

А.В. ОВЧИННИКОВ, Е.Ю. ПРОТАСОВА

Финляндская Республика, г. Хельсинки, Ингерманландский центр

Финляндская Республика, г. Хельсинки, Хельсинкский университет

ДВУЯЗЫЧИЕ И ИЗМЕРЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Можно считать необоснованным утверждение о том, что два языка могут быть сформированы в совершенно одинаковой степени, поскольку нет двух совершенно одинаковых языков, социальных сфер действия языков и представленных ими культур; поэтому и снято требование абсолютно свободного владения ими при билингвизме. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым владеют лучше, называется доминантным; это не обязательно первый по времени усвоения язык. Соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка, если будут созданы соответствующие условия; один из языков может частично деградировать (*языковая аттриция*), перестать развиваться (*фоссилизация*), вытесниться из употребления (*смена языка*); забыться, выйти из употребления (*языковая смерть*). Либо же, наоборот, язык может возрождаться (*ревитализация*), поддерживаться (*сохранение*), доводиться до уровня официального признания и употребления (*модернизация*). Эти положения касаются не только отдельных говорящих, но и языковых сообществ.

Две системы языков у билингва находятся во взаимодействии. Широко известна гипотеза У. Вайнрайха (1953), предложившего классификацию двуязычия по трем типам, основанную на том, как усваиваются языки: *составной билингвизм*, когда для каждого понятия есть два способа реализации (предположительно, и чаще всего характерен для двуязычных семей), *координативный*, когда каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий (обычно такой тип, который развивается в ситуации иммиграции), *исубординативный*, когда система второго языка полностью выстроена на системе первого (как при школьном типе обучения иностранному языку). Эти идеальные случаи не только не встречаются в жизни, но и свидетельствуют о наивном представлении лингвистов прежних времен об устройстве языков и человеческих способностях: высокообразованный носитель языка свободно понимает, говорит, читает, пишет на каждом из языков. Фактически двуязычие – удел многих, независимо от степени образования, в том числе и неграмотных. В этом случае картина двуязычия часто далека от гармоничной. Все же обычное требование – достаточно регулярно пользоваться каждым из языков, сравнительно много читать, писать, понимать, говорить, быть знакомым с культурой, представленной данным языком. Но и такая хорошая компетентность в языке не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет известен человеку во всех сферах его употребления: например: на одном языке человек понимает юмор, диалектные различия, знает фольклор, на другом – сленг, жаргоны, осваивает современную литературу; на одном легче говорить на политические и религиозные темы, на другом – на бытовые и эмоциональные; на одном легче читать и писать, на другом – понимать и говорить. Кроме того, люди вообще обладают разными языковыми способностями и даже при создании оптимальных условий для усвоения обоих языков не всегда могут овладеть каждым из них одинаково хорошо и на максимально высоком уровне. Другие даже при ограниченном доступе к общению с

носителями языка усваивают иной язык очень хорошо. Если ни один язык не усвоен в достаточной степени, обычно, когда отсутствует ясная когнитивная база хотя бы для одного языка (она должна формироваться, во-первых, в дошкольном возрасте в семье в результате первичной социализации, во-вторых, в школьном возрасте в школе в результате вторичной социализации), то говорят о *полуязычии (семилингвизме)*: человек не может выразить свою мысль ни на одном языке, языки как бы вычитаются один из другого.

У всех людей прослеживаются в речи на втором (а иногда и на первом) языке явления, связанные с когнитивными процессами усвоения языкового материала. Речь идет об интерференции (негативном взаимовлиянии доминантного и второго языков) и трансфере (положительном или отрицательном переносе навыков одного языка в другой). Перенос может касаться верно или неверно обобщенных признаков лингвистических фактов, отдельных явлений или их комбинаций. Например, можно принять один звук (например английский *Ø*) за два звука (русские *T + C*), за один звук, свойственный родному языку, сходный с имитируемым, например по месту образования (*T*), по способу образования (*Сили Ф*), по варианту чтения (*T + X*), причем восприниматься звуки будут сквозь сетку смыслоразличительных фонологических признаков родного языка, а произноситься при помощи имеющихся артикуляторных возможностей родного языка. Гласные звуки английского языка могут восприниматься как представители одной русской фонемы (открытое и закрытое *O* и дифтонг *OU* как ударное русское *O*), редуцироваться в безударных слогах, а дифтонги – заменяться двумя гласными. Говорят также о сверхгенерализации – слишком сильно сделанном или далеко проведенном обобщении наблюдаемых фактов языка, когда одно усвоенное правило распространяется на все явления подобного рода, например: английское окончание прошедшего времени *-ed* приписывается всем глаголам, в том числе и неправильным. В процессе обобщения учащийся строит предположения относительно устройства изучаемого языка и старается придумывать, например, высказывания по усвоенной модели. Вообще, овладение вторым языком есть бесконечный процесс выдвижения гипотез и их проверки методом проб и ошибок. Он производится двумя способами: индукцией (когда на основе множества отдельных фактов выводится правило) и дедукцией (когда по одному факту пытаются выстроить правило и его применить к множеству фактов). Индукция в большей степени свойственна естественным ситуациям овладения языком, когда инпут (поступающий языковой материал) не систематизирован. Дедукция соответствует скорее школьному типу обучения, когда учащимся предлагается шаблон, по которому они должны действовать. Правило может быть выведено в естественной ситуации только в том случае, когда инпут каким-то образом организован, а в классе применение правила происходит тогда, когда оно подкреплено достаточно большим корпусом образцов.

На овладение вторым языком переносятся прежде всего такие общие умения, как свойство слушать и повторять; участвовать в коммуникации, обмениваясь с партнером репликами; считать, что за произносимыми комплексами могут быть закреплены определенные значения; делить речевой поток на слова и составлять из слов фразы, из фраз – высказывания; изменять слова в зависимости от контекста, понимать, что существует синонимия и антонимия; что существуют общие типы вопросно-ответных конструкций в человеческом общении (типа: *Что это? Что делает? Какой? Сколько? Как? Куда?* и т.п.). *Благодаря постепенно расширяющемуся знанию ребенка о том, как происходит коммуникация между людьми, он строит свое общение на втором языке аналогично тому, что он умеет делать на первом.* Те умения, которые еще не сформированы на втором языке, могут достраиваться до целостного общения за счет повторений, междометий, звукоизображений, добавлений собственных имен, элементов

речи на родном языке, мимики, жестов, показа на картинку, движений тела, мысленного додумывания, а также прямых вопросов к собеседнику, предлагающих ему высказать свои предложения относительно того, что хочет сказать партнер по коммуникации.

К числу непреложных особенностей проверки специфического речевого недоразвития относится изучение того, как дети внутри данной культуры обычно отвечают на определенные типы заданий. Стандартизированные тесты и нормативные методы оценки особенно важны в клинической практике, причем они затрагивают самые разные уровни языка (лексику, морфологию, синтаксис, фонетику). Но то, каким именно способом ребенок употребляет речь в данных социальных контекстах, т.е. его коммуникативные навыки, не всегда удается проверить в отрыве от типичных контекстов жизни ребенка в семье. В ходе общения ребенок пользуется не только усвоенными лингвистическими навыками, но и целым рядом иных функций: ориентировкой в пространстве, вниманием к различным невербальным аспектам, к ситуации.

Среди наиболее популярных тестов речевого развития упоминаются Бостонский тест на номинацию (the Boston Naming Test, Guildford, Nawojczyk, 1988; Kaplan et al., 1983), Иллинойский тест психолингвистических способностей (the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, ИТРА; Kirk et al., 1968), проверка коммуникативных способностей у детей (Bishop, 1998, 2003; Bishop, Baird, 2001), МакАртуровский тест коммуникативного развития (MacArthur Communicative Development Inventories, CDIs, Fenson et al., 1994), картиночный тест проверки словаря Пибоди (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT, Dunn & Dunn, 1981, 1997); а также более ранние и более поздние издания и обсуждение эффективности теста для детей и взрослых, например, в Fisher et al., 2007; **Pankratz et al., 2004; Richardson et al., 2006.**

В исследованиях также применяется, например, нейропсихологический тест A Developmental Neuropsychological Assessment, NEPSY (Brooks et al., 2010, **Schmitt, Wodrich, 2004**). Он включает в себя гораздо больше показателей (в том числе сенсомоторные), чем сугубо языковые тесты, и применяется в более широком спектре, как с дошкольниками, так и со школьниками начальной школы и подростками, причем показатели проверяются и для детей, которым уже поставлен определенный диагноз.

Наиболее известным является тест Векслера, The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI), для детей от 2 с половиной до 7 лет трех месяцев, разработанный Д. Векслером в 1967 г. и являющейся версией разработанных им ранее тестов измерения интеллекта для детей WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children, от 6,5 до 16,5 лет) и взрослых WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale, от 16 до 64 лет). С тех пор тест дважды пересматривался, в настоящее время права на издание принадлежат компании Pearson Assessment. Он включает в себя вербальные субтесты общей осведомленности, понятливости, решение арифметических задач, формирование понятий на основе сходства, повторение, определение содержания слов, а также невербальные тесты на усвоение зрительно-двигательных навыков, наблюдательность, сенсомоторную координацию, организацию фрагментов в логическое целое, способности синтеза целого из частей. Однако чем младше ребенок, тем менее надежен тест; чем лучше экспериментатор и ребенок знакомы, тем более достоверны показатели. В России самые новые и наиболее распространенные шкалы WPPSI не адаптированы.

Кроме того, в каждой стране развиваются собственные тесты проверки речевого развития, которые могут быть также адаптированы для детей иммигрантов. Эти варианты удобны потому, что образ жизни, условия и обстоятельства тестирования сближаются, хотя остаются различия, вызванные личным опытом детей и собственно картиной мира,

связанной с каждым языком. О разнообразии вариантов речевого развития говорилось уже в классической работе Lieberson, Hansen, 1974.

Так, МакАртуровский тест был адаптирован для русскоязычных детей в Институте раннего вмешательства и на кафедре детской речи педагогического университета им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге. Он имеет две части: для оценки коммуникативных навыков детей в возрасте 8–16 и 16–30 месяцев. Опросники заполняют родители, которые выступают в качестве экспертов речевого развития детей. Показана вариативность для рецептивного и экспрессивного словаря, действий и жестов, а также некоторое количество морфологических и синтаксических признаков. Показатели речевого развития во всем, что не касается чистой морфологии, настолько разнообразны, что ставят под сомнение возможность достоверной оценки и предсказуемости дальнейшего пути ребенка в язык. Согласно любым данным, девочки всегда успевают несколько лучше мальчиков, но это только 1-2 %; показатели порядкового номера беременности или рождения еще меньше. Однако все особые, необычные, отклоняющиеся от нормы случаи, тем не менее, видны благодаря этому набору инструментов достаточно хорошо.

При адаптации тестов к финляндским условиям возникают проблемы согласования показателей. Так, в финском языке отсутствует род, поэтому невозможно понять, различает ли ребенок пол человека или вообще применить какие-то параметры подобного типа к исследованию его речевой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bishop, D.V.M.* Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communication impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39, 1998, 879–91.
2. *Bishop, D.V.M.* The Children's Communication Checklist. 2nd edition. London: The Psychological Corporation, 2003.
3. *Bishop, D.V.M.; Baird, G.* Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology* 43, 2001, 809–18.
4. *Brooks, B.L.; Sherman, E.M. S.; Strauss, E.* NEPSY-II: A Developmental Neuropsychological Assessment, 2nd Edition // *Child Neuropsychology*, V. 16, No 1, 2010, pp. 80-101.
5. *Dunn, L.M. & Dunn, L.M.* Peabody Picture Vocabulary test -Revised. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1981.
6. *Dunn, L.M. & Dunn, L.M.* Peabody Picture Vocabulary test. 3rd ed. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1997.
7. *Fenson, L.; Dale, P.S.; Reznick, J.S.; Bates, E.; Thal, D.J.; Pethick, S.J.; Tomasello, M.; Mervis, C.B. & Stiles, J.* Variability in Early Communicative Development. © 1994 Society for Research in Child Development. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 242, V. 59, No. 5, 1994.
8. *Fisher, J.; Plante, E.; Vance, R.; Gerken, L. & Glatke, T. J.* **Do Children and Adults With Language Impairment Recognize Prosodic Cues?** // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, V. 50, No. 3, 2007, pp. 746-758.
9. *Guildford, A.; Nawojczyk, D.* Standardisation of the Boston Naming Test at the Kindergarten and elementary school levels. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 19, 1988, 395–400.
10. *Lieberson, S. & Hansen, L.K.* National Development, Mother Tongue Diversity, and the Comparative Study of Nations. *American Sociological Review*, V. 39, August, 1974,

523-541.

11. *Kaplan, E.F., Goodglass, H. and Weintraub, S.* The Boston Naming Test. 2nd edition. Philadelphia, PA: Lea and Febiger, 1983.
12. *Kirk, S.A., McCarthy, J.D. and Kirk, W.S.* Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA). Urbana, IL: University of Illinois Press, 1968.
13. ***Pankratz, M.; Morrison, A. & Plante, E.*** Difference in Standard Scores of Adults on the Peabody Picture Vocabulary Test (Revised and Third Edition) // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, V. 47, No. 3, 2004, pp. 714-718.
14. *Richardson, J.; Harris, L.; Plante, E. & Gerken, L.* **Subcategory Learning in Normal and Language Learning-Disabled Adults: How Much Information Do They Need?** // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, V. 49, No. 6, 2006, pp. 1257–1266.
15. ***Schmitt, A.J.; Wodrich, D.L.*** Validation of a Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY) through comparison of neurological, scholastic concerns, and control groups // *Archives of Clinical Neuropsychology*, V. 19, No 8, 2004, pp. 1077–1093.