

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра иностранных языков

Д.О. Половцев

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ
ДВУЯЗЫЧИЯ**

Методические рекомендации

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК 81'246.2(075.8)+81'23(075.8)

ББК 81.001.91я73+81.002.3я73

П52

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 21.04.2014 г.

Автор: заведующий кафедрой иностранных языков ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук, доцент **Д.О. Половцев**

Рецензенты:

заведующий кафедрой экономики и менеджмента
Витебского филиала Международного университета «МИТСО»,
кандидат психологических наук *С.Л. Богомаз*;
заведующий кафедрой русского языка как иностранного
ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат филологических наук, доцент *С.М. Яковлев*

Половцев, Д.О.

П52 Психологические основы двуязычия : методические рекомендации / Д.О. Половцев. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 39 с.

Настоящее учебное издание предназначено для студентов, обучающихся по специальностям 21 05 02-04 «Русская филология (русский язык как иностранный)», «Русская филология (русский язык как иностранный (для иностранных граждан))».

УДК 81'246.2(075.8)+81'23(075.8)

ББК 81.001.91я73+81.002.3я73

© Половцев Д.О., 2014

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ	6
СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	8
ТЕМА 1. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В ОБУЧЕ- НИИ ЯЗЫКАМ	10
ТЕМА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДВУЯЗЫЧИЯ (БИЛИНГВИЗМА)	13
ТЕМА 3. ТИПЫ БИЛИНГВИЗМА	16
ТЕМА 4. КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ ТИПАМИ БИЛИНГВИЗМА И КУЛЬТУРЫ	19
ТЕМА 5. ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ	22
ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ	27
ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ	30
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	30
ПРИЛОЖЕНИЕ	33

ВВЕДЕНИЕ

Политические, экономические, технологические и культурные изменения в Европе, начиная с конца XX века, расширили социокультурную основу для личностных, групповых, этнических и геополитических взаимоотношений людей и стран. В этом контексте наиболее значимым становится осознание человеком своего места и своей культуры в диалоге культур и цивилизаций общепланетарного сообщества в процессе сотрудничества и кооперации с другими людьми. Поликультурное билингвальное образование средствами соизучаемых родного и иностранного языков представляет важную составляющую часть модернизации целей национальных образовательных систем в странах Европы с 90-х годов, что в значительной степени способствует расширению возможностей межкультурного общения людей в различных сферах жизнедеятельности человека.

Настоящее учебное издание предназначено для студентов, обучающихся по специальностям 21 05 02-04 «Русская филология (русский язык как иностранный)», «Русская филология (русский язык как иностранный (для иностранных граждан))».

Дисциплина «Психологические основы двуязычия» решает следующие задачи:

- познакомить студентов с основными объектами психологии двуязычия, направлениями и основными вехами развития, методами исследования процессов овладения и владения языками;
- сформировать навыки творческого применения студентами знаний о психологических механизмах различных видов речевой деятельности в процессе решения образовательных, воспитательных и развивающих задач в системе непрерывного обучения иностранным языкам;
- развить профессионально-методическое мышление для успешного решения педагогических задач и подготовить студентов к формированию у учащихся коммуникативной компетенции при изучении ими иностранных языков с учетом психологических особенностей учебной деятельности;
- выработать у студентов необходимые умения профессиональной компетенции.

В результате изучения дисциплины студенты получают знания о:

- психологических процессах овладения и владения иностранным языком;
- психологических основах личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку;
- психологических условиях, обеспечивающих более высокую учебную мотивацию, прочность усвоения и коммуникативно-практическую направленность процесса обучения;

- психологических механизмах говорения и особенностях их проявления при овладении иностранным языком;
- психологических предпосылках обучения фонетике, лексике, грамматике.

В методические рекомендации включены тематический план дисциплины, ее содержание, наиболее сложные темы из лекционного курса и практических занятий, примерная тематика исследовательских заданий по предмету, рекомендуемая литература, раздел практических заданий и приложение, включающее схемы и таблицы по содержанию дисциплины.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ

№	Тема	Лек-ции	Практи-ческие занятия	Всего аудитор-ных часов
1.	Характеристика билингвизма. Определение билингвизма. Критерии выделения типов билингвизма. Психологическая типология билингвизма. Социологическая типология билингвизма. Лингвистическая типология билингвизма.	4	4	8
2.	Лингвистические понятия теории языковых контактов. Языковая принадлежность и языковая мена.	2	–	2
3.	Закономерности выбора языковых единиц в речи билингва. Психические закономерности выбора лексем при билингвизме. Социальные закономерности выбора лексем при билингвизме.	2	2	4
4.	Билингвизм и культура. Роль и место культуры в производстве речи, правильной по форме и содержанию. Этнолингвистика и установление корреляций между типами билингвизма и культуры.	2	2	4
5.	Психологические механизмы говорения и особенности их проявления при овладении иностранным языком. Предметное содержание говорения как вида речевой деятельности. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания в деятельности говорения. Психологическая природа высказывания и обучения говорению на иностранном языке.	2	2	4
6.	Психологические предпосылки обучения языковым аспектам иностранного языка и чтению как виду речевой деятельности. Психологические основы обучения произношению. Психологические	2	2	4

	основы обучения лексике. Психологические предпосылки обучения грамматике. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Психологические механизмы чтения. Формирование механизмов чтения. Текст как объект понимания. Факторы, определяющие понимание читаемого.			
7.	Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения. Речевая деятельность и обучение иностранному языку. Язык и речь в речевой деятельности. Язык, мышление и поведение. Речь и основные психические процессы. Общая характеристика видов речевой деятельности и учет их особенностей в обучении иностранному языку. Коммуникативная природа речи. Основные звенья коммуникативной цепи речи. Закономерности взаимосвязи звеньев речи. Восприятие и понимание речи.	–	2	2
	Итого	14	14	28

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Лекционный курс

Тема 1. Характеристика билингвизма.

Определение билингвизма. Критерии выделения типов билингвизма. Психологическая типология билингвизма. Социологическая типология билингвизма. Лингвистическая типология билингвизма.

Тема 2. Лингвистические понятия теории языковых контактов.

Языковая принадлежность и языковая мена.

Тема 3. Закономерности выбора языковых единиц в речи билингва.

Психические закономерности выбора лексем при билингвизме. Социальные закономерности выбора лексем при билингвизме.

Тема 4. Билингвизм и культура.

Роль и место культуры в производстве речи, правильной по форме и содержанию. Этнолингвистика и установление корреляций между типами билингвизма и культуры.

Тема 5. Психологические механизмы говорения и особенности их проявления при овладении иностранным языком.

Предметное содержание говорения как вида речевой деятельности. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания в деятельности говорения. Психологическая природа высказывания и обучения говорению на иностранном языке.

Тема 6. Психологические предпосылки обучения языковым аспектам иностранного языка и чтению как виду речевой деятельности.

Психологические основы обучения произношению. Психологические основы обучения лексике. Психологические предпосылки обучения грамматике. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Психологические механизмы чтения. Формирование механизмов чтения. Текст как объект понимания. Факторы, определяющие понимание читаемого.

Практические занятия

Тема 1. Характеристика билингвизма.

Определение билингвизма. Критерии выделения типов билингвизма. Психологическая типология билингвизма. Социологическая типология билингвизма. Лингвистическая типология билингвизма.

Тема 2. Закономерности выбора языковых единиц в речи билингва.

Психические закономерности выбора лексем при билингвизме.
Социальные закономерности выбора лексем при билингвизме.

Тема 3. Билингвизм и культура.

Роль и место культуры в производстве речи, правильной по форме и содержанию. Этнолингвистика и установление корреляций между типами билингвизма и культуры.

Тема 4. Психологические механизмы говорения и особенности их проявления при овладении иностранным языком.

Предметное содержание говорения как вида речевой деятельности. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания в деятельности говорения. Психологическая природа высказывания и обучения говорению на иностранном языке.

Тема 5. Психологические предпосылки обучения языковым аспектам иностранного языка и чтению как виду речевой деятельности.

Психологические основы обучения произношению. Психологические основы обучения лексике. Психологические предпосылки обучения грамматике. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Психологические механизмы чтения. Формирование механизмов чтения. Текст как объект понимания. Факторы, определяющие понимание читаемого.

Тема 6. Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения.

Речевая деятельность и обучение иностранному языку. Язык и речь в речевой деятельности. Язык, мышление и поведение. Речь и основные психические процессы. Общая характеристика видов речевой деятельности и учет их особенностей в обучении иностранному языку. Коммуникативная природа речи. Основные звенья коммуникативной цепи речи. Закономерности взаимосвязи звеньев речи. Восприятие и понимание речи.

ТЕМА 1

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ¹

После Второй мировой войны возникла объективная необходимость в том, чтобы, во-первых, было обеспечено именно практическое владение языком, в частности устная коммуникация на нем. Особенно острой стала проблема овладения языком специальности (в настоящее время существует целое направление в преподавании английского языка как иностранного и соответствующего международного журнала – ESP, т.е. English for Special Purposes). Во-вторых, вовлечение в обучение языкам массового контингента учащихся также требовало нового подхода. Все это заставило выработать иные методы обучения, ориентированные на обучение иноязычному общению. Первым из таких методов явился так называемый армейский, разработанный в США в годы Второй мировой войны. Затем последовали методы New Key, аудиолингвальный, аудиовизуальный. Все они в той или иной мере представляют собой варианты прямого метода и, хотя рассчитаны на массовое обучение, еще не в достаточной степени используют психологические резервы, имеющиеся в распоряжении преподавателя и методиста.

К середине 60-х гг. положение снова изменилось. Все перечисленные методы и их модификации опираются на механическую тренировку речевых навыков, весьма мало используют возможности сознательного усвоения, практически исключают опору на родной язык, недостаточно развивают умения творческой коммуникативной речи. Кроме того, в них почти не уделяется внимания развитию мотивации как овладения языком вообще, так и конкретного речевого акта. Поэтому совершенно неслучайно именно к этому периоду относится возникновение целого ряда методов, в той или иной степени базирующихся на психологии. Некоторые из них (сознательно-практический метод Б.В. Беляева в СССР, коммуникативный метод Г.Э. Пифо в ФРГ и др.) пытаются на психологической основе синтезировать сознательность и коммуникативность; другие (активный метод З. Кольса в ГДР, суггестопедический метод Г. Лозанова в НРБ) делают основной упор на оптимизации общения на занятиях, учете социальной психологии, вовлечении в «работу» бессознательной сферы психики. В те же годы начинает появляться серия фундаментальных психологических работ, специально посвященных психологии

¹ Подробнее об основных направлениях и вехах развития психологии в обучении языкам см.: Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

обучения неродному языку и именно тем проблемам, которые недостаточно разрабатывались ранее: мотивации, синтезу сознательности и коммуникативности и т.д.

В СССР на изучение иностранных языков оказывали, как известно, большое воздействие и причины внутривосточного характера. Реальной целью овладения иностранным языком до 60-х гг. чаще всего было его «филологическое знание», в лучшем случае – владение навыками и умениями чтения иностранного текста.

В преподавании иностранных языков в СССР, особенно школьном, своего рода поворотным пунктом явился 1961 г., когда было принято постановление Совета Министров СССР «Об изучении иностранных языков в стране», поставившее основной целью привитие практических умений и навыков устной речи и беспереводного чтения. В различных формах возродился прямой метод.

Психология обучения неродному языку как самостоятельная область психологического знания возникла в конце 20 – начале 30-х гг., хотя отдельные публикации по этим проблемам относятся к концу XIX – началу XX века. Но значение психологии для процесса преподавания языка гораздо шире. Невозможно строить обучение языку, не имея четкой и последовательной психологической теории обучения вообще. Поэтому педагогическая психология – неотъемлемая часть психологии обучения языку. В этом плане заметный вклад в методику из зарубежных психологов внес бихевиорист Э. Торндайк, а из советских – Л.С. Выготский и его школа.

Обучение языку очень тесно связано с проблемой двуязычия и многоязычия, проблемой, в первую очередь, социально-психологической. Классические работы в этой области принадлежат современному канадскому психологу У. Ламберту; из более ранних авторов (начала века) следует назвать труды Ж. Эпштейна.

Следующий круг психологических проблем, имеющих прямое отношение к преподаванию языка, – это проблемы психолингвистики, а до ее появления как отдельной науки – психологии речи и ее восприятия. Здесь следует назвать таких известных специалистов, как Ж. Пиаже, П. Фресс, П. Олерон, Ф. Брессон (Франция), О. Дитрих, О. Нимайер, Ф. Кайнц (Германия) и т.д. Особенно много дала теории и практике обучения языку психолингвистика как наука о соотношении речевых процессов и языковой структуры, возникшая в середине 50-х гг. в США, а в других странах, в т.ч. в СССР, распространившаяся в начале – середине 60-х гг.

Прямой выход в обучение языку имеют такие аспекты психологической науки, как общая психология (в первую очередь – психология памяти, мотивов, эмоций) и возрастная психология.

Собственно психология обучения языкам представлена в послевоенный период серией публикаций, из которых лишь очень малая

часть переведена на русский язык (труды В. Апелъта, Дж. Б. Кэрролла, Г. Штерна, К. Парререна и др.).

В СССР 30-е гг. представляет в сущности только один автор – Л.С. Выготский. Основное значение его психологической школы в том, что именно она наиболее плодотворно занималась психологией обучения языку в послевоенный период. Позицию Л.С. Выготского в психологии обучения языкам можно свести к трем основным пунктам:

1. Раннее детское двуязычие (и многоязычие) не влияет негативно на общее психическое развитие ребенка, если соблюдены определенные требования к его формированию; иными словами, такое влияние связано не с самим фактом двуязычия (многоязычия), а со способом его достижения.
2. Овладение иностранным языком идет, казалось бы, противоположным путем по сравнению с родным: первый усваивается осознанно и намеренно.
3. Овладение иностранным языком опирается в основе на владение родным языком и, в свою очередь, поднимает родную речь ребенка на высшую психологическую ступень.

Психологическая школа Л.С. Выготского повлияла на психологию обучения языкам следующим образом. Благодаря работам А.Н. Леонтьева и так называемой Харьковской группы его сотрудников (А.В. Запорожец, П.И. Зинченко и др.) возникло четкое психологическое представление о сущности и структурной организации человеческой деятельности. Уже в 30-е гг. у А.Н. Леонтьева появляется понятие «речевая деятельность»; в 60-е гг. оно было детально разработано А.А. Леонтьевым, а затем И.А. Зимней и рядом других психологов и психолингвистов. С самого начала понятие речевой деятельности было приложено к проблемам преподавания неродного языка и легло в основу множества уже собственно методических исследований и теоретических концепций.

Параллельно развивалась линия, представленная работами Б.В. Беляева. Именно этот ученый целостно психологически и методически обосновал так называемый сознательно-практический метод. Главная идея Беляева состоит в том, что оптимальным путем усвоения языка является путь к навыкам и умениям спонтанной иноязычной речи через этап осознания системы языка.

В конце 60-х гг. в советской психологии и методике обучения иностранным языкам стали распространяться идеи суггестопедического обучения. В советской методике это направление особенно ярко представлено публикациями и практическими разработками Г.А. Китайгородской, Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтера и их коллективов.

Контрольные задания и вопросы

1. Перечислите основные вехи развития в психологии обучения языкам.
2. Чем было вызвано становление психологии обучения иностранным языкам?
3. Раскройте следующие понятия:
 - ESP,
 - армейский метод,
 - метод New Key,
 - аудиолингвальный и аудиовизуальный методы,
 - прямой метод,
 - сознательно-практический метод Б.В. Беляева,
 - коммуникативный метод Г.Э. Пифо,
 - активный метод З. Кольса,
 - суггестопедический метод Г. Лозанова.
4. Какое влияние оказал бихевиоризм на психологию обучения иностранным языкам?
5. Определите роль Л.С. Выготского и его школы в становлении психологии обучения иностранным языкам.

ТЕМА 2

ХАРАКТЕРИСТИКА ДВУЯЗЫЧИЯ (БИЛИНГВИЗМА)

Билингвизм является комплексной научной проблемой и в его изучении требуется применять методы ряда наук. Исследованием билингвизма занимаются три основные науки. Билингвизм является исследовательским предметом **психологии**, здесь он рассматривается в первую очередь под углом зрения механизмов производства речи. В этой науке выделяется специальный частный раздел, называемый *психологией билингвизма*.

Во-вторых, билингвизм изучается в **лингвистике**, но здесь он прежде всего рассматривается только в связи с текстом. Механизмы производства речи человеком в лингвистике, как правило, не рассматриваются. В этой науке выделяется частное специальное знание, называемое *теорией языковых контактов*.

В-третьих, билингвизм является исследовательским предметом **социологии**, в которой в первую очередь разбираются проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. В этой науке также может быть выделено частное

знание, еще не получившее, правда, постоянного обозначения. Условно его можно назвать *социологией билингвизма*.

Эти науки связаны с билингвизмом непосредственно. Имеются некоторые дисциплины, соединенные с билингвизмом опосредствованно. Такой наукой является, например, физиология высшей нервной деятельности. Она непосредственно связана с психологией и только через эту промежуточную науку – с социологией и лингвистикой.

Билингвизм как явление является исследовательским предметом психолингвистики и оперирует следующими понятиями:

- речевое произведение,
- языковая система,
- общение,
- речевой механизм.

Речевым произведением называется некоторым образом ограниченный и зафиксированный материал, являющийся продуктом речевой деятельности определенного индивида.

Понятие *языковой системы* является производным от понятия языка. Язык в лингвистическом понимании – основное средство общения, он в первую очередь является социальным явлением.

Язык – это средство *общения*, которое должно быть общим для всех членов языковой общности. Необходимо разграничивать термины «общение» и «взаимопонимание». Используя один и тот же язык, говорящие не всегда достигают взаимопонимания, но общение всегда возможно. Например:

- *The sophomore was plucked.*
- *But what is plucked?*
- *Plucked means the same as flunked.*
- *And flunked?*
- *To be flunked is to fail in an exam.*
- *And what is a sophomore?*
- *A sophomore is a second-year-student”.*

Говорящие обменялись шестью фразами, прежде чем произошло взаимопонимание. Однако общение продолжалось в ходе всего диалога.

Поэтому языковой общностью следует называть коллектив говорящих, способный к общению, т.е. к взаимопониманию в принципе. В некоторых случаях коммуникативная функция, свойственная языку как явлению, бывает нарушена, но члены одной языковой общности способны с помощью некоторой процедуры понять друг друга. Лица, способные к общению с использованием определенного языка, способны также и к взаимопониманию.

Речевой механизм представляет собой один из механизмов мозга, и изучаться он может анатомически, физиологически и психологически.

Если одна языковая система определенным членом семьи используется и во всех прочих ситуациях общения и если им никогда не используется иная языковая система, то такой человек может быть назван **МОНОЛИНГВОМ** (буквально: одноязычным).

Предположим, что в определенных ситуациях общения употребляется и иная языковая система. В этом случае носитель двух систем общения (т.е. человек, способный употреблять для общения две языковые системы) называется **БИЛИНГВОМ** (буквально: двуязычным). Относящиеся к первому и второму случаю умения, т.е. умения, присущие соответственно монолингву и билингву, называются **МОНОЛИНГВИЗМОМ** и **БИЛИНГВИЗМОМ**².

Понятие билингвизма предполагает обязательное использование именно двух систем выражения. Поэтому к билингвизму не относится ситуация общения, в которой участвуют говорящие на двух близких диалектах, если системы диалектов допускают общение без модификации своей языковой системы каждым из говорящих или одним из них. Однако можно говорить о билингвизме, если определенная территориальная языковая общность использует в двух различных ситуациях общения локальный диалект и национальный язык, как это происходит, например, в Германии. В последнем случае говорящие или модифицируют систему локального диалекта или совершенно отказываются от нее.

Билингвизм может изучаться *применительно к личности говорящего*, и в этом случае подлежащие рассмотрению проблемы характеризуются следующим образом: относительный статус речевых механизмов, присущих билингву (совершенство говорящего в каждом из них, способ использования, способ изучения вторичного языка и возраст изучающего, применимость языков для коммуникации, эмоциональное к ним отношение, роль каждого из языков для социального продвижения, литературно-культурная ценность каждого из них, выявление доминантного языка); личностная характеристика билингва (способность к изучению вторичного языка, способность переключения с одного языка на другой); использование языка в речевой ситуации (речь, обращенная соответственно к билингвам и монолингвам, использование каждого языка в специальных социальных сферах: церковь, армия, судебная система и т.п.). Он также может изучаться *применительно к коллективу говорящих*.

Контрольные задания и вопросы

1. С какими науками связан билингвизм? Каким образом?
2. Какие науки связаны с билингвизмом непосредственно, а какие опосредствованно? Почему?
3. Какие понятия являются ключевыми для билингвизма?

² Сам термин «билингвизм» заимствован из французского языка (*bilinguisme*).

4. Определите следующие понятия: монолингв, билингв, монолингвизм, билингвизм.
Как изучается билингвизм?

ТЕМА 3

ТИПЫ БИЛИНГВИЗМА

1. Психологическая типология билингвизма

Обязательными компонентами ситуации общения являются говорящий и слушающий. Если билингв способен участвовать в ситуациях общения, используя две языковые системы, то это не означает, что билингв всегда бывает говорящим и слушающим. Билингвизм является *рецептивным* (воспринимающим), если данное умение позволяет билингву понимать речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе.

Такое умение вырабатывается, например, в результате изучения мертвых языков, в результате которого при чтении (или при слуховом восприятии) достигается понимание текста, но порождения речевых произведений не наблюдается.

Наряду с рецептивным билингвизмом выделяют *репродуктивный* (воспроизводящий) билингвизм – умение, позволяющее билингву воспроизводить вслух или про себя прочитанное и услышанное. Репродуктивный билингвизм отмечается у католиков (латынь), православных (древнегреческий, древнегрузинский, церковнославянский), мусульман (классический арабский), последователей иудаизма (древнееврейский) и т.д.

Репродуктивный билингвизм часто вырабатывается при самостоятельном изучении неродного языка в качестве средства получения информации.

И рецептивный билингвизм, и репродуктивный обеспечивают только восприятие иноязычной речи, и это означает, что билингв способен понять иноязычный текст.

Билингвизм является *продуктивным*, если данное умение позволяет билингву не только понимать и воспроизводить речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, но и порождать их. Билингв должен творчески строить свою речь, принадлежащую вторичной языковой системе. В противном случае данный тип нельзя отличить от репродуктивного билингвизма. В речи билингва должны встречаться не только такие фразы, которые он мог услышать или прочитать, но и творчески построенные. Порождаемые речевые произведения должны быть способными обеспечивать коммуникатив-

ную функцию языка. Если слушающий и говорящий не достигают взаимопонимания, присущее билингову умение не может быть названо продуктивным билингвизмом. Продуктивным билингвизмом называется умение человека строить цельные осмысленные высказывания, принадлежащие вторичной языковой системе.

Если изучающий вторичный язык в определенной речевой ситуации (например, на работе) употребляет один язык, а в другой ситуации (например, дома) – другой, то речевые механизмы обоих языков никак не связаны друг с другом. Данный тип билингвизма называется *чистым*.

Чистый билингвизм наблюдается в тех случаях, когда в семье используется один язык, а языком обучения является другой. Чистому билингвизму противопоставляется билингвизм *смешанный*, возникающий в том случае, если изучающий вторичную языковую систему с коммуникативными целями в одной и той же ситуации пользуется двумя языками (например, и дома, и на работе). При смешанном билингвизме между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

Смешанный билингвизм наблюдается, например, тогда, когда разноязычные народы проживают на общей территории (Швейцария, советское Закарпатье). Билинговам в этом случае приходится в одной и той же ситуации общения применять два языка.

2. Социологическая типология билингвизма

В соответствии с соотносительностью билингвизма с определенным социальным коллективом билингвизм может быть *индивидуальным*, т.е. соотносительным с одним членом языковой общности или с несколькими членами этой общности, не связанными между собой.

Если некоторое количество членов определенной языковой общности, входящих по некоторому признаку в одну социальную группу, способно употреблять в общении не только первичную языковую систему, но и вторичную, то присущее им умение называется *групповым* билингвизмом.

Групповой билингвизм обычно бывает связан с культурным влиянием определенной социальной группы одной языковой общности на соответствующую социальную группу другой языковой общности. Например, влияние французского дворянства на соответствующий русский класс в первой половине XIX в. привело к русско-французскому или даже к французско-русскому билингвизму российского дворянства.

Билингвизм может быть назван *массовым*, если данное умение соотносено со всей языковой общностью. Массовый билингвизм наблюдается, например, среди некоторых этнических групп, расселившихся на территории, преимущественно занятой иноязычным народом. Цыгане, расселившиеся в Венгрии, Румынии, Греции, Франции,

Испании, Англии, как правило, владеют, кроме цыганского языка, языком основного населения соответствующей страны.

Частный случай массового билингвизма представляет собой билингвизм, свойственный иммигрантам – членам языковой общности, обладающей территорией преимущественного расселения и поэтому монолингвистичной. Если иммигранты образуют компактное поселение, то свойственный им язык начинает развиваться самостоятельно и отлично от языкового развития, наблюдающегося в стране высылки. Иммигранты образуют новую языковую общность, поэтому присущий им билингвизм также называется массовым.

Массовый билингвизм наблюдается также и в тех случаях, когда на единой в административном отношении территории проживают разноязычные народы, однако в этом случае говорят о билингвизме не всех членов соответствующих языковых общностей, а о билингвизме большинства этих членов. Такой билингвизм характерен для Канады, Индии, Швейцарии и многих стран Африки.

Билингвизм, возникающий без целенаправленного воздействия на становление данного умения, называется *естественным*. *Искусственным* называется билингвизм, возникающий при условии активного и сознательного воздействия на становление данного умения.

Естественный билингвизм обычно возникает в тех случаях, когда ребенок помещается в разноязычную среду. Вторичному языку ребенок в этом случае учится точно таким же способом, каким он учится первичному языку. Стимулом обучения является потребность в коммуникации. Так, можно говорить о русско-грузинском билингвизме в Тбилиси, русско-узбекском в Ташкенте, русско-армянском в Ереване, русско-эстонском в Таллине и Тарту. К естественному билингвизму обычно применяют понятие «второй родной язык».

Искусственный билингвизм обычно возникает в тех случаях, когда обучение вторичному языку проходит в школе или на специальных занятиях. В этом случае обучение проводится с привлечением рациональных приемов, т.е. оно отлично от обучения в естественных условиях. Кроме того, вторичный язык в школьных условиях не является средством коммуникации, а служит самоцелью, поэтому стимулом обучения, как правило, служат иные мотивы. Искусственный билингвизм складывается, например, на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе.

3. Лингвистическая типология билингвизма

Продуктивный билингвизм по лингвистическому критерию называется *субординативным* если в речевых произведениях, порожаемых на его основе, устанавливается нарушение языковой системы, т.е. если речевые произведения билингва оказываются неправильными. Неправильными оказываются речевые произведения, принадлежащие, как правило, вторичной языковой системе.

Продуктивный билингвизм, обеспечивающий порождение правильной речи, т.е. таких речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе, в составе которых устанавливается сохраненная языковая система, называется *координативным*. Речь билингва ничем не отличается от речи монолингва.

Контрольные задания и вопросы

Раскройте и охарактеризуйте следующие типы билингвизма:

- рецептивный;
- репродуктивный;
- продуктивный;
- чистый;
- смешанный;
- индивидуальный;
- групповой;
- массовый;
- естественный;
- искусственный;
- субординативный;
- координативный.

ТЕМА 4

КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ ТИПАМИ БИЛИНГВИЗМА И КУЛЬТУРЫ

Интерес к проблемам аккультурации³ возник в конце 20 – 30-х годов XX века. Незадолго перед второй мировой войной в США в рамках Исследовательского совета по социальным наукам был образован Подкомитет по аккультурации, которым был опубликован меморандум по исследованию аккультурации.

Культуру можно понимать как сумму знаний, отношений и норм поведения (т.е. культурных элементов), присущую членам определенной группы людей и наследуемую ими. Под аккультурацией понимается приближение суммы культурных элементов, присущих одной этнической общности (т.е. ее культуры), к культуре другой этнической общности. Аккультурации (*acculturation*) следует противопоставлять

³ Аккультурация (лат. *acculturare* – от лат. *ad* – к и *cultura* – образование, развитие) – процесс взаимовлияния культур (обмен культурными особенностями), восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа. Следует различать аккультурацию и ассимиляцию, при которой происходит полная утрата одним народом своего языка и культуры при контакте с другим, более доминантным. При этом аккультурация может быть первой ступенью на пути к полной ассимиляции.

окультурацию (*enculturation*) – обучение человека той или иной культуре.

Аккультурация может быть процессом, охватывающим только отдельные аспекты культуры: можно говорить об аккультурации в языке, письменности, одежде, мироощущении, музыки и т.д. Если аккультурация относится к одному-единственному аспекту, то она называется одноаспектной; аккультурация, относящаяся к двум аспектам и более, называется многоаспектной.

Аккультурация представляет собой процесс, т.е. движение от двух культур к одной культуре. Отправная точка характеризуется монолингвизмом этнической общности. Конечная точка процесса характеризуется обычно также монолингвизмом: этническая общность оставляет родной язык и начинает пользоваться языком иной этнической общности. Между этими двумя крайними точками наблюдаются различные типы билингвизма.

1. *Слабая, или начальная, аккультурация* характеризуется наличием адаптации. Адаптацией называется результат контакта культур, когда принимающая этническая общность или принимающий индивидум соединяют исконные и чужие культурные элементы, примиряют конфликтующие нормы. Например, если этническая общность в результате миссионерской деятельности принимает христианство, но, не отказываясь от своих прежних богов, соединяет старые и новые религиозные представления, то следует говорить об адаптации. Адаптация – активное или творческое усвоение, так как перестройка моделей поведения и отношений в этом случае определяется как новыми культурными элементами, так и старыми.

Слабой, или начальной, аккультурации соответствует рецептивный (позволяющий билингу воспринимать иноязычное сообщение, но не более того) или чаще субординативный (обеспечивающий порождение цельных высказываний, но тем не менее в неправильной форме) билингвизм. При слабой аккультурации и при субординативном билингвизме все новые культурные элементы и все иноязычные речевые произведения адаптированы. Такая адаптация называется *сплошной*.

С точки зрения членов вторичной этнической или языковой общности вербальное или невербальное поведение индивида, находящегося на стадии начальной аккультурации, всегда оценивается как неправильное. Такую оценку со стороны членов вторичной относительной билинга языковой общности можно установить по их суждениям: во-первых, они всегда узнают в человеке, находящемся на начальном этапе аккультурации, чужака; во-вторых, его речевое и неречевое поведение им кажется смешным.

2. *Средняя, или продвинутая, аккультурация* характеризуется новой адаптацией – *адаптацией по закономерностям вероятностного процесса*. Это значит, что в одном и том же случае применительно

к одной и той же ситуации в поведении билингва, обусловленном новыми культурными элементами, адаптация иногда наблюдается, а иногда нет, причем нельзя установить строгой закономерности и зримой связи между ситуацией и поведением.

Указанному типу аккультурации соответствует *медиаальный* билингвизм, при котором для иноязычной речи билингва характерны также как адаптированные, так и не адаптированные формы.

Характерной чертой средней аккультурации и медиаального билингвизма является наличие, с одной стороны, регулярно неадаптируемых новых культурных элементов или языковых форм – с другой, и, наконец, существование целого ряда форм, адаптируемых по закономерностям вероятностного процесса.

При средней аккультурации и при медиаальном билингвизме члены вторичной относительно билингва языковой и этнической общности оценивают его вербальное или невербальное поведение в некоторых случаях как правильное. В некоторых случаях, однако, поведение билингва оценивается как неправильное.

3. При *полной*, или *конечной*, аккультурации не приходится говорить о том, что индивид или этническая общность полностью отказываются от своей культуры. При полной аккультурации индивид правильно ведет себя как в первичной этнической общности, так и во вторичной. Он полностью усваивает также присущие вторичной этнической общности познавательные, нравственные и эстетические ценности. Например, полностью аккультурированными являются внуки иммигрантов при условии, что они проживают в городах с преобладающим населением, принадлежащим к иной этнической общности.

Полной аккультурации соответствует координативный билингвизм – психический механизм, обеспечивающий производство правильной речи, относящейся к двум языковым системам. При координативном билингвизме адаптации не наблюдается.

При полной аккультурации и при координативном билингвизме поведение индивида всегда правильно, так что его, если нет видимых расовых показателей, никогда не считают чужаком.

Обычным следствием полной, или конечной, аккультурации является *ассимиляция*, т.е. полный отказ от первичной культуры и потеря осознания своей этнической принадлежности. Обычным следствием координативного билингвизма является отказ от родного языка или переход на иной язык, т.е. «смена языка» (“language shift”).

Контрольные задания и вопросы

1. Что такое аккультурация?
2. В чем различие между аккультурацией и окультурацией?
3. Что такое адаптация?
4. Чем характеризуется слабая (начальная) аккультурация?

5. Чем характеризуется средняя (продвинутая) аккультурация?
6. Чем характеризуется полная (конечная) аккультурация?
7. Что такое ассимиляция?

ТЕМА 5

ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ⁴

Языковая способность – сложное и многогранное явление, которое выступает в разных качествах: как функция мозга и отражение отношений объективной действительности, как природное и социальное, как сознательное и бессознательное.

Наиболее приемлемым представляется определение языковой способности как *психофизиологически обусловленного, но социального явления, обеспечивающего овладение и владение языком*.

Анализ и обобщение теоретических и экспериментальных данных изучения речевого поведения человека позволяют условно выделить три аспекта в структуре языковой способности: *языковой механизм*, или способность овладеть языком (родным и/или иностранным); *языковая организация человека*, или ментальная репрезентация и организация в сознании носителя системы знаков естественного языка и норм их функционирования в коммуникации; *речевой механизм*, или способность осуществлять речевую деятельность – продуцировать и воспринимать речевые высказывания.

Область изучения *языкового механизма* – первого аспекта языковой способности – включает вопросы природы языковой способности (биологические или социальные факторы являются фундаментом для овладения языком), периодизации онтогенеза речи, выявления сензитивных периодов развития языковой способности, специфики формирования двуязычия, многоязычия, механизма внутренней речи, языка интеллекта.

Решение вопроса природы языковой способности породило противоборство двух точек зрения: позиций рационалистов и эмпириков. Первые признают наличие врожденного глубинного языкового знания, обеспечивающего овладение человеческим языком. Эмпирики полагают, что языковая способность – социальное по природе образование, которое формируется под влиянием социальных факторов, главным образом потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей.

⁴ Данный раздел настоящих методических рекомендаций был заимствован (с сокращениями) из учебного пособия О.И. Уланович «Психолингвистика» (Уланович, О.И. Психолингвистика: учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.).

Среди наиболее популярных психологических теорий мышления особое место принадлежит концепции Ж. Пиаже, обосновавшего генетический подход к анализу интеллекта как системы операций, производных от предметных действий. Функционирование интеллекта является, по мнению Ж. Пиаже, единственной базой для формирования языкового мышления.

Ж. Пиаже не признает наличия у человека какой бы то ни было врожденной способности к овладению языком. Ж. Пиаже высказывался против гипотезы врожденного языкового знания Н. Хомского.

Исследование языка привело Н. Хомского к убеждению, что языковая способность человека детерминирована генетически. Содержание врожденного знания составляет «универсальная грамматика» как набор глубинных лингвистических универсалий, формирующих каркас любого языка. Ученый отмечал, что «заложенный» языковой материал поначалу беден и не всегда оказывается правильным. Он обогащается и исправляется по мере развития субъекта и расширения круга общения. Эта теория до сих пор популярна в зарубежной науке.

Ф. де Соссюр термин «языковая способность» употребляет в двух смыслах. С одной стороны, он отмечает, что «естественной для человека является не речевая деятельность как говорение, а способность создавать язык, т.е. систему знаков. С другой стороны, Ф. де Соссюр отмечал: «Над деятельностью различных органов существует способность более общего порядка, которая управляет <...> знаками и которая и есть языковая способность». Эта способность артикулировать слова осуществляется лишь с помощью языка.

Таким образом, по мнению Ф. де Соссюра, человеку свойственны природная (врожденная) способность «создавать» язык – систему знаков, а также способность (природная или приобретенная) к осуществлению речевой деятельности (способность управлять знаками).

Согласно концепции, которая идет от Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, структуры языка не являются врожденными, а представляют собой результат отражения основных отношений объективной действительности.

Ребенок именно овладевает языком, т.е. «присваивает» его как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Это активный процесс, который определяется потребностями в общении, спецификой взаимодействия людей, особенностями их социальной жизни. С момента рождения, как только ребенок перестает быть связан с матерью биологически, он оказывается связан со всеми взрослыми социально, т.е. попадает в такие условия существования, которые предполагают взаимодействие, совершение совместной деятельности. Все это обеспечивается речевым общением.

По мнению Л.С. Выготского, без созревания соответствующих структур не может быть нормального овладения языком. Однако эти структуры не содержат ни правил языкового поведения, ни знаний о языке. Здесь реализуется один из важных принципов физиологии:

функция рождает орган. Только в общении с другими людьми может развиваться система, обеспечивающая это общение.

Правила и знания выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром. Это по своей сущности и результатам социальный процесс.

Разумеется, нельзя полностью отрицать роль природных факторов в формировании языковой способности. Так, ребенок обладает артикуляционным аппаратом, слухом, рядом врожденных рефлексов и инстинктов, которые помимо биологической функции постепенно приобретают социальное назначение и играют роль первичных знаков дословесной системы коммуникации. Показательно, что неандерталец из-за особенностей анатомического строения не мог бы произносить звуков, которые существуют в современных языках.

А.М. Шахнарович определяет естественное, биологическое в языковом механизме как все то, что дано человеку филогенетически, т.е. как наследуемую сумму основ и границ тех деятельностей, в результате которых происходит овладение объективной действительностью и ее отражение. Социальное – то, что усваивается человеком в ходе онтогенетического развития, т.е. структуры тех деятельностей, которые могут быть совершены в определенных (внешних и внутренних) условиях и в определенных формах для удовлетворения собственно человеческих потребностей.

Являясь необходимым условием реализации специфически человеческих психических свойств и способностей, врожденная организация ни в какой мере не обеспечивает возникновения этих свойств и способностей.

Между социальными и естественными факторами языковой способности существует взаимосвязь.

Сензитивными периодами развития языковой способности, в частности овладения языком, являются возрастные этапы, которые характеризуются наличием специальных психических резервов для овладения языком. Как отмечают психологи, движущей силой развития языковой способности является существование разрыва между тем, что человек воспринимает, и тем, что он может сделать. Такой дисбаланс открывает доступ к каналу, связывающему эти два вида активности. Со временем то, что воспринимается, и то, что делается, выравниваются, постепенно теряется механизм, который обеспечивает их связь. Кроме того, психика с возрастом теряет свою гибкость.

Период с 2 до 5 лет становится этапом «языкового взрыва», когда дети успешно овладевают одним или несколькими языками. Для обеспечения знаковой поддержки развития интеллекта ребенок должен до 5 – 6 лет освоить начала какого-либо языка. Ученые полагают, что по истечении сензитивного периода происходит отвлечение психических резервов организма на более важные дела. Однако «языковой рассвет» может возвращаться еще несколько раз.

Следующий языковой пик приходится на 12 – 15-летний возраст: подросток, взявшийся за иностранный язык в эти годы, имеет

шанс обогнать в языке тех, кто начал учебу на восемь лет раньше. Перспективными для изучения иностранных языков также считаются возрастные периоды 27 – 30 и 45 – 48 лет.

Авторитетный полиглот России Е. Чернявский, освоивший около 40 языков, вывел закономерность усилий при изучении иностранных языков: «Каждый новый язык гораздо легче предыдущего. Если принять сумму усилий при изучении первого языка за единицу, то на второй язык мы тратим наполовину меньше усилий, на третий – $1/4$, на четвертый – $1/8$, на пятый – $1/16$ и так далее». Этот закон распространяется на любой, даже самый сложный, язык, однако без учета написания. Орфография при изучении иностранных языков требует отдельных усилий.

В языковой организации человека сегодня можно выделить ряд компонентов языкового знания. Фонетический компонент (1) представлен ментальной подсистемой эталонов звуков языка и вариантов их реализации в речи. Далек до окончательного решения вопрос организации нашего «внутреннего лексикона» (2). Благодаря исследованиям А.Р. Лурия с использованием ассоциативного эксперимента, а позднее и ряда других отечественных и зарубежных авторов популярна идея внутренней организации лексикона в виде семантических полей, имеющих центр и периферию. Грамматический компонент (3) предполагает хранение процедурных знаний морфологической и синтаксической связности лексических единиц. Стереотипность речевого поведения человека в различных коммуникативных ситуациях позволяет выделить семантический компонент (4) языковой организации человека, который содержит альтернативные модели речевого поведения с учетом социального статуса, роли личности и контекста коммуникативной ситуации.

Третий аспект языковой способности – речевой механизм – представляется реализацией человеком его языковой способности для целей коммуникации и мышления. Функционирование речевого механизма проявляется в способности порождать и воспринимать речь (тексты). Начиная с шестилетнего возраста ребенок (по Н.И. Жинкину) «выходит в открытый текст», что знаменует дальнейшее развитие его языковой способности в рамках текстовой деятельности.

Порождение и понимание речевого сообщения являются скрытыми психическими процессами, сложной умственной деятельностью, которая представлена системой взаимодополняющих ментальных действий. Выявление составляющих (интеллектуальных действий) речевого механизма, а также возрастной динамики их формирования позволит обеспечить управляемость и оптимизацию процесса речевого развития ребенка.

Основываясь на идеях, высказанных в тезисной форме А.А. Леонтьевым, можно предложить следующую картину проявления сознательного и бессознательного в работе речевого механизма. Так, А.А. Леонтьев определил уровни осознанности в речевой деятельности: уровень актуального осознания, сознательного контроля,

бессознательного контроля, уровень бессознательного. Смысл и содержание высказывания контролируются на уровне актуального осознания. Работа речевого механизма на уровне сознательного контроля предполагает сознательный подбор соответствующих ситуации социальной роли и статусу коммуникантов лексических единиц (слов). Правила морфологической и синтаксической связности слов (грамматики) применяются на уровне бессознательного контроля.

При изучении иностранного языка языковые знания усваиваются в процессе их практического использования, начиная с уровня актуального осознания. Путь дальнейшего овладения фонетической системой языка представляется как поэтапное движение через уровни сознательного и бессознательного контроля к чисто бессознательному. Овладение правилами связности речи (грамматикой) представляется движением от уровня актуального осознания через уровень сознательного контроля к уровню бессознательного контроля. Формирование лексического навыка представляется переводом процессов подбора соответствующих слов (при порождении речи) и их декодирования (при восприятии речи) с осуществляемых на уровне актуального осознания к выполняемым на уровне сознательного контроля.

Выделение этих аспектов (языковой механизм, языковая организация, речевой механизм) в структуре языковой способности представляется условным и преследует исследовательские цели. Языковая способность в норме развивается и функционирует как целостное явление.

Контрольные задания и вопросы

1. Дайте определение языковой способности.
2. Какие аспекты можно выделить в структуре языковой способности?
3. Укажите две противоборствующие точки зрения по вопросу природы языковой способности.
4. Какой позиции в этом вопросе придерживались Ж. Пиаже, Н. Хомский, В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр?
5. Изложите точку зрения российских ученых относительно соотношения врожденных и социальных факторов в языковой способности.
6. Какие биологические факторы обеспечивают овладение языком?
7. Назовите сензитивные периоды в развитии языковой способности.
8. Какова структура языковой организации человека?
9. Что собой представляет речевой механизм?
10. В чем заключается специфика проявления сознательного и бессознательного в работе речевого механизма?
11. Расскажите о процессе формирования иноязычного речевого механизма.
12. В чем, как правило, заключается причина неравноуспешного овладения родным и иностранным языком?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1.

Изучите схему 1 «Внепедагогические и педагогические факторы, влияющие на процесс соизучения языков, культур и цивилизаций» (см. Приложение).

Какие внепедагогические и педагогические факторы, влияющие на процесс соизучения языков, культур и цивилизаций, являются самыми (наименее) важными. Почему?

Задание 2.

Изучите схему 2 «Билингвизм и билингвальное образование» (см. Приложение).

Прокомментируйте взгляды ученых и методистов на билингвизм и билингвальное образование. Какое определение билингвизма и билингвального образования является, на ваш взгляд, самым удачным? Почему?

Задание 3.

Прочитайте следующую информацию и прокомментируйте схему 3 «Типология билингвизма» (см. Приложение).

Если до середины 80-х годов прошлого столетия более востребованным был билингвизм рецептивного плана, то позже, с изменением социально-экономических (внепедагогических и педагогических) факторов, более актуальными становятся репродуктивный и продуктивный типы двуязычия. При формировании продуктивного билингвизма, обучаемые овладевают двуязычными знаниями, навыками, умениями и стратегиями, развивают билингвальные способности в процессе коммуникативно- и культуроведчески-ориентированного соизучения языков и в контексте современных принципов коммуникативного развития человека, таких, как:

- принцип соизучения в контексте диалога культур и цивилизаций;
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип проблемно-поисковых и проблемных форм обучения;
- принцип приоритета учебного сотрудничества в образовании и самообразовании;
- принцип интегративности и интерактивности в междисциплинарном моделировании поликультурного билингвального образования;

- принцип дидактического содружества традиционной педагогики и Интернет-педагогики;
- принцип учета образовательных прав человека при моделировании педагогической культурной среды.

В продуктивном билингвизме следует различать билингвизм *координативный* (обеспечивающий порождение коммуникативно приемлемой и правильной речи на втором языке), и *субординативный*, порождающий частичные нарушения на уровнях вторичной языковой системы (в основном, на уровне языковой компетенции и частично на уровне речевой и социокультурной компетенции).

Одним из эффективных способов достижения эффективного билингвизма признается билингвальное образование, которое предполагает не только изучение второго языка / иностранного языка как учебного предмета, но и постоянное использование обоих языков в качестве средства образования или самообразования. В современных условиях билингвальное образование ориентировано на соразвитие коммуникативной компетенции на всех соизучаемых языках, развитие познавательной и творческой активности учащихся с использованием многоязычных и поликультурных возможностей Интернет-общения.

Задание 4. Изучите схему 4 «Проблематика исследований в современном билингвальном образовании» (см. Приложение) и очертите проблематику исследований в современном билингвальном образовании.

Задание 5. Изучите схему 5 «Интеграционная модель системы билингвального развития обучаемых с учетом возможностей межкультурного учебного и внеучебного общения» (см. Приложение). Прокомментируйте компоненты модели, возможность создания и реализации такой интеграционной модели.

Задание 6. Прочитайте следующую информацию и прокомментируйте схему 6 «Модели билингвального образования в Европе» (см. Приложение).

В странах, где приоритетное положение в языковой политике занимает неродной язык (особенно если это бывший язык колонизаторов), последний используется в целях социально-языковой дискриминации и манипулирования сознанием обучаемых, это способствует закреплению политического, экономического и культурного неравенства. Так, в Нигерии уровень культуры и образованности соотносится исключительно с уровнем владения английским языком – неродным для жителей этой страны, в результате тормозится развитие образовательного билингвизма.

Это говорит о том, насколько важно учитывать при моделировании билингвизма особенно в условиях искусственной или частично искусственной языковой среды те педагогические факторы, которые стимулируют билингвальное и поликультурное развитие индивида для жизни в современном мире и, помимо этого, сохранение и сораз-

витие родного языка и родной культуры на фоне изменяющихся вне-педагогических условий.

В настоящее время **билингвальные образовательные модели** развиваются по трем основным направлениям:

- билингвальная модель образования при соизучении языков лингвистического большинства и лингвистического меньшинства (например, Люксембург, Брюссель, Каталонь, Провинция Басков);
- билингвальная модель образования средствами языка, являющегося официальным языком государства или общенациональным языком, и языков этнических групп, входящих в состав государства (например, США, Канада, Россия), или средствами двух и более официальных языков;
- билингвальные образовательные программы средствами родного и иностранного/иностраннных языков (например, Германия, Россия).

Существование нескольких типов билингвального образования, разных подходов к их осуществлению обусловлено различиями в плане: а) контингента обучаемых; б) организации обучения первому и второму языкам; в) целей, содержания и методов обучения; г) используемых учебно-методических материалов; д) состава и подготовки преподавателей и др. Билингвальное образование средствами родного и иностранного языков успешно развивается в Швеции, Дании, Голландии, Германии, Австрии, Словении и России и становится одним из ведущих направлений образовательной политики стран Европы.

Модели билингвального образования в Европе.

В настоящее время существуют три модели билингвальных образовательных программ: программа обогащения (additive), переходная программа (transitional) и программа сохранения языка (maintenance). В зависимости от целей и содержания билингвального образования можно обеспечить минимальный/ую (minimal) или частичный/ую (partial) или полный/ую (full) билингвизм/биграмотность.

Билингвальное образование:

- востребовано;
- должно представляться всем желающим (представителям разных социальных и этнических страт);
- способствует обогащению образования/развития/общения с носителями языка меньшинства/большинства, а также адаптации индивида к многоязычию и поликультурности в современном мире; позволяет достичь частичного/полного билингвизма/трилингвизма и частичной/полной биграмотности/триграмотности;
- способствует межкультурному общению носителей и неносителей соизучаемых языков.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ

1. Психологические методы исследования процессов овладения и владения языками.
2. Психологическая типология билингвизма.
3. Социологическая типология билингвизма.
4. Лингвистическая типология билингвизма.
5. Билингвизм и культура.
6. Языковой / речевой механизм.
7. Модели порождения и восприятия речи.
8. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания в деятельности говорения.
9. Психологическая природа высказывания и обучения говорению на иностранном языке.
10. Психологические особенности начального овладения иностранным языком.
11. Психологические основы обучения произношению.
12. Психологические основы обучения лексике.
13. Психологические предпосылки обучения грамматике.
14. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке.
15. Психологические механизмы чтения.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазидшвили, А.А. Психология обучения устной речи на иностранном языке / А.А. Алхазидшвили. – Тбилиси: Мецниеребе, 1974. – 238 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш.А. Амонашвили // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 24–27.
3. Андриевская, В.В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения / В.В. Андриевская // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 357 – 371.
4. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
5. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 1965. – 261 с.
6. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Мн.: Вышэйшая школа, 1974. – 336 с.

7. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
8. Витт, Н.В. Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях / Н.В. Витт. – М.: Высшая школа, 1975. – 176 с.
9. Гальперин, П.Я. К психологии изучения иностранного языка / П.Я. Гальперин // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 234 – 237.
10. Гальперин, П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П.Я. Гальперин // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 238 – 248.
11. Де Цилла, Р. Что значит билингвальный: Формы и модели двуязычного обучения / Р. Де Цилла // Иностранные языки в школе. – 1995. – №6. – С. 65 – 71.
12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 324 с.
13. Загорский, А.П. О психологическом компоненте предмета «иностраный язык» / А.П. Загорский // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6. – С. 26 – 31.
14. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
15. Зимняя, И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 194 – 203.
16. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
17. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
18. Леонтьев, А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 73 – 78.
19. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24 – 29.

20. Леонтьев, А.А. Психология в обучении языкам: направления и основные вехи развития / А.А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 4 – 14.
21. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – Кишинев: Штинци, 1983. – 187 с.
22. Руднева, Т.И. Экспериментальная работа по обучению двум иностранным языкам: психолого-педагогические проблемы / Т.И. Руднева // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 12–15.
23. Сафонова, В.В. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования / В.В. Сафонова, Н.И. Марченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – №3. – С. 2 – 14.
24. Уланович, О.И. Психолингвистика: учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема 1

«Внепедагогические и педагогические факторы, влияющие на процесс соизучения языков, культур и цивилизаций»



Схема 2

«Билингвизм и билингвальное образование»

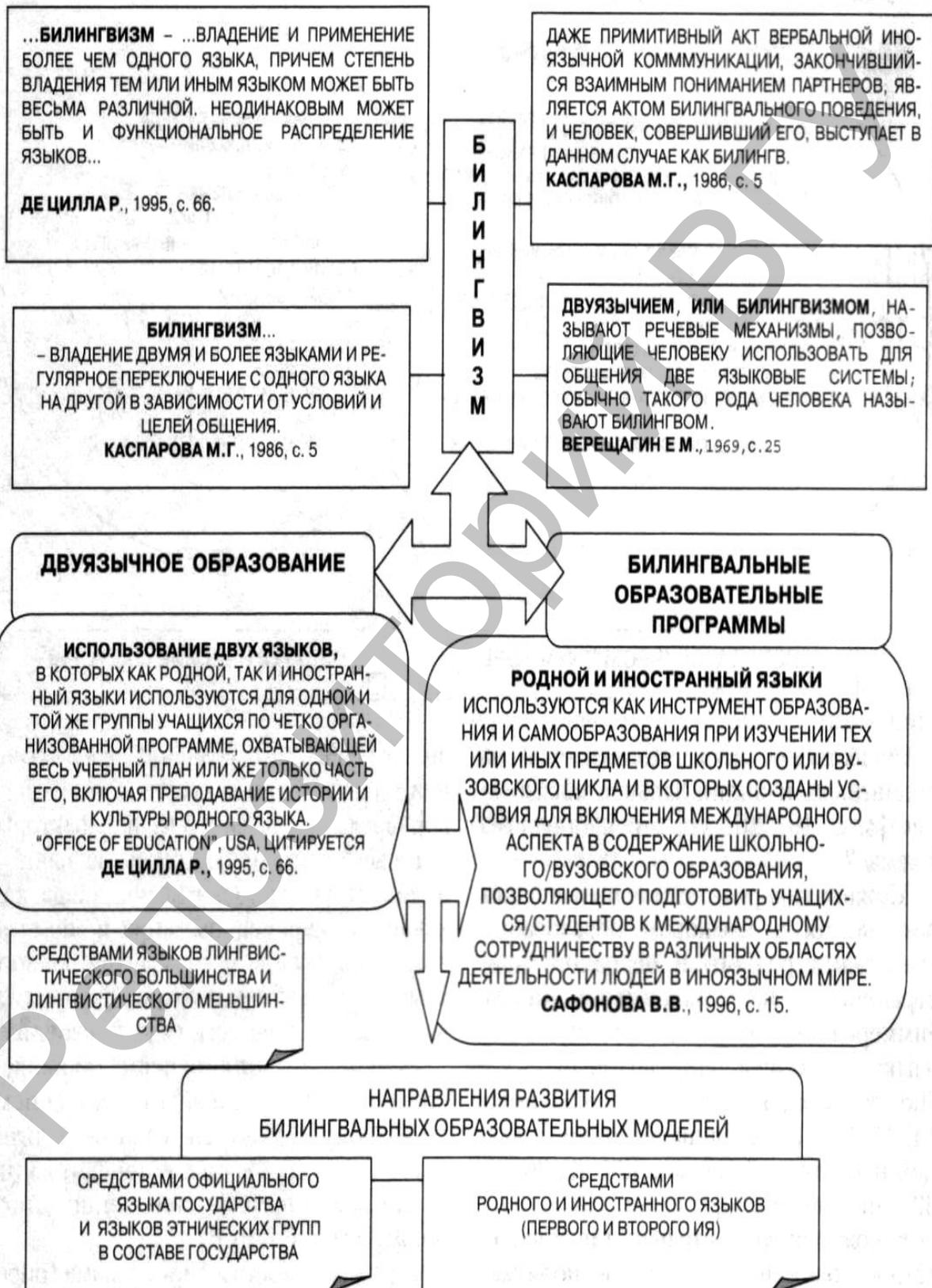


Схема 3

«Типология билингвизма»

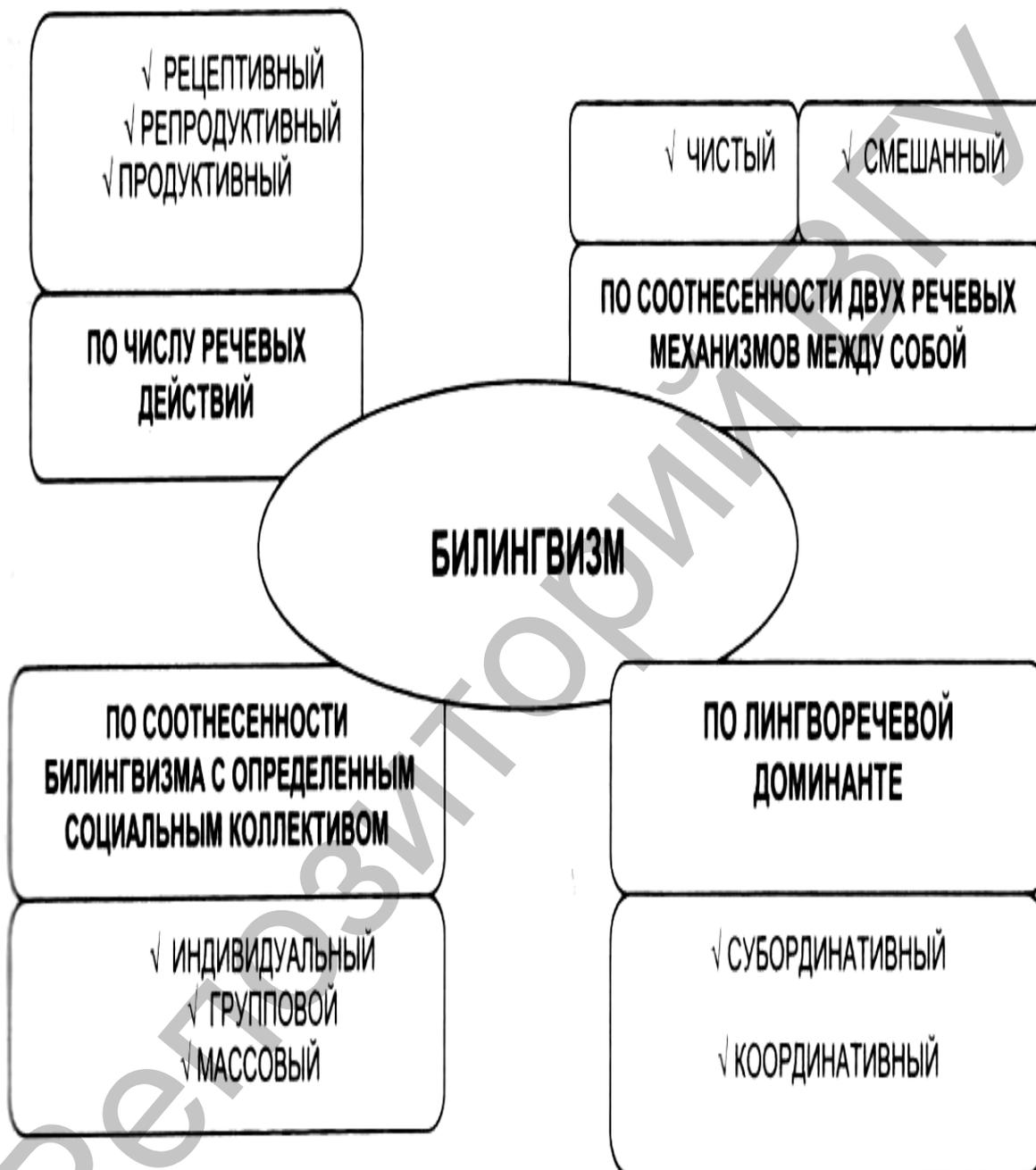


Схема 4

«Проблематика исследований в современном билингвальном образовании»

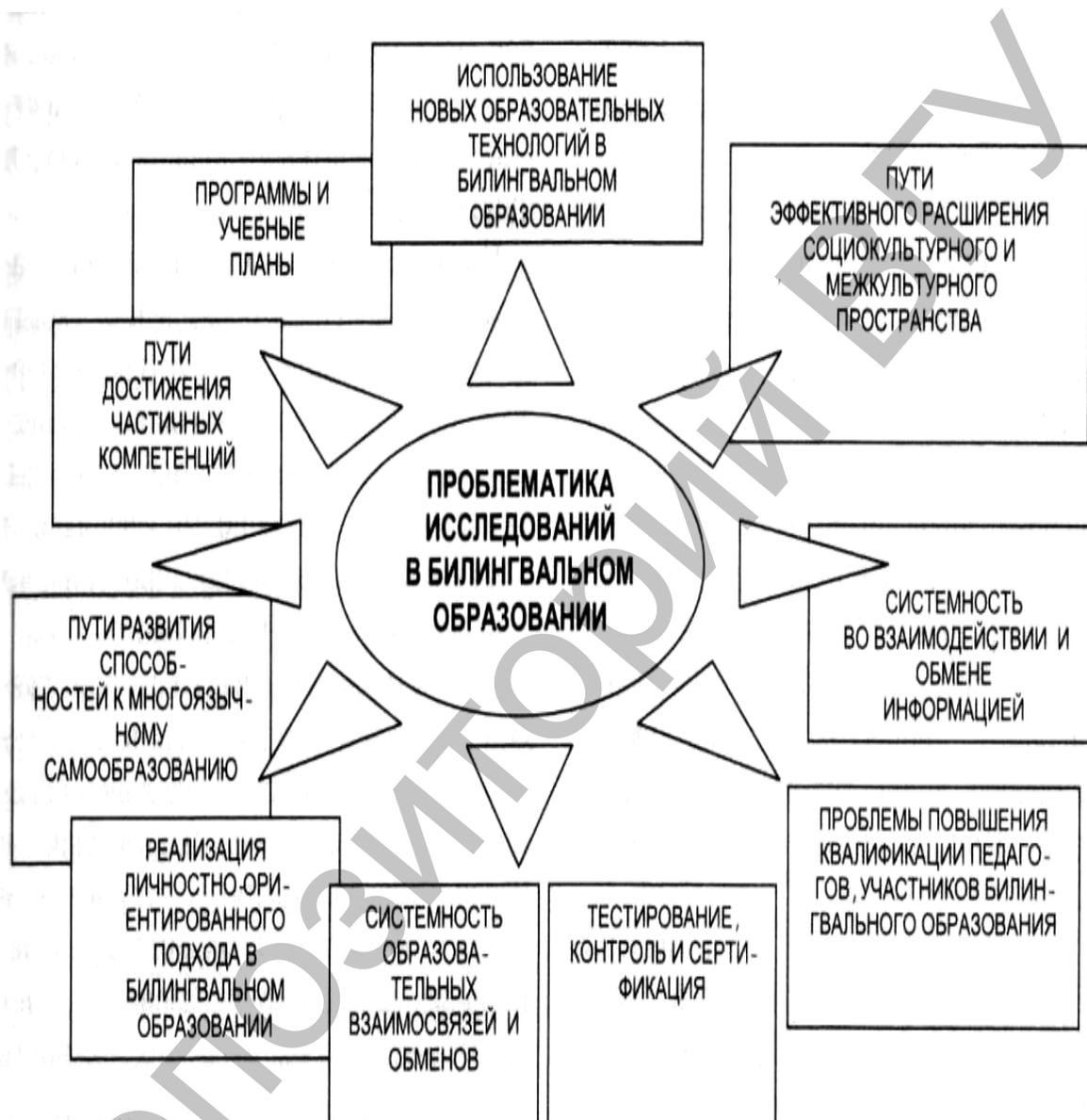


Схема 5

«Интеграционная модель системы билингвального развития обучающихся с учетом возможностей межкультурного учебного и внеучебного общения»

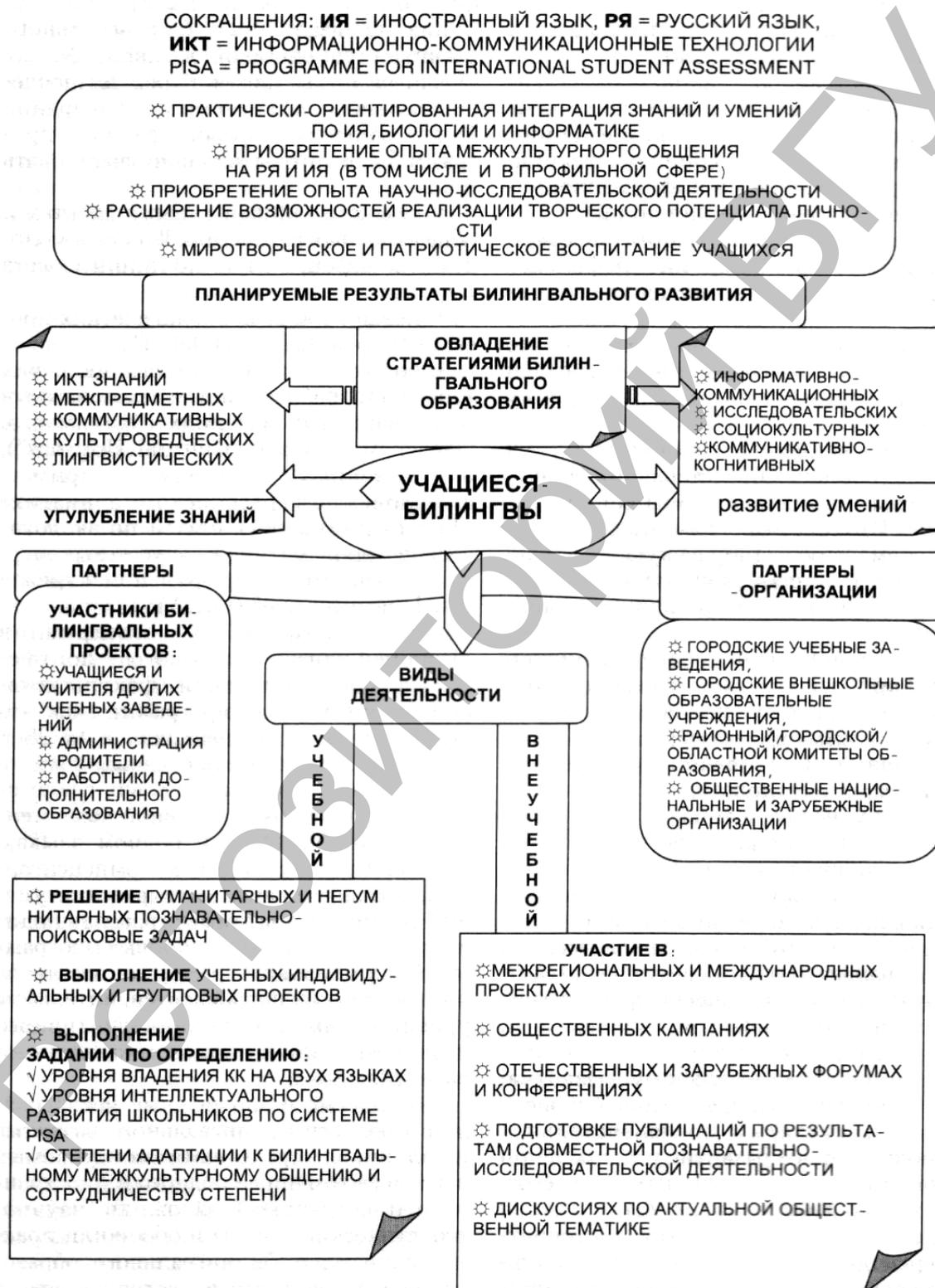


Схема 6

«Модели билингвального образования в Европе»

Модели билингвального образования			
ПЕРЕХОДНАЯ МОДЕЛЬ (TRANSITIONAL MODEL)	ПОГРУЖЕНИЕ В ИНОЯЗЫЧНУЮ СРЕДУ (SUBMERSION)	ИММЕРСИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ (IMMERSION)	ПРОГРАММЫ «ЯЗЫКОВОЕ НАСЛЕДИЕ» (LANGUAGE HERITAGE)
КАТЕГОРИЯ ОБУЧАЕМЫХ			
ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЛИН- ГВИСТИЧЕСКОГО МЕНЬ- ШИНСТВА	ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЛИНГВИСТИЧЕСКО- ГО МЕНЬШИНСТВА	ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЛИНГВИСТИЧЕСКО- ГО БОЛЬШИНСТВА	ПРЕДСТАВИТЕ- ЛИ ЛИНГВИС- ТИЧЕСКОГО МЕНЬШИНСТВА
ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ			
ПОСТЕПЕННЫЙ ПЕРЕ- ХОД ОТ ЯЗ. МЕНЬШИН- СТВА К ЯЗ. БОЛЬШИНСТВА	язык БОЛЬШИНСТ- ВА	Я2/ИЯ и РЯ	Я2 и РЯ/Я1
ЦЕЛЕВОЕ НАЗНАЧЕНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (В РАМКАХ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И В МАСШТАБАХ ГОСУДАРСТВА)			
ПРИСПОСОБЛЕНИЕ К ЖИЗНИ В ОБЩЕСТВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО БОЛЬШИНСТВА	ПРИСПОСОБЛЕНИЕ К ЖИЗНИ В ОБЩЕ- СТВЕ ЛИНГВИСТИ- ЧЕСКОГО БОЛЬ- ШИНСТВА	ОБОГАЩЕНИЕ КОМ- МУНИКАТИВНО- РЕЧЕВОЙ ПРАКТИ- КИ ОБУЧАЕМЫХ	ПОДДЕРЖАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫ- КА
КОНЕЧНЫЙ ИТОГ ОБУЧЕНИЯ			
ОПЫТ В ИСПОЛЬЗОВА- НИИ ЯЗЫКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО. БОЛЬШИНСТВА	ОПЫТ В ИСПОЛЬЗО- ВАНИИ ЯЗЫКА ЛИНГВИСТИЧЕСКО- ГО БОЛЬШИНСТВА	ПРОДУКТИВНЫЙ БИЛИНГВИЗМ	ПРОДУКТИВ- НЫЙ БИЛИН- ГВИЗМ

(ИЯ – иностранный язык, РЯ – родной язык, Я2 – неродной язык)

Учебное издание

ПОЛОВЦЕВ Денис Олегович

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

Методические рекомендации

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *И.В. Волкова*

Подписано в печать . Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 2,32. Уч.-изд. л. 1,64. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.