. (2011) *Growing up with two languages: a practical guide for the bilingual family: An introduction*. Routledge.
25. Duncan S. E., De Avila E. A. (1979). *Bilingualism and cognition: Some recent findings*. *NABE Journal*, 4, 1550.
26. Ferguson Ch. A. (1967) *Journal of Social Issues*, 23 (2).
27. Hakuta K., Ferdman B. M., Diaz R. M. (1987) *Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing and language learning*, vol. 2. New York: Cambridge University Press, pp. 284—319.
28. Hoff E. (2009) *Language Development*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
29. Lambert W. E. (1975). *Culture and language as factors in learning and education*. In A. Wolfgang (ed.). *Education of immigrant students* (pp. 55—83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
30. Meyjes G. P. (2010) *Foreword, Exploring Intercultural Competence in Education: a Guide for Preservice Teachers [NonFinal, Prepublication Draft] (EDUC2120)*. Available at: https://www.academia.edu/12786244/Draft_Foreword_Exploring_Intercultural_Competence_in_Education_a_Guide_for_Pre_service_Teachers_Non-Final_Prepublication_Draft, accessed 14.01.2019.
31. Peal E., Lambert W. E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. *Psychological Monographs*, 76 (27, whole no. 546).
32. Stein M., Winkler C., Kaiser A., Dierks Th. (2014) *Structural brain changes related to bilingualism: Does immersion make a difference?* *Frontiers in Psychology*, October, 5:1116 DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01116.