

Т.Ю. ТАМЕРЬЯН

ПРОБЛЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОГО И ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Билингов насчитывается в мире больше, чем монолингвов, из чего следует, что двуязычие в современном мире давно является нормой. Билингвизм не вызывает нарушения психофизиологического механизма речевого развития, хотя проблема положительного или отрицательного влияния двуязычия довольно широко дискутировалась – многими учеными высказывались полярные точки зрения.

Л. Вайсгербер, И. Эпштейн полагали, что дву/многоязычие вызывает психические, эмоциональные, когнитивные и прочие трудности. Тем не менее многочисленные исследования подтвердили несущественность таких выводов. Более того, было выявлено позитивное влияние дву/многоязычия на интеллектуальное развитие.

Приблизительно 2/3 детей в мире растут в двуязычном окружении, что способствует формированию би/полилингвизма с раннего детства. Условия для развития языковой способности к усвоению одного и более языков наиболее благоприятны в первые годы жизни. Овладение иностранным языком наряду с родным и вторым языками дает возможность раннего знакомства с иноязычной культурой. Специфика функционирования иностранного языка (в частности, английского как глобального языка) в условиях его тесного взаимодействия с другими языками индивида представляет значительный интерес для нашего исследования.

В языковом сознании, отражающем картины мира представителей различных лингвокультурных социумов, выявляются универсальные и этноспецифические или инвариантные и варианты составляющие. Универсальными в языковом сознании являются структурные и функциональные признаки семантической языковой системы как объективированные в языковых единицах логико-мыслительные компоненты концептуальной системы (субстантность, реляциональность, локальность, темпоральность, качественность, количественность) и их функциональные и модификационные признаки (субъективность, объективность, инструментальность; акциональность, посессивность; локативность, директивность и др.). Этноспецифическими в языковом сознании являются способы организации и формантизации семантических признаков, а также объективированные в языке особенности отражаемой действительности.

Овладение вторым языком ($Я_2$) или иностранным языком (ИЯ) включает человека в социокультурный контекст развития сознания. В основе инокультурных фоновых знаний лежит когнитивная presupпозиция как невербальный компонент коммуникации, являющийся национально-специфическим индикатором межкультурной коммуникации.

Познание опосредуется содержанием сознания, поэтому изучение другого языка в любом объеме и на любом уровне затрагивает сознание субъекта. Если при изучении родного языка ребенок означает довербальную картину мира, тогда как $Я_2$ или ИЯ «изучается в основном индивидом, обладающим картиной мира, сформированной в контексте родного языка. Его языковое сознание выступает как система координат, с точки зрения которой оцениваются все поступающие в сознание элементы изучаемого языка» [15:58].

Несмотря на то, что в общей и языковой картине мира отмечаются одинаковые для носителей разных языков значения, национальные языковые картины мира отличаются большой спецификой. При усвоении $Я_2$, и особенно ИЯ, происходит интерференция картин мира – как общих, так и языковых. Иноязычный материал вписывается в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на нем интерпретируются в точки зрения родной культуры [2:101]. «Основным механизмом формирования сознания билингва является психологический механизм смыслопорождения, предполагающий столкновение смыслов, которое происходит при встрече субъекта – носителя внутреннего смыслового мира – с другими смысловыми мирами» [15:70].

Овладение неродным языком связано с перестройкой имплицитной картины мира субъекта: изменением коннотативного значения объектов за счет привязывания к нему новых эмоционально на-

сыщенных образов; формированием общего эмоционального настроя мироощущения; категоризацией общих контуров выстраиваемого в сознании концептуального образа мира; перестройкой категориальной структуры индивидуального сознания, форм упорядочения и классификации объектов окружающей социальной действительности.

Изучение другого языка возможно лишь через призму национальной культуры, когда одновременно усваивается образ мира, присущий соответствующему народу. «В каждом языке заложено само-бытное мирозерцание. Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [5:37]. По выражению Л.В. Щербы, при овладении другим языком происходит сложный процесс «освобождения из под власти символа». Он писал: «Язык теснейшим образом связан с мышлением, отражая систему понятий данного человеческого коллектива. Поэтому изучая иностранный язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся в него систему понятий, сквозь которую он воспринимает действительность <...>. Языковые различия связаны отчасти с вполне актуальными различиями в культуре носителей этих языков, а отчасти являются пережитками былых различий в ней» [16:2].

Как отмечает Т.Ю.Позднякова, в языковом сознании билингва представляется не вся совокупность обозначений того или иного понятия, а наиболее близко находящаяся к денотату часть: в ряду лексико-семантических вариантов образуется новый набор вариаций, с более нейтральным понятийным содержанием. Происходит перераспределение лексико-семантических вариантов по степени их коммуникативной значимости [13:109-116].

Исследуя феномен «стирания», который не считается патологией для здоровых людей любого возраста, Б. Кепке затронула вопросы организации языков в языковом сознании билингвов и выявила различия в структуре двух языковых систем. По мнению автора, два языка предстают в виде определенных схем внутри единой когнитивной системы и обладают общими когнитивными ресурсами (памятью, вниманием и т.д.) [18]. Как подчеркивают Г. Селигер и Р. Ваго, две языковые системы «сосуществуют в состоянии соревнования за ограниченное количество памяти и обрабатываемого (процессуального) пространства в сознании говорящего» [19:4]. Элементы каждой языковой системы привязаны к соответствующему узлу, который позволяет активировать только одну языковую систему без привлечения другой, по крайней мере, для речепроизводства. Составляющие внутри каждой языковой системы тесно взаимосвязаны.

Трудности, возникающие при переключении на другой язык, и являются одной из основных причин стирания. Таким образом, две языковые системы в сознании билингва, как заключает Б. Кепке, не могут быть ни абсолютно обособленными, ни структурно слитыми.

Рассматривая влияние иностранного языка на сознание изучающего его субъекта, Т.К. Цветкова отмечает, что при освоении второго языка происходят изменения языкового сознания, сформированного на базе родного языка. Результатом этого изучения становится образование некой гибридной структуры, вмещающей в себя две знаковые системы. При этом более поздняя знаковая система как бы встраиваясь в уже существующую, внедряется в языковое сознание индивида. Кроме того, усвоение новой языковой системы влияет и на общую картину мира в когнитивной сфере [15:72]. Итак, поскольку изучение ИЯ/Я₂ непосредственно влияет на содержание сознания субъекта, необходимо признать, что иноязычного сознания в чистом виде не существует, а при формировании билингвального сознания «сосуществуют, находясь в некоторых взаимоотношениях, две языковые картины мира» [15:76].

Таким образом, оптимальным способом представления внеязыковой реальности в условиях дву/многоязычия является полилингвальная модель картины мира, структурируемая из компонентов, дополняющих, расширяющих и углубляющих образ мира, отраженный в языках.

В условиях би/полилингвизма формирование языковой способности связывается непосредственно с формированием би/полилингвальной личности, когда языковая способность индивида выступает как динамическая функциональная система (по Л.В.Щербе), способная к эволюции (развертыванию) в процессе формирования языковой компетенции. Формирование языковой компетенции как знания языка связано с формированием коммуникативной компетенции как владением им. Однако не наблю-

дается непосредственной корреляции между степенью развернутости языковой/речевой способности и развитием языковой/речевой компетенции.

Процесс развития языковой способности непосредственно связан с надстройкой новых когнитивных структур, не присущих родному языку индивида. Успешность овладения новым языком, с одной стороны, зависит от уровня владения родным (что подтверждается наличием универсальных когнитивных стратегий, обработки, восприятия и понимания информации, так называемой когнитивной компетенции, служащей основой развития языковой/коммуникативной компетенции индивида), с другой стороны, очевидно его интеррегулирующее влияние на всех языковых уровнях. Однако следует заметить, что не существует однозначной зависимости между языковой способностью и языковой/коммуникативной компетенцией не существует. Хотя неразвитость языковой способности несомненно служит препятствием речесмыслопорождению.

И.Н. Горелов полагает, что «язык не является базой интеллектуальных действий, существует некоторый базис интеллектуальных действий, обеспечивающих переход от авербальной знаковой деятельности к вербальной» [3:105], т.е. некоторый механизм когнитивной компетенции. Таким образом, подтверждается наличие и взаимосвязь, по крайней мере, трех составляющих речевого механизма человека – языковой способности, языковой компетенции и коммуникативной компетенции.

Таким образом, языковая способность представляет собой многокомпонентную иерархическую организованную функциональную систему, которая:

Как подчеркивает А.А. Леонтьев, понятие владение (овладение) языком включает в себя три составляющие – овладение родным языком (*mother tongue acquisition*), вторичное овладение родным языком, обычно связываемое с обучением в школе, и овладение тем или иным неродным языком (*learning*). Оно может быть спонтанным, как, например, в двуязычной семье или дву/многоязычной среде, или же специально спланированным, контролируемым и управляемым, как при овладении иностранным языком в школе или вузе [9:218].

Различают знание языка и владение языком. Владение языком подразумевает способность мобилизовать знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях [17:215].

А.А. Залевская понятия «овладение» и «изучение языка» использует для обозначения процессов, которые противоплагаются продуктам – «освоенному» и «выученному». Между этими понятиями имеются двусторонние связи [6:8].

Степень владения языком характеризует личность с точки зрения языковой/речевой способности. Однако функционирование в научном обиходе широко спектра терминопотреблений (языковой/речевой механизм, организация, универсально-предметный код, языковая/речевая/ коммуникативная компетенция), обусловленное по большей мере изучением различных аспектов языкового явления, вызывает определенные трудности. В связи с этим необходимо провести сущностные разграничения понятий языковой компетенции как знания языка и коммуникативной компетенции как владения им.

Общий интерес к функциональным, коммуникативным свойствам языка в начале 70-х годов XX века приводит к возникновению коммуникативного подхода к обучению иностранному языку [14:1-5].

Сложная социопсихолингвистическая природа коммуникативного подхода отражает множественный характер его научных предпосылок, в качестве которых выступают социолингвистика, лингвистическая прагматика, теория речевых актов, дискурсивный анализ, социальная психология, психолингвистика, структурно-информационное направление в когнитивной психологии.

Зарубежная социолингвистика (Ф. Боас, Э. Сепир, Б. Уорф), преодолевая этническую линию в американском языкознании и обнаруживая точки соприкосновения со взглядами представителей Лондонской лингвистической школы (Дж. Ферс, М.А.К. Халлидей), исследует проблемы социальной стратификации языка, интерпретирует его вариативность с точки зрения экстралингвистических факторов, прежде всего социального. Анализ языковых явлений на основе широкого социального контекста, изучение национально-культурной специфики речевого поведения, интерес к условиям реализации языковых средств приводит к осознанию того факта, что лингвистическая компетенция не может определять успех общения, являясь одной из предпосылок для участия в нем.

Реализация способности к развитию коммуникативной компетентности культурно обусловлена и связана с индивидуальным опытом человека. М.Б. Бергельсон отмечает, что «с рождения человек принадлежит многим группам, а именно в них формируется его коммуникативная компетентность. Более крупные группы, обычно называемые культурами, существенным образом определяют когнитивную и прагматическую основы коммуникативной деятельности» [1:166].

Сложная природа коммуникативной компетенции определяется всей совокупностью социокультурных представлений индивида, наличие которых и позволяет ему соотносить употребление языковых форм с коммуникативным контекстом высказывания. Современная трактовка этого явления основывается не только на теории обучения иностранным языкам, но также и на теории межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация понимается как совокупность процессов взаимодействия участников коммуникации, принадлежащих различным лингвоэтнокультурным сообществам. Таким образом, компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативная компетенция – ее языковые и речевые способности.

Языковая способность является системообразующей составляющей процессов порождения и восприятия речи.

Понимание речи трактуется как единый процесс восприятия и понимания, как «процесс приема (рецепции) и осмысления, регулирующего в понимании (или непонимании) этого речевого сообщения» [8:6].

Смысловое восприятие является сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельностью, характеризующееся уровнем строения. Выделение уровней осуществляется на различных основаниях. И.А. Зимняя выделяет процессуально-операционные уровни (с позиций внутренней иерархии перцептивного процесса), уровни сукцессивного и симультанного восприятия (с позиций оценки степени сформированности перцептивного процесса), а также уровни перцептивно-мнемической и мыслительной деятельности, базирующейся на соотношении эталона в памяти с новой информацией. Возможно также выделение уровней распознавания, поскольку восприятие слова лежит в сфере смыслового восприятия.

Понимание речи осуществляется с гораздо меньшими затруднениями, чем порождение высказывания на втором/иностранном языке, несмотря на то, что формирующиеся би/полилингвы владеют необходимыми знаниями о значениях вербальных единиц (декларативными), а также знаниями метаязыкового типа: «состояние <...> необученности второму языку может быть сравнимо с фазой готовности замысла при невозможности его реализации в акте речевой деятельности», <...> «причина невозможности речи у лица, приступающего к овладению вторым языком, в том, что нет соответствующей модификации второй сигнальной системы» [3:74]. Следовательно, поскольку фаза понимания речи предшествует фазе вербализации мыслей, то понимание речи не имеет непосредственной зависимости от умения порождать высказывание средствами какого-либо языка. Причина это заключается в том, что на этапе так называемого «промежуточного языка» владение значением языковой единицы не обязательно влечет за собой умение применять его в речевой деятельности, поскольку не развито процедурное знание – определенные процедуры оперирования единицами субъективного кода [7]. Таким образом, способность индивида к овладению вторым/иностранном языком обуславливается наличием развитой когнитивной компетенции.

Зарубежная и отечественная лингвистика и лингводидактика концентрирует свой интерес вокруг формирования коммуникативных умений при обучении иностранному языку в контексте личностно-ориентированного обучения. Основной целью данного метода явилось обучение иностранному языку как средству общения в повседневных ситуациях. Данный метод базируется на ряде принципов и, прежде всего, антропоцентрическом. Антропоцентрический принцип реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению языку, что способствует повышению мотивации, обеспечивает нравственное, эмоциональное и интеллектуальное развитие отдельно взятой личности. Принцип речевой направленности предполагает постоянное практическое пользование языком в речи. Принципы функциональности и ситуативности представляют собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности и способность воссоздания коммуникативной реальности.

С точки зрения современных лингвистических направлений, язык рассматривается в единстве и взаимосвязи всех его реальных зависимостей – от предметного мира, мыслительных процессов и речевого использования. Обучение иностранному языку как средству общения предполагает отношение к языку как функциональной системе, т.е. системе языковых единиц в деятельности.

Одна из концепций, связанная с проблемой овладения вторым/иностраным языком, основывается на объеме и особенностях функционирования лексикона билингва. Лексикон рассматривается как компонент речевой способности индивида, как средства доступа к информационной базе. В организации лексикона выделяются глубинный и поверхностный ярусы. На глубинном ярусе располагаются так называемые «чувственные группы» или группы образов слов, заключающие в себе значения и смыслы. Для этого яруса лексикона формальные признаки слов оказываются несущественными. На поверхностном ярусе располагаются словоформы. Исходя из частотности употребления, выделяется ядро лексикона и периферия. «Ядро лексикона отражает наиболее типичные ситуации как результат переработки языкового и неязыкового опыта, поскольку частотность одной и той же реакции на разные стимулы можно интерпретировать как способность реакции входить в различные сочетания (на лингвистическом уровне – в тексты, на экстралингвистическом уровне – в ситуации) с различными стимулами, как словами, так и обозначенными ими объектами» [12:28].

Как полагает И.Л. Медведева, основной проблемой билингва является нехватка слов, вызванная недостаточным владением лексикой. Согласно общепринятой точке зрения, для ведения повседневного общения индивиду достаточно владеть двумя тысячами наиболее частотных слов, но такой объем лексикона недостаточен для чтения неадаптированных текстов. Верхняя граница лексикона колеблется в диапазоне 3–5 тысяч слов (словарных статей). И.Л. Медведева ссылается на данные, приводимые П. Нейшном и его коллегами, об уровнях владения словарем, необходимых студенту для чтения учебной литературы по специальности на английском языке [10]:

Уровень	Количество слов	Охват текста (в 5)
Частотная лексика	2000	87
«Академическая» лексика	800	8
Словарь по специальности	2000	3
Низкочастотная лексика	123200	2
Всего	128000	100

В аспекте коммуникативно-деятельностного овладения иностранным языком ориентация осуществляется через призму культуры, когда одновременно усваивается «присущий соответствующему народу образ мира, то или иное видение мира через призму национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой (и средством овладения ею) и является язык» [9:225]. Адекватная межкультурная коммуникация невозможна без понимания того, что как «видят» мир, членят, классифицируют и оценивают его носители данного языка без овладения ядерными элементами когнитивной базы соответствующего лингво-культурного сообщества.

Под когнитивной базой Д.Б.Гудков понимает совокупность знаний и представлений, общих практически для всех членов лингво-культурного сообщества. Основными составляющими когнитивной базы являются не личные знания и представления тех или иных индивидов о «культурных предметах», но национально-детерминированные инварианты восприятия последних [4:98]. Когнитивная база, с одной стороны, оказывается результатом действия специфических для каждого языкового сообщества моделей восприятия и обработки информации, а с другой – сохраняет, структурирует и задает эти модели, создает возможности для их межпоколенной трансляции, обуславливающей, в свою очередь, языковое и культурное единство членов данного сообщества [4:99].

Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова выделяют еще один значимый компонент коммуникативной компетенции – информативную компетенцию, т.е. владения содержательным предметом общения:

- информационные «фреймы» (frames), т.е. набор необходимых понятий, описывающих ту или иную ситуацию;
- сложившиеся знания (schemata), т.е. информацию из прошлого опыта в виде знаний и структур поведения;
- языковую картину мира (language representation of the world) в ее иноязычной форме, т.е. знание окружающей действительности, способность описать ее и отношение к ней в иноязычной форме;
- фоновые знания (background knowledge), т.е. знания имен и названий, дат и событий, наличие биографических, исторических, политических и других специальных знаний [11:17].

Языковая способность представляет собой динамическую функциональную систему, способную к саморазвитию в процессе формирования языковой компетенции би/полилингва. Процесс развития языковой способности непосредственно связан с надстройкой новых когнитивных структур, не присущих родному языку индивида. Успешность овладения новым языком, с одной стороны, зависит от уровня владения родным (что подтверждается наличием универсальных когнитивных стратегий обработки, восприятия и понимания информации, так называемой когнитивной компетенции, служащей основой развития языковой/коммуникативной компетенции индивида), с другой стороны, очевидно его интерферирующее влияние на всех языковых уровнях. Однако следует заметить, что однозначной зависимости между языковой способностью и языковой/коммуникативной компетенцией не существует. Хотя неразвитость языковой способности несомненно служит препятствием речесмыслопорождению.

И.Н. Горелов полагает, что «язык не является базой интеллектуальных действий, существует некоторый базис интеллектуальных действий, обеспечивающих переход от авербальной знаковой деятельности к вербальной» [3:105], т.е. некоторый механизм когнитивной компетенции. Таким образом, подтверждается наличие и взаимосвязь, по крайней мере, трех составляющих речевого механизма человека – языковой способности, языковой компетенции и коммуникативной компетенции.

Структура коммуникативной компетенции определяется всей совокупностью социокультурных представлений индивида, наличие которых и позволяет ему соотносить употребление языковых форм с коммуникативным контекстом высказывания. Современная трактовка этого явления основывается не только на теории обучения иностранным языкам, но также и на теории межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация понимается как совокупность процессов взаимодействия участников коммуникации, принадлежащих различным лингвоэтнокультурным сообществам. Таким образом, компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативная компетенция – ее языковые и речевые способности.

Таким образом, социокультурный компонент компетенции соотносится с концептуальной картиной мира, а социолингвистический компонент компетенции коррелирует с языковой картиной мира. Поскольку овладение вторым/иностраным языком невозможно без одновременного усвоения присущего соответствующему народу образа мира, видение мира происходит через призму национальной культуры, отраженной в языке и передаваемой через язык.

Следовательно, при рассмотрении вопроса о знании языка и практическом владении им необходимо: различать языковую компетенцию как знание языка и коммуникативную компетенцию как владение языком; противопоставлять овладение языком и изучение языка по способу освоения – в естественной и искусственной ситуациях; разграничивать владение языком и использование языка с позиций его общественных функций, профессиональных и прочих потребностей.

Литература

1. **Бергельсон М.Б.** Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросскультурных взаимодействий // Вестник МГУ. Сер. 13. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001. № 4. С. 166–181.
2. **Гальперин П.Я.** Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы психологии. 1977. № 4. С. 95–101.

3. **Горелов И.Н.** Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск: ЧГУ, 1974.
4. **Гудков Д.Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
5. **Гумбольдт В. фон.** Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
6. **Залевская А.А.** Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: ТГУ, 1996.
7. **Залевская А.А.** Психолингвистический подход к анализу языковых явлений // Вопросы языкознания. 1999. № 6. С. 31–42.
8. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1976.
9. **Леонтьев А.А.** Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001.
10. **Медведева И.Л.** Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Тверь: ТГУ, 1999.
11. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17.
12. **Овчинникова И.Г.** Ассоциации и высказывания: Структура и семантика. Пермь: ПГУ, 1994.
13. **Позднякова Т.Ю.** Лингвистические характеристики русского языка в межнациональном общении // Русский язык в межнациональном общении. Проблемы исследования и функционирования. М.: Ин-т русского языка РАН, 2001. С. 73–154.
14. **Тамерьян Т.Ю.** Язык и образ мира в общей теории языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. IV. Владикавказ: СОГУ, 2003. С. 22–34.
15. **Цветкова Т.К.** Проблемы сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 68–81.
16. **Щерба Л.В.** Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. I. Л.: ЛГУ, 1958.
17. **Ingram D.E.** Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing // Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. P. 215–276.
18. **Köpcke B.** First language attrition in the adult Bilingual: A research project // In Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Silvana Contento, ed., Societa Editrice "Il Ponte Vecchio", 1996. Vol. 2.
19. **Seliger H.W., Vago R.M.** The study of first language attrition: an overview // First Language Attritijn. Cambridge, 1991.