

УДК 371.3

DOI 10.51955/23121327_2022_2_167

РОЛЬ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Екатерина Юрьевна Фатюшина,
orcid.org/0000-0002-7099-5977,
кандидат филологических наук, доцент,
Новомосковский институт РХТУ им. Д. И. Менделеева,
ул. Дружбы, 8
Новомосковск, 301650, Россия,
fatyushina@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается речевая деятельность искусственных билингов, изучавших иностранный язык в различных условиях (в монолингвальных и полилингвальных группах). На основе эмпирических наблюдений за обучающимися была выдвинута гипотеза, согласно которой овладение иностранным языком в условиях группы, где часть студентов на момент изучения нового языка уже являлась билингвами, приводит к увеличению готовности говорящего перейти на иностранный язык в различных коммуникативных ситуациях, а также к расширению диапазона функций применения данного языка по сравнению с теми, кто изучал язык в монолингвальной группе. Результаты опроса показали, что готовность к переключению кода коррелирует со средой обучения иностранному языку незначительно. Тем не менее, получила подтверждение часть гипотезы о том, что изучавшие иностранный язык в полилингвальной среде чаще применяют иностранный язык как орудие социального взаимодействия и средство выразить отношение. Билингвы, изучавшие новый язык в монолингвальной среде, в большей мере склонны использовать его только с целью обмена информацией и выражения мысли.

Ключевые слова: монолингв, билингв, полилингв, монолингвальная среда (группа), полилингвальная среда (группа), переключение языкового кода.

THE ROLE OF MULTILINGUAL ENVIRONMENT IN SECOND- LANGUAGE ACQUISITION

*Ekaterina Yu. Fatyushina,
orcid.org/0000-0002-7099-5977,
PhD, Associate Professor,
D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia (Novomoskovsk Institute),
Druzhby St., 8
Novomoskovsk, 301650, Russia
fatyushina@yandex.ru*

Abstract. The article deals with the speech activity of artificial bilingual individuals depending on the environment (monolingual or multilingual) in which a new language has been studied. According to the hypothesis, a person mastering a new language in a group, where some students have already been bilingual by the time of learning, demonstrates more readiness to switch the language code and a richer range of functions when using this language compared to those who have acquired it in a monolingual group. The results of the survey showed that the willingness to code switching didn't correlate significantly with the environment of learning a foreign language. Another part of the hypothesis was confirmed – those who have studied a new language in a

multilingual environment more often use it as an instrument of social interaction and a means of expressing attitudes. Bilingual individuals who have learned a new language in a monolingual environment are more likely to use it only for exchanging information and expressing thoughts.

Keywords: monolingual individual, bilingual individual, multilingual individual, monolingual environment (group), multilingual environment (group), code switching.

Introduction (Введение)

Билингвизм как явление вызывает интерес широкого спектра наук, от лингвистики, социологии и психологии до педагогики. При этом нет единого мнения, что включают в себя понятия «билингвизм» и «билингв». Одни исследователи подразумевают под «билингвом» человека, в совершенстве владеющего двумя языками или, иначе говоря, они считают, что билингвизм возникает, «когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка», и что заключается он «в одинаковом владении двумя языками» [Bloomfield, 1993, p. 23]. Параллельно развивалась и другая точка зрения, согласно которой билингв – это тот, кто владеет двумя языками в той или иной степени. Выражаясь словами А.А. Леонтьева, быть билингвом – это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобному языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения» [Леонтьев, 2005, с. 252]. Следовательно, билингвом может называться тот, кто выучил иностранный язык на уровне, достаточном для его использования при общении. Это делает билингвизм доступным каждому, и благодаря такому позитивному послылу именно этот взгляд на понятие билингвизма становится в последнее время преобладающим. Примечательно в этой связи, что, например, в авторском переводе названия своей статьи Абрамова И.Е. передает термин «билингвы» как «non-native speakers» [Абрамова, 2011, с. 83], то есть те, для кого язык не родной, а значит, представление о том, что билингвальность приобретается изучением нескольких языков, становится общепринятым. При широком подходе билингвом может стать любой, более того, в современном мире вполне достижимым становится полилингвизм – владение тремя и более языками.

В данной работе, помимо термина «билингвизм» и «билингв», мы будем использовать также термины «полилингвизм» и «полилингв», так как в ряде случаев будут подразумеваться обучающиеся, уже владеющие двумя и более языками и изучающие новый.

Исследование посвящено сопоставлению изучения иностранного языка в монолингвальной и полилингвальной среде. Под монолингвальной средой будем понимать языковую группу, состоящую из носителей только одного языка, в то время как под полилингвальной средой изучения иностранного языка здесь понимается группа, где присутствуют носители различных языков, среди которых – билингвы и полилингвы.

Объектом исследования является речевая деятельность изучающих иностранный язык в условиях различного языкового окружения. Целью работы

было определить и описать роль, которую полилингвальная среда группы изучения нового языка играет в дальнейшем использовании этого языка билингвом (полилингвом).

Работа касается организации учебного процесса при изучении иностранных языков, в частности, РКИ, и, следовательно, актуальна для методики преподавания. Кроме того, проведенное исследование касается когнитивных механизмов переключения языкового кода (code-switching), представляя таким образом интерес для психолингвистики.

Materials and methods (Материалы и методы)

Материалом данного исследования в первую очередь послужили эмпирические наблюдения и сопоставления, проведенные в ходе преподавания иностранного (русского и английского) языка в группах, где присутствуют билингвы (или полилингвы), и в группах, где они отсутствуют (например, группа изучающих РКИ состоит только из франкофонов / только арабоязычающих студентов или это группа российских студентов, изучающих английский язык). Наблюдения проводились на базе кафедры «Русский язык и гуманитарные дисциплины» Новомосковского института РХТУ им. Д.И. Менделеева.

Кроме того, нами применялся метод опроса. Было проведено анкетирование искусственных билингвов и полилингвов с оценкой ответа по 4-балльной шкале Лайкерта (от 0 до 3 максимальных баллов) в трех группах:

- в группе изучавших иностранный язык среди представителей своего родного языка, опрошенные не имеют возможности общаться с носителями изученного языка (А1);

- в группе изучавших иностранный язык среди представителей своего родного языка, опрошенные имеют возможность общаться с носителями иностранного языка (А2);

- в группе изучавших иностранный язык в полилингвальной среде, опрошенные общаются с носителями изученного языка (Б).

В анкете предлагались различные причины использования респондентами в своей речи нового языка. Основной вопрос звучал следующим образом: «Какова вероятность того, что вы перейдете на язык-2 в данной ситуации?»

Результаты анкеты дают возможность сравнить, какие причины переключения языкового кода являются преобладающими в зависимости от условий изучения и применения иностранного языка.

Немаловажным источником информации при постановке целей исследования, формулирования его гипотезы и результатов явилась научная литература по теме статьи.

Discussion (Дискуссия)

С точки зрения методики преподавания более продуктивным является использование термина «билингвизм» в широком значении как способности владения двумя языками на любом уровне [Кушнырь, 2018, с. 538-539]. С другой стороны, среди исследователей подчеркивается неоднородность состава

билингвов при таком подходе: билингв, который рос в семье с родителями, говорящими на разных языках, и потому способный свободно переключаться с одного языка на другой (так называемый естественный билингвизм) – это одна ситуация, а индивид, который выучил иностранный язык (искусственный билингвизм) на уровне А2 и выше, также способный на него переключаться, но не так свободно – это другая ситуация. В этой связи американский лингвист У. Вайнрайх выделял координативный билингвизм, при котором оба языка представлены на достаточно высоком уровне [Weinreich, 1953], и субординативный билингвизм, когда уровень владения одним из языков выше [Weinreich, 1974]. Искусственный билингвизм чаще бывает субординативным, при этом «слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка» [Азимов, 2009, с. 30].

Возможна и ситуация, когда языки не координируются между собой, потому что билингв «никогда не имеет случая употреблять два языка попеременно» – так называемый чистый билингвизм (термин Л.В. Щербы): «Всякое изучение второго языка ведет к двуязычию, которое бывает двух типов – чистое и смешанное. Чистым оно бывает, когда между ними не устанавливается никаких сравнений, никаких параллелей, когда перевод с одного языка на другой, в сущности, невозможен для носителей подобного двуязычия и во всяком случае крайне затруднен. Для того чтобы перевести какую-либо фразу с одного языка на другой, приходится возвращаться к ситуации, ее вызвавшей, так как нет никакой непосредственной связи между знаковыми сторонами данных двух языков. Примером такого чистого двуязычия может служить сосуществование русского и французского у нашей старой аристократии, получавшей французский язык от гувернеров и гувернанток, ни слова не знавших по-русски» [Щерба, 1974]. В опросе экспериментальной части данного исследования принимали участие смешанные билингвы, так как респондентам необходимо было оценить степень вероятности их переключения с одного языка на другой, а у представителей чистого билингвизма этого переключения не происходит.

В «Новом методическом словаре терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [Азимов и др., 2009, с. 30], помимо уже упомянутых искусственного и естественного, субординативного и координативного, чистого и смешанного, находим упоминание о таких бинарных типах билингвизма, как активный (регулярно используются оба языка) – пассивный (регулярно используется только один язык); контактный (в случае если билингв поддерживает связь с носителями языка) – неконтактный (если такая связь отсутствует); автономный – параллельный (овладение следующим языком происходит с опорой на предыдущий). Кроме того, выделяется «комбинаторный билингвизм» – «умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода» [Верещагин, 2014].

В теории и практике преподавания иностранных языков нет единого мнения относительно того, как целесообразнее преподавать новый иностранный язык – с языком-посредником (результатом являются

параллельный и комбинаторные типы билингвизма) или без него, осуществляя обучение напрямую на изучаемом языке. Первый вариант получил название билингвального метода обучения, второй – монолингвального. Исследователь Л.А. Кушнырь придерживается мнения, что билингвальный метод крайне необходим до тех пор, пока уровень владения иностранным языком обучающимися не станет необходимым для понимания теоретического материала. Затем преподавание следует постепенно переводить на монолингвальный метод [Кушнырь, 2018, с. 544]. Специалист по теории межкультурной коммуникации С.Г. Тер-Минасова обращает внимание на то, что исключительно монолингвальный метод (погружение обучающегося в языковую среду иностранного языка, где никто не понимает его родного) не только нецелесообразен на начальных этапах, но и не так уж желателен в качестве конечной цели. Через сопоставление родного (а в случае интернациональной группы изучения языка – родных) языка / языков с неродным происходит более объемное освоение языковой системы: «Все расхождения языков и культур выявляются при их сопоставлении. Однако на уровне языковой картины мира эти различия не видны, и слова разных языков выглядят обманчиво эквивалентными. Это создает большие трудности в практике преподавания иностранных языков. Еще раз подчеркнем, что все эти проблемы обнаруживаются только при сопоставительном изучении по крайней мере двух языков (и, соответственно, культур) – иностранного и родного. Они представляют, таким образом, некий подводный камень в практике обучения иностранным языкам, который не в состоянии увидеть преподаватели-носители иностранного языка, не знающие родного языка студентов» [Тер-Минасова, 2000, с. 43].

Заметим, что, например, при обучении русскому как иностранному в многонациональной группе трудно ожидать от преподавателя, чтобы он владел всеми родными языками студентов группы. Одно из возможных решений – использование языка-посредника, которым может выступать английский, немецкий или другой язык, известный и преподавателю, и студентам группы. С другой стороны, нередко встречаются группы, члены которых являются монолингвами и не владеют ни одним языком, который мог бы служить посредником. Есть, тем не менее, другой вариант: присутствие в группе билингвов, владеющих и языком-посредником (самый распространенный вариант – английский), и родным языком монолингвов группы. Объяснение теоретического материала происходит в этом случае намного продуктивнее.

Билингвы в составе группы не только являются проводниками информации от преподавателя к монолингвальным студентам. Группа, содержащая билингвов и полилингвов (полилингвальная среда) отличается от монолингвальной группы характером коммуникации студентов, качеством их взаимоотношений. Положительному эффекту атмосферы «многоязыкового класса» (multilingual classroom) посвящено исследование М. Френч [French, 2016]. В статье рассматривается потенциал многоязычия в австралийских школах, где, по словам исследовательницы, обучаются представители десятков культур (до 40). Однако она упоминает о таких препятствиях в использовании

преимуществ полилингвизма, как сопротивление преподавателей использованию новых методик.

Исследования по теме подтверждают, что билингвизм выходит за рамки собственно языкового явления, он преобразует личность и пространство вокруг нее. В работе Д.А. Очкиной упоминаются следующие лингвистически обусловленные личностные особенности билингва: 1) За счет того, что билингвы имеют отношение к двум культурам, увеличивается их культурная компетенция и расширяется пространство их самореализации. 2) Эмоциональная сфера билингвов, как правило, более развита, чем у монолингвов. 3) Для билингвов характерна большая гибкость и динамичность поведения. 4) Они владеют большим репертуаром коммуникативных моделей поведения. 5) В результате возможности сравнивать два языка билингвы демонстрируют более осмысленное отношение к языку [Очкина и др., 2009, с. 10-13, 25]. Таким образом, личность с вполне сформированным билингвизмом получает дополнительные социокультурные преимущества.

Существует довольно большое количество исследований, где обосновывается положительный эффект билингвизма для эмоциональных и поведенческих сторон личности. В ряде работ подчеркивается большая предрасположенность билингвов к общению, их преимущественная экстраверсивность [Думнова, 2015, с. 5], лучшие показатели с точки зрения толерантности к неопределенности [Dewaele et al., 2013, p. 65; Ely, 1989, p. 445]. Предположительно, изучение новых языков дается билингвам легче, чем монолингвам, не в последнюю очередь благодаря отсутствию психологических препятствий, таких, как страх перед изучением нового языка. Так, исследователи А.А. Ресенчук и Н.Б. Тунёва пишут о стереотипах в изучении иностранных языков (одним из таких стереотипов является, например, убеждение, что для изучения языка необходимы определенные способности), которые препятствуют успешному овладению иностранным языком и которые характерны в большей степени для монолингвов, чем для билингвов [Ресенчук и др., 2019, с. 141]. Такая открытость к новому, отсутствие барьеров могут служить моделью для монолингвов той же языковой группы, следовательно, изучение нового языка и переключение на новый язык в речи должны происходить легче.

С другой стороны, необходимо признать, что этот образ билингва, готового к общению и сотрудничеству, дружелюбного и открытого, несколько идеализирован и далеко не всегда соответствует действительности. Свою роль играют и степень сформированности билингвизма, и личные особенности билингва, и его национальная культура (например, для якутской культуры характерны сдержанность и отстранённость, что является препятствием для работы таких билингвов в команде [Малышева, 2018]). Британские исследователи, объектом внимания которых стало общение детей разных языков и культур в одной группе детского сада, отмечают, что даже владение общим языком (в данном случае, английским) не гарантирует билингвам свободное общение. Требуется применение особых методических техник (например, с учетом того, что «играть вместе» и «дружить» для детей близки к

синонимам, формула «Я твой лучший друг!» может помочь получить доступ к совместной игре), а также постоянное содействие со стороны педагога [Theobald, 2017].

Далеко не всегда билингвы проявляют и традиционно приписываемую им большую социокультурную толерантность. В этом смысле интересным образом аналогичны оказались результаты экспериментов, проведенных независимо друг от друга российской исследовательницей И.Е. Абрамовой, а также британскими исследователями Ж-М. Деваэлем и Дж. Маклоски. Билингвам предлагалась оценить степень акцента, с которым говорили дикторы на родном им языке. По словам Абрамовой, «носители орфоэпической нормы RP оценивают иностранный (русский) акцент более строго, чем образованные носители modified RP с региональными произносительными особенностями» [Абрамова, 2011, с. 88]. Согласно результатам эксперимента Деваэля и Маклоски, участники, которые знали больше языков на более высоком уровне, относились к иностранному акценту как у других, так и у себя, более негативно. Исследователи подчеркивают, что такой итог эксперимента был для них неожиданным [Dewaele et al., 2015, p. 221]. Представляется, что в практике преподавания языков стоит учитывать эту особенность билингвов координативного типа (одинаково хорошо владеющих языками) чрезмерно строго оценивать речевые и языковые недостатки тех, кто владеет одним из языков на более низком уровне (субординативные билингвы), и использовать в зависимости от преобладающих задач: совместное обучение двух типов приводит к более скорому прогрессу в овладении языком, отдельное – к более психологически комфортной среде на уроке.

В целом, можно сказать, что в научной литературе признается ряд преимуществ билингвальной личности, которые способны сделать более продуктивным изучение нового языка не только самим билингвом, но и его товарищами по группе.

Results (Результаты)

Наблюдения за особенностями освоения иностранного языка в тех группах, где среди монолингвальных студентов присутствуют также билингвы или полилингвы, позволяют сделать следующие выводы.

Наиболее очевидной ролью полилингвального студента, один из языков которого, с одной стороны, язык, известный преподавателю (в нашем случае, английский), а с другой – язык, известный монолингвальным студентам (арабский, французский, фарси и др.), является в учебной группе роль переводчика и помощника преподавателя. Присутствие такого «ассистента» значительно облегчает процесс наработки лексики на начальном этапе, а также помогает в овладении учащимися группы даже самыми сложными безэквивалентными грамматическими явлениями изучаемого языка.

Билингвы проявляют большую, нежели монолингвы, активность, когда на уроке используется эвристический метод (преподаватель предлагает обучающимся самостоятельно найти языковую закономерность). Например, зависимость способа образования формы будущего времени (простая /

сложная) от вида русского глагола в первую очередь замечают именно билингвы. Такая внимательность к языковым явлениям связана с тем, что результатом владения двумя и более языками становится возможность увидеть свой язык как одну из систем среди многих других [Очкина и др., 2009, с. 13].

Важный вклад вносят билингвы в урок иностранного языка и в тех случаях, когда преподаватель (также в рамках эвристического метода) просит обучающихся предложить свой способ овладения языковым явлением. Так, полилингв из Сенегала (арабский, французский, английский) выступил с идеей объяснить различия между глаголами совершенного и несовершенного вида с помощью рисования животных на доске за ограниченное время (например, «нарисуйте собаку за минуту»). О рисунках одних участников задания потом можно было сказать, что они «рисовали, но не нарисовали собаку», а о других – что они «рисовали собаку и нарисовали её». Обучающийся из Алжира (арабский, французский, английский языки) предложил товарищам по группе новый для них способ узнать род существительного на «ь» с помощью англо-русского переводчика *Google Translate* (например, при переводе на русский «my blood» получаем «моя кровь», что дает информацию о женском роде слова «кровь»). Студенты, ранее уже изучившие иностранный язык, имеют опыт применения различных методов, облегчающих понимание и запоминание, и когда на уроке происходит актуализация их умений, это может послужить моделью для других участников группы.

Экспериментальной частью исследования является опрос билингвов на предмет мотивов переключения ими языкового кода в различных ситуациях. Все билингвы, принявшие участие в опросе, представляют искусственный, субординативный, параллельный типы билингвизма. Среди родных языков респондентов – арабский, французский, английский, азербайджанский, туркменский, русский.

7 опрошенных являются **неконтактными билингвами**, которые изучали иностранный язык в **монолингвальной группе (A1)**, 7 респондентов – **контактные билингвы**, изучавшие иностранный язык также в **монолингвальной группе (A2)**, в то время как 8 участников опроса, сами являясь **контактными билингвами**, изучали РКИ в **полилингвальных группах**, включавших в себя билингвов и полилингвов (Б). В данном опросе не приняли участие **неконтактные билингвы**, изучавшие иностранный язык в **полилингвальной группе**, восполнить этот пробел планируется на следующем этапе исследования.

Опрос представлял собой анкетирование закрытого типа с вариантами выбора ответа по шкале Лайкерта (3 балла – «перейду на язык-2», 2 балла «вероятно, перейду на язык-2», 1 балл «скорее всего, не перейду на язык-2», 0 баллов «не перейду на язык-2»), где «язык-2» – изученный язык. Список из 16 вариантов ответов (причин перехода с родного языка на изученный язык) был разработан нами в ходе более ранних исследований по теме [Семина и др., 2016].

Для каждого варианта перехода на язык-2 внутри групп опрошенных определялся коэффициент (сумма баллов за каждый вариант ответа, деленная на число респондентов) – C_0 .

В ходе опроса проходила проверку **гипотеза**, согласно которой именно полилингвальная среда обучения является фактором, влияющим на готовность билингва к переключению языкового кода. Предполагалось, что билингвы, которые изучали новый язык в группе, включавшей в себя билингвов и полилингвов, чаще, с большей готовностью переходят на язык-2 (следовательно, коэффициент в среднем должен быть выше), особенно в тех случаях, когда переход обусловлен социально-коммуникативными причинами (чувство групповой солидарности, подстраивание по статусу и возрасту и под.).

Ниже представлены причины переключения языкового кода, получившие **наиболее высокий коэффициент** в каждой группе (курсивом набраны варианты ответов, на которые позже мы будем ссылаться при формулировании результатов).

Группа А1 (неконтактные билингвы, изучавшие иностранный язык в монолингвальной группе):

Вы хотите попрактиковаться в использовании языка-2 в общении ($C_0 - 2,6$).

Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, если знаете, что собеседник тоже им владеет ($C_0 - 2,6$).

Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, даже если не уверены, поймет ли вас собеседник ($C_0 - 2,6$).

Вы в стране, где доминирующий язык – не ваш родной, и общаясь с представителями доминантной языковой группы, переходите на их язык ($C_0 - 2,6$).

Группа А2 (контактные билингвы, изучавшие иностранный язык в монолингвальной группе):

Вы хотите попрактиковаться в использовании языка-2 в общении ($C_0 - 2,6$).

Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, если знаете, что собеседник тоже им владеет ($C_0 - 2,6$).

В письменной речи «для себя» выберете слово (фразу) на том языке, на котором удобнее, проще сформулировать мысль ($C_0 - 2,6$).

Вы – в стране, где доминирующий язык – ваш родной, но общаясь с людьми, которые лучше говорят на языке-2, переходите на язык-2 ($C_0 - 2,6$).

Вы в стране, где доминирующий язык – не ваш родной, и общаясь с представителями доминантной языковой группы, переходите на их язык ($C_0 - 2,6$).

Группа Б (контактные билингвы, изучавшие иностранный язык в полилингвальной группе):

Вы общаетесь с человеком, который выше вас по возрасту или статусу, на том языке, который удобен ему ($C_0 - 2,9$).

Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, если знаете, что собеседник тоже им владеет ($C_0 - 2,75$).

Вы в стране, где доминирующий язык – не ваш родной, и общаясь с представителями доминантной языковой группы, переходите на их язык ($C_0 - 2,5$).

Вы будете использовать ресурсы нескольких языков, чтобы украсить свою речь ($C_0 - 2,5$).

Вы хотите попрактиковаться в использовании языка-2 в общении ($C_0 - 2,25$).

Приведем причины переключения языкового кода, получившие **наиболее низкий коэффициент** в каждой группе (курсивом набраны варианты ответов, на которые позже мы будем ссылаться при формулировании результатов).

Группа А1 (неконтактные билингвы, изучавшие иностранный язык в монолингвальной группе):

Вы общаетесь с человеком, который ниже вас по возрасту или статусу, на том языке, который удобен вам ($C_0 - 0,1$).

Вы – в стране, где доминирующий язык – ваш родной, но общаясь с людьми, которые лучше говорят на языке-2, переходите на язык-2 ($C_0 - 0,1$).

Группа А2 (контактные билингвы, изучавшие иностранный язык в монолингвальной группе):

Вы общаетесь с человеком, который ниже вас по возрасту или статусу, на том языке, который удобен вам ($C_0 - 0,1$).

Будете разговаривать на языке, знакомом одним присутствующим и не знакомом другим, чтобы «подразнить» тех, кто им не владеет ($C_0 - 0,4$).

Вы перейдете на язык 2, если находитесь в стрессовой ситуации (ситуация усталости, большого напряжения эмоций) ($C_0 - 0,4$).

Группа Б (контактные билингвы, изучавшие иностранный язык в полилингвальной группе):

Вы общаетесь с человеком, который ниже вас по возрасту или статусу, на том языке, который удобен вам ($C_0 - 0,4$).

Вы – среди представителей родного языка в стране с другим доминантным языком ($C_0 - 0,9$).

Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, даже если не уверены, поймет ли вас собеседник ($C_0 - 1,25$).

Средний коэффициент (сумма коэффициентов внутри группы, деленная на 16) распределился по группам следующим образом: А1 – 1,74; А2 – 1,59; Б – 1,8. Для группы билингвов, обучающихся в полилингвальной группе, он больше, хотя и менее значительно, чем предполагалось.

Результаты опроса показывают как совпадения, так и различия в возможных причинах перехода на изучаемый язык среди представителей трех групп респондентов. Важное значение для исследования имеют именно различия.

В первую очередь обратим внимание на то, что в группе А1 высокий коэффициент – 2,6 – у ответа «Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, даже если не уверены, поймет ли вас собеседник». Отсутствие опыта общения с носителями других языков (и группа обучения была монолингвальная, и возможности контакта с носителями изучаемого

языка у респондентов нет) приводит к тому, что при владении языком на первый план выступает не его коммуникативная функция, а функция выражения мысли [Азимов, 2009, с. 342]. Говорящий не придает значения наличию обратной связи, что является препятствием для осуществления полноценного коммуникативного акта.

Теми же причинами обусловлен крайне низкий (0,1) коэффициент у ответа «Вы – в стране, где доминирующий язык – ваш родной, но общаясь с людьми, которые лучше говорят на языке-2, переходите на язык-2» для данной группы опрошенных. Респондентам этой группы не свойственно применять «конвергенцию по языку» (термин О’Дрисколла [O’Driscoll, 2001]). Говорящему в этом случае важнее полно выразить свою мысль, нежели быть полностью понятым и нежели комфортное для собеседника общение.

В группе А2 эта причина переключения языкового кода уже входит в число ответов, имеющих максимальный для группы коэффициент – 2,6. Возможность контактов с носителями изучаемого языка приводит к тому, что для говорящего усиливается значение обратной связи. Необходимость быть понятым выходит на первый план.

Среди ответов с наименьшим коэффициентом в этой группе – «Будете разговаривать на языке, знакомом одним присутствующим и не знакомом другим, чтобы "подразнить" тех, кто им не владеет» (C_0 – 0,4). Заметим, что в группе Б (контактные билингвы, изучавшие язык в полилингвальной группе) у этого ответа – сравнительно высокий коэффициент 1,5. Предположительно, для тех, кто изучал язык в полилингвальной среде и имел возможность использовать его в контакте с носителями языка, акцент с употребления языка как средства выражения и познания смещаются на использование его как орудия социального взаимодействия, средства выразить отношение. Выражение превосходства над другими, с которым связан приведенный выше вариант ответа, – пример такого социально ориентированного употребления языка, хотя и не являющийся положительным. Владение несколькими языками – это довольно мощное орудие, которое можно использовать как на пользу окружающим, так и во вред. В этой связи хочется подчеркнуть, что преподавателю необходимо быть чувствительным к возникновению ситуаций потенциального проявления агрессии в группе и немедленно их пресекать.

Более позитивные примеры использования языка в качестве средства социального взаимодействия находим среди ответов, получивших высокие коэффициенты в группе Б. Коэффициент 2,9 (максимальный по всем группам) – у ответа «Вы общаетесь с человеком, который выше вас по возрасту или статусу, на том языке, который удобен ему». Этот ответ предполагает уважительное отношение к собеседнику. Респонденты заявляют, что готовы подстроиться под языковые предпочтения старшего. Можно смоделировать следующую ситуацию конвергенции (термин О’Дрисколла [O’Driscoll, 2001]) по возрасту и статусу. Несколько студентов разговаривают на языке, который более знаком им (предположим, по-английски). К группе подходит преподаватель, руководитель отдела или даже просто человек старшего возраста. Подошедший теоретически тоже может владеть английским, но в

меньшей степени, чем русским. И студенты из уважения, для его удобства, переключаются на более комфортный для него русский язык (хотя сами они владеют им пока хуже, чем английским).

Коэффициент варианта «Вы не можете подобрать нужных слов в языке-1 и переключаетесь на язык-2, даже если не уверены, поймет ли вас собеседник» в группе Б значительно ниже, чем у респондентов групп А1 и А2 – 1,25. Это снова демонстрирует большую ориентированность студентов, изучавших и использующих язык в полилингвальной среде, на социокультурный аспект: при общении на языке важную роль играет не только получение информации, но и взаимное уважение собеседников.

В этой связи считаем нужным обратить внимание на то, что вариант «Вы – среди представителей родного языка в стране с другим доминантным языком» был оценен сравнительно низко (0,9) представителями полилингвальных групп (коэффициент для группы А1 – 1,8, для А2 – 1,5). Это отражает степень готовности соответствовать социально-языковым нормам общества (ситуация «приехал в Россию – говори по-русски»). Обучающиеся, приехавшие из таких стран, как Камерун, Канада или Индия, где при распространении в стране нескольких языков один или два могут иметь официальный статус и использоваться в качестве лингва франка, а другие не имеют такого статуса, чувствуют значимость понятия «доминантный язык». Выбор именно этого языка в речи показывает уважение к большинству населения страны, для которых комфортно вести разговор именно на данном языке. То есть с такими же англоговорящими или франкоговорящими студентами в России эти полилингвы будут говорить по-русски из уважения к доминантной культуре страны (мы уточнили у респондентов, было ли это именно то, что они имели в виду, выбирая этот вариант, и они выразили согласие). Такая модель поведения может быть продуктивной в группе изучения иностранного языка, так как другим студентам, которые предпочли бы общаться на родном языке, приходится переходить на русский вслед за полилингвом, который сознательно навязывает его при общении.

Вариант «Вы будете использовать ресурсы нескольких языков, чтобы играть словами, украсить свою речь» (в группе Б – С₀ – 2,5), связан с тем, что владение каждым новым языком может восприниматься как источник эстетического наслаждения. Например, человек, уже владевший несколькими европейскими языками и использовавший слова из этих языков для создания каламбуров, будет теперь включать в языковые игры и каламбуры слова из русского языка. Со стороны, для других участников студенческой группы, такое умение выглядит довольно привлекательно и усиливает их мотивацию учить новые языки.

Conclusion (Заключение)

Выдвинутая в ходе исследования гипотеза получила частичное подтверждение.

Наблюдения за билингвами в группах изучения иностранного языка показали, что они демонстрируют большую активность в переключении с языка

на язык, оказывая помощь товарищам по группе, для которых изучаемый язык является первым. Было выдвинуто предположение, что такое отсутствие языкового барьера послужит моделью для изучавших новый язык в группах с билингвами в своем составе. Следовательно, ожидалось, что респонденты группы Б будут чаще и охотнее переключаться с языка на язык, а значит, средний коэффициент в этой группе будет выше. Тем не менее, значительной разницы в средних коэффициентах не наблюдалось (А1 – 1,74; А2 – 1,59; Б – 1,8).

Предполагалось также, что мотивы переключения языкового кода у тех, кто изучал иностранный язык в полилингвальной группе, будут чаще обусловлены социально-коммуникативными причинами: имея опыт общения в полиязыковой и поликультурной среде, билингвы больше внимания должны уделять таким аспектам коммуникации, как проявление уважения, солидарности, эмпатии (осознание того, насколько комфортно чувствует себя собеседник, понял ли он сообщение). Данное предположение получило подтверждение в ходе экспериментальной части исследования.

Результаты опроса показали, что те, кто изучал язык в монолингвальной среде и не имеет возможности применять его в общении (группа А1), в наименьшей степени склонны использовать его как средство общения и социального взаимодействия. Контактные билингвы, изучавшие новый язык в монолингвальной группе (А2), более ориентированы на реализацию коммуникативной функции языка, чем неконтактные билингвы. Наконец, контактные билингвы, изучавшие язык в полилингвальной среде (Б), показали наибольшее разнообразие мотивов переключения (конвергенция по возрасту и по знанию языка, выбор лучшего из вариантов, эстетическое удовольствие, совершенствование языковых умений), причем на первый план выходят, как и предполагала гипотеза, социально ориентированные мотивы.

Исследование показало, что при изучении нового языка в полилингвальной среде существует большая вероятность, что этот язык будет использоваться не только как средство выражения мысли и получения информации, но и для осуществления богатого диапазона функций – от социализации до получения эстетического удовольствия. «Билингвизм» в этом случае с языкового явления сдвигается к лингвосоциокультурному; билингвальная личность проявляет большую гибкость поведения, более широкий репертуар коммуникативных ролей, более развитую эмоциональную сферу, более осмысленное отношение к языку и другие преимущества билингвизма, упомянутые исследователями.

С точки зрения организации учебного процесса создание полилингвальной языковой среды – это фактор, который нужно принимать во внимание и по возможности учитывать при формировании учебных групп.

Библиографический список

Абрамова И. Е. Оценка степени иностранного акцента носителями языка и билингвами // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 1. С. 83-89.

- Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма): монография. М.: Наука, 2014. 162 с.
- Думнова Н. И.* Феномен «переключения культурных систем» и трансформация личности в условиях билингвизма // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 2(30). С. 26-33.
- Кушнырь Л. А.* Методы обучения иностранному языку студентов естественнонаучного направления подготовки: от билингвального до монолингвального // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 537-546.
- Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2005. 306 с.
- Мальшева А. Д.* Педагогические условия формирования готовности к работе в команде студентов-билингвов республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Д. Мальшева. Якутск, 2018. 178 с.
- Очкина Д. А.* Проблемы изучения билингвизма / Д. А. Очкина, Ю. А. Лобина [Электронный ресурс]. – 2009 URL: <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/ochkina.pdf> (дата обращения: 10.04.2022)
- Ресенчук А. А.* Стереотипы об изучении иностранного (английского) языка у монолингвов и билингвов славянской и тюркской языковых подгрупп / А.А. Ресенчук, Н.В. Тунёва // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. 154 с.
- Семина О. Ю.* Роль лингвистических и экстралингвистических факторов в переключении языкового кода билингвальной личностью / О. Ю. Семина, Г. Н. Теряева, Е. Ю. Фатюшина / Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5. – М.: Перо, 2016. С. 759-761
- Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 418 с.
- Bloomfield L.* Language. New York: Holt, 1993. 606 p.
- Dewaele J.-M.* The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners / J.-M. Dewaele, I. Tsui Shan // SSLLT. 2013. V. 3 (1). P. 47-66.
- Dewaele J.-M.* Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users / J.-M. Dewaele, J. McCloskey // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2015. V. 36. Issue 3. P. 221-238.
- Ely C. M.* Tolerance of ambiguity and use of second language strategies // Foreign Language Annals. 1989. V. 22 (5). P. 437-446.
- French M.* Students' multilingual resources and policy-in-action: an Australian case study // Language and Education. 2016. V. 30. Issue 4: Making space for multilingualism in Australian schooling. P. 298-316.
- O'Driscoll J.* A Face Model of Language Choice. NY, 2001. 368 p.
- Theobald M.* 'I'm your best friend': Peer interaction and friendship in a multilingual preschool: Friendship and Peer Culture in Multilingual Setting. // Sociological Studies of Children and Youth. 2017. V. 21. P. 171-196.
- Weinreich U.* Languages in contact. Findings and problems. New York, 1953. 264 p.
- Weinreich U.* Languages in contact. The Hague: Mouton, 1974. 315 p.

References

- Abramova I. E.* (2011). Otsenka stepeni inostrannogo aktsenta nositeliami iazyka i bilingvami [Perception of foreign accent by native and non-native speakers]. *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta [Irkutsk State Linguistic University Bulletin]*. 1:83-89. (in Russian)

- Azimov E. G., Shchukin A. N. (2009). Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam) [A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts] (Theory and Practice of Teaching Languages). Moscow: IKAR. 448 p. (in Russian)
- Bloomfield L. (1993). *Language*. New York: Holt. 606 p.
- Dewaele J.-M., Tsui Shan I. (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners *SSLT*. V. 3 (1): 47-66.
- Dewaele J.-M., McCloskey J. (2015). Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. V. 36, Issue 3: 221-238.
- Dumnova N. I. (2015). Fenomen "perekliucheniiia kulturnykh sistem" i transformatsiia lichnosti v usloviakh bilingvizma [Cultural frame switching phenomenon and personality transformation influenced by bilingualism] *Psikhologiya obrazovaniia v polikulturnom prostranstve [Psychology of education in a multicultural space]*, 2(30): 26-33. (in Russian)
- Ely C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies *Foreign Language Annals*. V. 22 (5): 437-446.
- French M. (2016). Students' multilingual resources and policy-in-action: an Australian case study *Language and Education*. V. 30, Issue 4: Making space for multilingualism in Australian schooling, 298-316.
- Kushnyr L. A. (2018). Metody obucheniia inostrannomu iazyku studentov estestvennonauchnogo napravleniia podgotovki: ot bilingvalnogo do monolingvalnogo [Methods of foreign language teaching of students of science training program: from bilingual method to monolingual one] *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*, V. 8. Is. 5A: 537-546. (in Russian)
- Leont'ev A. A. (2005). Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniia [Psycholinguistic units and the generation of speech utterance]. Moscow: KomKniga. 306 p. (in Russian)
- Malysheva A. D. (2018). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia gotovnosti k rabote v komande studentov-bilingvov respubliki Sakha (Iakutiia) [Pedagogical Conditions for the Formation of Readiness to Work in a Team of Bilingual Students of the Republic of Sakha (Yakutia)]. Yakutsk. 178 p. (in Russian)
- Ochkina D. A., Lobina Iu. (2009). Problemy izucheniia bilingvizma [Problems of studying bilingualism]. – URL: [http:// https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/ochkina.pdf](http://https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/ochkina.pdf) (accessed 10 April 2022) (in Russian)
- O'Driscoll J. (2001). *A Face Model of Language Choice*, NY, 368 p.
- Resenchuk A. A., Tuneva N. V. (2019). Stereotypy ob izuchenii inostrannogo (angliiskogo) iazyka u monolingvov i bilingvov slavianskoi i tiurkskoi podgrupp [Stereotypes about learning a foreign (English) language in monolinguals and bilinguals of the Slavic and Turkic language groups] *Sovremennye problem nauki i obrazovaniia [Contemporary Issues of Science and Education]*, (4): 133-142. (in Russian)
- Semina O. Iu., Teriaeva G. N. & Fatiushina E. Iu. (2016). Rol' lingvisticheskikh i ekstralingvisticheskikh faktorov v perekliuchenii iazykovogo koda bilingvalnoi lichnostiu [The role of linguistic and extralinguistic factors in switching the language code by a bilingual person] *Russkoe kulturnoe prostranstvo. Sbornik materialov XVII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Vypusk 5 (Russian Cultural Space. Collection of Materials of the XVII International Scientific and Practical Conference. Issue 5.)*. Moscow: Pero, 759-761. (in Russian)
- Shcherba L. V. (1974). Iazykovaia sistema i rechevaia deiatel'nost' [Language System and Speech Activity]. Leningrad: Nauka, 418 p. (in Russian)
- Ter-Minasova S. G. (2000). Iazyk i mezhkulturnaia kommunikatsiia [Language and Cross-Cultural Communication]. Moscow: Slovo, 262 p. (in Russian)
- Theobald M. (2017). 'I'm your best friend': Peer interaction and friendship in a multilingual preschool: Friendship and Peer Culture in Multilingual Setting. *Sociological Studies of Children and Youth*. V. 21: 171-196.

Vereshchagin E. M. (1969). *Psikhologicheskaiia I metodicheskaiia kharakteristika dvuiazychiia (bilingvizma)* (Psychological and Methodological Characteristics of Bilingualism). Moscow: Nauka, 162 p. (in Russian)

Weinreich U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems.* New York. 264 p.

Weinreich U. (1974). *Languages in contact.* The Hague: Mouton. 315 p.