

УДК 81. 246.2
ББК 81.001.91
Б 73
М.Б. Богус

**Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности
обучаемых**
(Рецензирована)

Аннотация:

В статье раскрываются позиции отечественных и зарубежных ученых по вопросу о влиянии билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых. В рамках статьи проанализированы труды ученых о влиянии билингвизма на интеллектуальное развитие личности, относящиеся к «негативному», «нейтральному» и «позитивному» периодам. Основным выводом автора статьи явилось утверждение о том, что билингвизм позитивно влияет на интеллектуальное развитие обучаемых при условии, если учебный процесс организован с учетом особенностей билингвальных детей.

Ключевые слова:

Билингвизм, двуязычие, интеллектуальное развитие, мышление, двуязычные школьники, двуязычное обучение, умственные способности, билингв.

Один из основных аспектов изучения двуязычия касается непосредственной практики эмпирического и теоретического исследования когнитивной деятельности билингва. На протяжении долгого времени оставался актуальным вопрос о том, является ли билингвизм преимуществом или недостатком. Не подлежит сомнению всё положительное, что несёт с собой владение двумя языками. Однако детский речевой и когнитивный онтогенез, протекающий в условиях двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, вызывает у ученых множество вопросов, находящихся, прежде всего, в русле взаимосвязи двуязычия и мышления, такие как: не оказывает ли овладение вторым языком какое-либо негативное или затормаживающее воздействие на развитие первого языка; не приводит ли билингвизм к тому, что в итоге не происходит полноценного развития не только второго, но и первого языка; не сказывается ли усвоение двух языковых систем на общее умственное развитие ребенка, при котором билингв уступает по развитию монолингвальному сверстнику и т.д.

Впервые вопрос о влиянии билингвизма на интеллектуальное развитие ребенка был поставлен представителем школы ассоциативной психологии И. Эпштейном (1915). В истории исследования данного вопроса условно выделяются три периода. Первый и наиболее ранний – период негативных результатов, представленных рядом исследований американских лингвистов двадцатых годов. Мышление, в понимании И. Эпштейна, — это ассоциация между идеями и словами. Возможна прямая ассоциация между идеей и иноязычным словом. Но знание одного языка, по мнению И.Эпштейна, мешает изучению последующих, так как множественные пересекающиеся словесные ассоциации, существующие у двуязычного индивида, интерферируют друг с другом, особенно в области «выражения», то есть в речи и письме. Таким образом, как считает И. Эпштейн, двуязычие представляет собой препятствие для формирования идей и их передачи [4].

Разработка указанного вопроса имела не только теоретическое, но и большое практическое значение, так как все большую актуальность приобретали проблемы двуязычного образования. В 1928 г. Международное бюро по проблемам образования

организовало в Люксембурге вторую международную конференцию воспитателей для рассмотрения вопроса о влиянии двуязычия на интеллектуальное и личностное развитие учащихся. Обсуждение на семинаре опиралось главным образом на труды Саера и его сотрудников, которые в результате многолетнего исследования доказали, что двуязычные школьники имели более слабые результаты в школьном образовании и по тестам умственного развития, чем их одноязычные сверстники. Использование теста IQ (интеллектуальный коэффициент), направленного на оценку интеллекта группы монолингвальных и билингвальных детей, дало результаты, свидетельствующие о неоспоримом преимуществе монолингвов (Saer 1922; 1923; 1924). Рассмотрев эти и другие результаты, большинство участников конференции в Люксембурге решили, что обучение на языке, отличном от родного, семейного, вредно для умственного развития и для развития личности, в связи с чем, было рекомендовано как можно дальше откладывать введение второго языка.

Это мнение оставалось доминирующим вплоть до середины двадцатого века. Однако в немногочисленных исследованиях («нейтрального периода») приводились выводы о несовершенстве ранее применявшихся методик (Pinter, Arsenian, 1937; Jones, 1954). В результате этих исследований был сделан вывод о практически эквивалентном состоянии умственного и речевого развития би- и монолингвальных испытуемых.

Категорическим выводам И. Эпштейна о вреде билингвизма для духовного развития индивида противоречило лингвистическое описание развития детей в двуязычных семьях (Ронжа; Павлович; Леопольд). Было показано, что в таких семьях дети усваивают речь на двух языках одновременно, сохраняя свое нормальное умственное развитие [2].

Д.Т. Сперл (1944) нашла, что двуязычные студенты колледжей в умственном развитии не отличаются от одноязычных, более того, в профессиональной области они их превосходят слегка, а в научной работе - значительно. В. Вилдомек (1963) постулирует, что билингвизм может, как обогатить, так и обеднить языковую и интеллектуальную сферы ребенка. У. Ламбер (1972) показал, что если сравнивать одноязычных с равносильными двуязычными учащимися со схожим социокультурным уровнем, то двуязычные обнаруживают явное превосходство по тестам умственного развития над одноязычными, особенно в задачах, требующих оригинальности мышления и умственной гибкости. К схожим выводам пришел Балкан (1980) и ряд других исследователей.

М. Сигуан и У.Ф. Макки связывают различия в результатах Саера и У. Ламбера с различием социокультурного уровня испытуемых. Билингвы, которых исследовал Саер, принадлежали к более низкому социальному уровню, чем одноязычные дети, с которыми их сравнивали. Напротив, испытуемые У. Ламбера и Балкана имели одинаковый социокультурный уровень. Несомненно, данное сравнение не позволяет делать однозначных выводов. Заставляет усомниться в корректности выводов о влиянии билингвизма на интеллектуальное развитие, то обстоятельство, что различия в уровне интеллекта экспериментальной и контрольной групп могут быть обусловлены не билингвизмом как таковым и социокультурным уровнем, а другими причинами. В целом М. Сигуан и У.Ф. Макки приходят к выводу, что нельзя дать абсолютный ответ на вопрос, позитивно или же негативно влияет двуязычное образование на развитие учащегося, и что это зависит от многих факторов, таких как, способности учащихся, педагогические возможности образовательных учреждений, социоэкономический и культурный уровни населения [1].

Так, в период, когда было принято считать, что билингвизм оказывает негативное влияние на интеллект детей, в опубликованном в 1935 году исследовании,

Л.С. Выготский выдвигает совершенно противоположный тезис – влияние многоязычия на мышление и уровень развития человека может быть только положительным. В качестве одного из аспектов положительного влияния автор видит в том, что способность выразить одну мысль на нескольких языках даёт ребёнку также и возможность увидеть свой язык как одну определенную систему среди многих других, что приводит к особой сознательности в его лингвистических операциях (Л.С. Выготский, 1935) [3]. В 1962 году переведённые на английский язык тезисы Л.С. Выготского и опубликованные в книге «Thought and Language» (Vygotsky, 1962) оказали непосредственное влияние на ряд важных исследований в Канаде, в Германии и во Франции (Vain, Yu, 1978), относящихся к «позитивному» периоду научной оценки влияния билингвизма на умственное развитие.

«Позитивный период» связан с именами канадских исследователей В.Ламберта и Э.Пол. Масштабное наблюдение и исследование большой группы испытуемых школьников в Монреале (Peal, Lambert, 1967), опиравшееся на целый комплекс тестов, которые в довольно высокой степени исключали какие-либо погрешности в оценке речемыслительных навыков, привели их авторов к следующим выводам:

1. У билингвальных детей, по результатам вербальным и невербальным тестов, уровень интеллектуального развития выше по отношению к монолингвальным ровесникам.

2. У билингов, по сравнению с пространственным воображением, наиболее выражено превосходство пластичности мышления и творческого подхода к работе с понятиями.

3. Двуязычные дети располагают большим количеством сепаратных или независимых друг от друга мыслительных способностей, дающих им преимущество перед монолингвами в разнообразии и гибкости подходов к решению задач, поставленных тестами [2].

После исследования Э. Пол и У. Ламберта был опубликован целый ряд работ, подтверждающих позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребёнка. Исследователи различных стран с различными комбинациями языков уточняли и детализировали многочисленные аспекты когнитивного превосходства билингва. Среди таких аспектов назывались: «чувствительность» билингва к семантическим взаимоотношениям между словами (McLaughlin, 1984), умение делать обобщающие умозаключения (Liedtke, Nelson, 1968), способность решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой (Ekstrand, 1980), способность использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач (Ben-Zeev, 1977).

Суммируя выводы исследователей, можно заметить, что основные черты преимущества билингвальных детей, заключаются в своеобразной «гибкости» мышления, умении и креативном подходе к работе с информацией разных уровней.

Исследования проблемы влияния двуязычия на интеллектуальное развитие учащихся подтвердили значимость уровня владения языками билингом. В связи с этим, в процессе обучения особенно важны следующие особенности становления двуязычной личности:

1) Стихийное двуязычие приводит к овладению вторым языком в неполной мере и неправильно или даже к «полуязычию», то есть неправильному владению не только вторым, но и своим первым языком.

2) Через непосредственное бытовое общение (особенно в многонациональных населенных пунктах) часто усваивается просторечие, а не литературные формы контактирующих языков. Специфика просторечия состоит в том, что в отличие от литературного языка или стандартизированного диалекта, оно не нормировано, не стабилизировано и обладает весьма ограниченной лексикой.

Взаимная интерференция взаимодействующих языков еще больше дестабилизирует и без того расплывчатые нормы речевого узуса, все дальше отдаляющиеся от норм литературного языка.

3) Огромное значение в формировании языковой компетенции и полного владения несколькими языками принадлежит школе. В процессе обучения учащийся овладевает навыками правильного использования языков, получает возможность сопоставлять их, что имеет большое значение.

4) Причиной «полуязычия» является не двуязычие как таковое, а низкий культурный уровень соответствующих лиц и низкий уровень обучения и преподавания.

5) Овладение русским языком нерусскими невозможно, во всяком случае, крайне затруднено, без безупречного знания родного языка [5].

Ученые (Камминс, Д.К. Порше, Т. Скатнаб-Кангас и П. Тоукомаа), продолжая исследование взаимовлияния двуязычия и мышления, задаются целью выявить условия, при которых двуязычная среда (обучение) оказывает позитивный эффект на речемыслительное развитие личности ребенка. Ключевыми при такой постановке вопроса становятся сочетания функциональных компетенций в рамках одной языковой системы и условия их взаимодействия с другой. Так, Камминс выделяет два аспекта лингвистической компетенции, вводя в научный оборот два новых термина – «BICS» (basic interpersonal communicative skills) – базовые коммуникативные навыки повседневного общения и «CALP» (cognitive academic language proficiency) – когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения. (Cummins, 1984). Для большей наглядности различия между BICS и CALP Камминс предлагает условный образ айсберга. Над поверхностью находятся такие лингвистические навыки, как понимание и говорение, а под нею – умения анализа и синтеза. Базовые языковые знания (грамматика, произношение, лексика) располагаются также на «видимой части айсберга», а внизу находятся трудно поддающиеся измерению владения семантическими и функциональными средствами языка [6].

Помимо деления языковой компетенции на BICS и CALP, Камминс вводит в свою теорию ещё понятия контекста и степени когнитивной трудности. Таким образом, он считает, что некоторые коммуникативные задачи не представляют когнитивной трудности, в особенности, если они сопровождаются невербальными средствами общения или же вербальным контекстом, создающим своего рода ситуационное клише. Другие же ситуации могут быть «деконтекстуализированными» и представлять тем самым самую большую когнитивную нагрузку для участников коммуникации. Например, простейшие коммуникативные ситуации при совершении покупок в магазине или заказе комнаты в гостинице характеризуются определенным контекстуальным стандартом, не ставят перед их участниками никаких серьёзных когнитивных задач и, тем самым, остаются в рамках компетенции BICS. И, напротив, интенсивный поток учебной информации во время школьных занятий требует для усвоения высокий уровень когнитивной компетенции (CALP), так как для такой информации свойственно абстрактное содержание, т.е. отсутствие контекстуальной опоры. Исходя из этого, необходимой предпосылкой для успешного усвоения школьного учебного материала является наличие у учащегося в достаточной степени развитой компетенции CALP.

Исследуя степень языковой компетенции и уровень взаимоотношения между первым и вторым языком билингва, Камминс предположил, что уровень компетенции второго языка, который достигается ребенком, во многом зависит от степени развития его первого языка (Cummins, 1979). В переложении этой гипотезы на теорию билингвального обучения, целесообразной видится такая концепция, при которой

ранний этап обучения проходит на родном языке ребенка, а интеграция второго происходит тогда, когда его мыслительные и языковые навыки достигли достаточного уровня развития. В результате этого происходит своего рода трансфер когнитивных структур из первого во второй язык.

На аналогичном материале построена теория порогового уровня (the Theshold Theory), направленная так же, как и гипотеза взаимозависимости, на определение причин и закономерностей позитивного влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности. Она акцентирует своё внимание на поиске определенного момента, с которого начинается позитивное влияние билингвизма на когнитивные способности человека. Согласно этой теории, двуязычный ребёнок должен достигнуть определенных порогов в своём развитии, чтобы оно (двуязычие) оказывало позитивное воздействие (Skutnabb-Kangas&Toukomma, 1976; Cummins, 1979). Определённым условием для начала такого позитивного воздействия является то, что сначала должна быть достигнута достаточная компетенция на первом языке. При этом исследователи предполагают наличие двух пороговых уровней – нижнего и верхнего. Достижение нижнего уровня помогает избежать негативных воздействий двуязычия, верхнего – предполагает его позитивное воздействие. Первый порог достигается, когда устное речевое развитие в родном языке может продолжать своё развитие наряду со вторым языком без всяческих помех с его стороны. Достижение второго порога связано с развитием навыков чтения (Cummins, 1979) [6].

Помимо исходного эмпирического материала, на основе которого были разработаны приведенные теории взаимоотношения билингвизма и умственного развития ребенка (Skutnabb-Kangas&Toukomma, 1976), был проведён ряд более поздних исследований, в которых можно найти подтверждение этих предположений. Среди них исследования на материале языковой интеграции югославских детей в системе школьного обучения ФРГ (Baig, 2000), греческо-немецкого (Kalpakidou, 1996) и турецко-немецкого (Karasu, 1995) детского билингвизма.

На наш взгляд, соглашаясь с вышеуказанными выводами, ещё одним из доминирующих условий позитивного влияния билингвизма на умственные способности учащихся является построение целенаправленно развивающей системы обучения на двух языках – родном и неродном. В данном случае обязательна, во-первых, указанная последовательность, во-вторых, привлечение и активизация в процессе обучения символических кодов первого и второго языков.

Примечания:

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 49-62.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Наука, 1935. 134 с.
4. Двуязычие и взаимовлияние языков / Отв. ред. М.М. Михайлов. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 1990. 107 с.
5. Дьячков М.В. Проблемы двуязычия (многоязычия) и образования. М.: Институт национальных проблем МО РСФСР, 1991. 104 с.
6. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters 7. 1983.