

© 2006 г. Н. Ш. АЛЕКСАНДРОВА

РОДНОЙ ЯЗЫК, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВЫЕ ФЕНОМЕНЫ, У КОТОРЫХ НЕТ НАЗВАНИЯ

Имплицитный и эксплицитный языковые процессы обеспечивают коммуникацию посредством языка. Различия стратегий обработки информации и возрастной чувствительности позволяют осваивать новые языки и совершенствовать их знание в разных условиях и в разном возрасте. Многообразие языковых феноменов, описанных в статье, обусловлено доминированием либо натурального (прямого) либо логического способа освоения нового языка в различные периоды жизни человека. Способность родного языка не только развиваться, но и обедняться в условиях новой языковой среды дает основание рассматривать человеческий язык как динамичную систему, способную к самореорганизации и стремящуюся к экономному функционированию.

Понятия “родной язык” и “иностраннй язык” ассоциируются, прежде всего, с понятиями “родина” и “иные, чужие страны” и идеально подходят для одноязычной среды, в которой большинство населения имеет один родной язык, а второй, третий и т.д. языки изучаются в школе, на курсах и т.п. Языковые процессы, происходящие в многоязычной среде, заставляют по-новому взглянуть на устоявшиеся понятия родного и иностранного языка. Это отмечено, к примеру, Д.О. Добровольским [Добровольский 2002] в рецензии на книгу К. Meng “Russlanddeutsche Sprachbiografien”. На основании анализа литературы и собственных наблюдений процесса освоения нового языка лицами разного возраста в условиях той или иной языковой среды вниманию читателей предлагаются размышления о способах освоения второго языка в свете стратегий обработки информации полушариями мозга, а также описание языковых феноменов, которые невозможно определить как родной или как иностраннй язык.

Понятия “родной язык” и “иностраннй язык” несут в себе определенные противопоставления способов приобретения языка, возраста, в котором оно происходит, а также качества приобретенных языков. Так, родной язык – это первый язык человека, который осваивается в процессе контактов с носителями языка в раннем возрасте, а иностраннй язык приобретается при помощи формальных инструкций в процессе обучения. Обучение иностраннм языкам возможно начиная со школьного возраста. Кроме того, понятие родной язык является, в известном смысле, синонимом качества языка. Иностраннй язык по своему качеству может стремиться, приближаться к уровню родного, но достигнуть его не может [Klein 2000; Jacobs 1988; Paradis 2004]. Освоение родного языка является естественным состоянием развивающегося индивида, т. е. этот процесс развивается как самостоятельное поведение [Lenneberg 1972; Алхазисвили 2004]. Важная особенность освоения родного языка – путь от понимания целостных высказываний к пониманию отдельных единиц языка. Так, Л.С. Выготский [Выготский 1996: 306–307] писал, что ребенок начинает с целого в развитии семантической стороны речи и лишь позже переходит к овладению частными словесными единицами, отдельными словесными значениями. В.А. Ковшиков отмечает: “Язык не разрозненный набор единиц..., он – система взаимодействующих процессов, позволяющих ему выступать как целостной системе. Усвоение языка есть усвоение целостной системы...” [Ковшиков 1994: 74]. По своей сущности родной и иностраннй языки – принципиально различные явления, возникшие в результате принципиально различных процессов. “Ни одна почти из фактических закономерностей, изученных в развитии родного языка, не по-

вторяется в сколько-нибудь сходном виде при усвоении языка иностранного” [Выготский 1996]. О различии двух механизмов освоения языка см. [Felix 1982; Burgschmidt, Götz 1974: 115; Solmecke 1973: 62; Балонов и др. 1999; Klein 2000; Paradis 2004]. Освоение родного языка опирается на имплицитную языковую способность человека (врожденную, внутренне присущую человеку, неанализируемую способность) и процедуральную память. Иностранные языки, как и прочие полученные в процессе обучения знания, приобретаются благодаря эксплицитной языковой способности, которая проявляется как сознательная декларативная память [Paradis 2004]. Некоторые авторы предпочитают называть память, присущую имплицитному и эксплицитному языковым процессам, соответственно имплицитной и эксплицитной [Altenberg, Vago 2004].

Имплицитная языковая способность “слабеет” с возрастом. Ребенок должен быть погружен в языковую среду (имеется в виду первый язык) не позднее 5–7 лет, иначе полноценного языкового развития не будет [Черниговская 2003; Paradis 2004].

СПОСОБЫ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Освоение второго, третьего и т.д. языков в жизни человека возможно не только в процессе обучения (результат обучения – иностранный язык), но и при погружении в новую языковую среду, т.е. посредством контактов с носителями нового языка (например, в условиях миграции). Так могут осваиваться новые языки на протяжении всей жизни человека, т.е. живая языковая среда может быть источником не только первого родного языка, но и последующих языков, см. [Щерба 1974]. В этом случае мы говорим о натуральном, или прямом, способе освоения второго языка. Процесс приобретения нового языка данным способом во многом происходит непроизвольно во время общения (как у детей, так и у взрослых). Постижение нового языка начинается с понимания общего смысла высказываний в конкретных ситуациях и, по мере освоения языка, идет к пониманию значений отдельных слов, т.е. понимание языка проходит путь **от общего к частному**. Формирование импрессивной стороны языка опережает навыки говорения. Слово первоначально осваивается в одном конкретном значении в определенном контексте. В возрасте приблизительно до полового созревания натуральный способ может привести к приобретению второго (третьего и т.д.) языка, который не отличается от родного; см. [Lenneberg 1972: 177; Felix 1982: 240; Jacobs 1988]. Человек, освоивший язык, будет опознаваться и ощущать себя как носитель этого языка. Сравним с логическим, или аналитическим, способом освоения второго языка. Он возможен с 6–7 лет, т.е. совпадает по времени с началом школьного обучения и предполагает произвольность при изучении материала. Постижение языка идет **от частного к общему**, т.е. вначале изучаются отдельные слова и короткие фразы (выражения) и, опираясь на их значение, происходит понимание устного или письменного текста. Импрессивная сторона языка часто значительно отстает от навыков говорения. Слово, в отличие от натурального пути, может изучаться как многозначное. Данный путь в любом возрасте приводит к приобретению иностранного языка, который, даже освоенный на очень высоком уровне, качественно отличается от родного.

Нужно заметить, языковая среда является единственным источником для постижения нового языка только в дошкольный период, с момента овладения грамотой в этом процессе участвует и логический путь – ребенок, а тем более подросток или взрослый, даже если он не посещает специальные языковые курсы, как это имеет место в случае иностранных рабочих, начинает опираться на чтение, время от времени пользуется словарем и т. п. Освоение языка логическим способом (в школе, на курсах и т.д.) в современном мире также часто сочетается с кратковременным погружением в языковую среду: посещения страны изучаемого языка, просмотр фильмов и т.п. Вероятно, в настоящее время можно говорить лишь о доминировании того или иного способа в процессе приобретения нового языка. Но оба способа могут функционировать и изолированно. Натуральный путь, несомненно, является первичным, древним в человеческом обществе. Так, если общество состоит из бесписьменных разноязычных племен, то единствен-

ный способ освоения новых языков – прямые контакты с носителями. Логический путь возможен лишь в грамотном обществе, он позволяет “оторвать” изучение нового языка от прямых контактов с носителями этого языка.

Освоение языка в живой среде (натуральный способ) отличается от чисто логического пути наличием ситуаций, при которых необходимо быстро понять высказывание на незнакомом или малознакомом языке и адекватно отреагировать. В эти моменты происходит извлечение общего смысла высказывания из потока незнакомой речи и соединение его с конкретным предметом, действием, состоянием. Огромное значение при этом имеет понимание темы беседы, мимика, интонации, жесты собеседника. Иными словами, натуральный способ освоения языка для школьников и взрослых в современном мире это логический способ плюс описанные выше ситуации – контакты с носителями нового незнакомоого языка. Так, например, дети школьного возраста в условиях миграции начинают учить новый язык на уроках, а также контактируют как со сверстниками, так и со взрослыми носителями нового языка.

Управление процессом приобретения второго языка может иметь место, на наш взгляд, как при логическом, так и при натуральном пути: например, широко применяемые во многих странах программы погружения для изучения иностранного языка в детских садах, это, по существу, организованный и управляемый педагогами процесс освоения второго языка натуральным способом.

СПОСОБЫ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА И СТРАТЕГИИ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ ПОЛУШАРИЯМИ МОЗГА

Два принципиально различных способа освоения языка, на наш взгляд, опираются на разные стратегии обработки информации, которые присущи правому и левому полушариям мозга. При этом роль каждого полушария в переработке тех или иных стимулов определяется не столько характером стимульного материала, сколько характером той задачи, которая решается субъектом [Вассерман и др. 1997: 29] или зависит от коммуникативных целей [Wray 1992; 2000]. Задача понять высказывание собеседника и адекватно отреагировать активизирует правополушарный способ обработки информации, которому присущи целостность, симультанность восприятия. Предположение о преимуществе правого полушария при приобретении языка в ситуациях общения и левого – при формальном изучении содержится в работе С. Ромейн [Romaine 1989: 82]. Многие исследователи приходят к заключению о ведущей роли правого полушария на ранних этапах становления языка [Zaidel 1978; Obler 1981; Galloway, Krashen 1980; Bates et al. 1997; Bates 1999; Friederici, Nahne 2000; Chiron et al. 1997]. Э. Байтс [Bates 1999] говорит о значении правого полушария при первичном знакомстве со словом у детей и взрослых: “В первый раз, когда мы раскодируем слово и относим его к определенной категории, мы делаем это, интегрируя фонетический вход с информацией из многих разных источников, включая зрительный, тактильный и слуховой контекст. Мы ожидаем, что правое полушарие играет более важную роль, когда дети учатся узнавать слова в первое время, преимущество правого полушария исчезает, когда слова полностью освоены и совмещение знакомых звуковых сигналов с семантическими образцами протекает быстро и автоматически”, и далее: “можно ожидать большее участие правого полушария на ранних стадиях изучения второго языка у взрослых”.

На наш взгляд, как уже говорилось, активизация правополушарной стратегии обработки информации наблюдается при освоении детьми и взрослыми нового языка именно натуральным способом, а точнее, в тех ситуациях, где необходимо понять высказывания на незнакомом языке. Логический способ освоения нового языка активизирует левополушарный анализ и синтез, т.е. последовательность, дискретность при переработке информации (как у детей, так и у взрослых).

Еще в XIX в. Дж.Х. Джексон на основе наблюдений больных с афазией делает вывод о способности правого полушария понимать речь: “Левое полушарие обеспечивает нам возможность самостоятельной активной речи, а правое – автоматизированное получе-

ние речевых сообщений” [Джексон 1996: 17]. Э. Зайдель [Zaidel 1978] на основании исследований больных с комиссуротомией¹ приходит к заключению, что восприятие языка, в отличие от говорения, представлено билатерально, причем способность правого полушария к пониманию речи проявляется только в случаях поражения “речевой зоны”. Сравним с освоением нового языка натуральным способом: левое полушарие в незнакомой языковой среде не выполняет присущую ему рецептивную функцию, т.е. “не работает”, и в этой ситуации проявляются скрытые способности правого полушария к пониманию языка. Э. Зайдель говорит о неясной адаптивной значимости уникальной языковой организации при нормальном функционировании. Можно предположить, что данная языковая организация позволяет осваивать (совершенствовать) новые языки на протяжении жизни человека натуральным способом, т.е. без формальных инструкций, что имеет огромное значение в осуществлении языковой коммуникации. Об участии правого полушария в понимании языка см. также [Boller, Grafmann 1988–1992; Schmidt et al. 2000].

ЯЗЫКОВЫЕ ФЕНОМЕНЫ, КОТОРЫЕ НЕВОЗМОЖНО ОПРЕДЕЛИТЬ КАК РОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Замена языка, язык-заменитель, обеднение языка и “обедненный” язык

При перемене языкового окружения (например, в условиях миграции) у детей дошкольного возраста достаточно часто наблюдается полная замена языка. Чем младше ребенок, тем скорее он может забыть свой первый язык. Ребенок начинает все больше и больше говорить на новом языке, и взрослые не сразу замечают, что первый язык обедняется и может полностью исчезнуть. Д. Порше приводит описание процесса замены языка у ребенка, сделанное Гумбольтом во время длительного пребывания с дочерью в Италии:

В начале мая Гумбольт сообщает (в письмах к жене): “Адель очень веселая, для себя она все время говорит по-итальянски, только со мной по-немецки, но тоже часто начинает говорить по-итальянски. И если с ней не разговаривать с римским акцентом, как у нее, она сразу же говорит: *Ma dite bene, dite cosi!*” Только позже он (Гумбольт) становится печальным, когда проявляется нежелательная форма одноязычия: «Адель здоровая..., но мне жаль, что немецкие звуки умирают на ее губах. Как ни говори с ней по-немецки, она все понимает, но отвечает по-итальянски. Одно единственное немецкое “да” я недавно из нее выдавил» [Porsche 1983: 69 и сл.].

Собственные наблюдения:

Александр приехал в Германию в возрасте 9 лет из России, где отлично учился в школе. Школьная успеваемость всегда была значима для мальчика. Александр жил в новой семье матери (муж матери – немец), для ускорения освоения им нового языка было решено дома говорить только по-немецки. Через несколько месяцев мальчик не только бегло говорил по-немецки, но и хорошо справлялся с письменными работами. В то же время выяснилось, что он не может писать и читать по-русски (не смог прочесть письмо от бабушки из России), а также говорить. Понимание русского языка более сохранно, но значение многих распространенных слов утрачено. Затруднено повторение русских слов со сложной звукословесной структурой.

Замена языка у детей выступает как наиболее яркое проявление тенденции к одноязычию в многоязычной среде [Jampert 2001; Александрова 2003; 2004]. При замене языка происходит следующее:

¹ Комиссуротомия – хирургическое рассечение путей, соединяющих два полушария мозга. Применяется при лечении эпилепсии.

1. Ребенок в процессе замены языка не остается без способности к коммуникации, т.е. не замолкает.
2. Вначале теряются навыки чтения и письма (если таковые были, т.е. когда замена языка происходит в школьном возрасте), затем разговорная речь, наиболее прочным является понимание языка.
3. Построение второго языка при замене происходит значительно быстрее, чем происходило приобретение первого родного языка.

Является ли новый язык полноценным заменителем первого, остается вопросом. Так, по мнению К. Ямперт [Jampert 2001], потеря языка – это не только потеря коммуникации на родном языке, но и шаг назад в общем развитии ребенка. Вместе с языком уходят сформированные понятия. Исследования [Pallier et al. 2003] показали, что дети, сменившие языковую среду в возрасте от трех до восьми лет (исследовалась группа корейцев, усыновленных французскими семьями), полностью забыли первый язык и при восприятии корейского языка не отличались от французов, никогда не контактировавших с корейским языком, – активация зон мозга на fMRI² при восприятии корейского языка была сходной у корейской и контрольной французской монолингвальной группы. В то же время fMRI показал некоторые различия в активации зон мозга при восприятии французского языка – у французской группы активации были обширнее, чем у корейской.

По нашим наблюдениям, существует непосредственная связь между темпами освоения нового языка и сохранностью первого языка: быстрое приобретение языковых навыков обязательно сопровождается заметными потерями в первом языке. Дети, медленно осваивающие новый язык (обычно это наблюдается, если первый язык поддерживается в семье), в будущем имеют больше шансов полноценно овладеть двумя языками. Создается впечатление, что детский мозг готов к замене одного языка на другой, а на строительство второго языка идет только в случае крайней необходимости – если на протяжении длительного времени существует потребность общаться на обоих языках.

Сохранить первый язык у дошкольника при погружении в новую языковую среду удается не всегда, даже если родители стараются сделать это:

Эдгар родился в Германии в русскоязычной семье, до 4-х с половиной лет контакты с немецким языком были незначительные, т.к. ребенок не посещал детский сад. По состоянию русского языка (высокая речевая активность, богатый словарный запас, правильное звукопроизношение и т.п.) мальчик заметно выделялся в лучшую сторону среди двуязычных детей. Через год после начала посещения детского сада (погружение во второй язык) отмечается резкое обеднение русского языка: ребенок, задавая вопросы, с трудом подбирает русские слова, иногда заменяя их немецким эквивалентом. Произношение типично русских звуков (Р и Л) стало неустойчивым: в некоторых позициях мальчик произносит аналогичные немецкие звуки. Все эти изменения произошли несмотря на то, что в семье продолжают говорить только по-русски и каждый день читают сыну русские книги.

В школьном возрасте освоение нового языка замедляется, многие дети год и больше “молчат” в новой школе, но первый язык остается более сохранным и к подростковому возрасту эти дети чаще подходят с двумя хорошими разговорными языками, т.е. наши наблюдения совпадают с выводами [Skutnabb-Kangas, Toukomaа 1976]: в условиях миграции без специальной помощи родителей и педагогов дети старше девяти лет имеют больше шансов по сравнению с младшими детьми хорошо овладеть двумя языками. С одной стороны, родной язык к девятилетнему возрасту достигает определенной зрелости и меньше, чем ранее, подвержен обеднению, с другой стороны, освоение нового языка до уровня родного еще возможно, а быстрое убывание данной способности наблюда-

² fMRI – функциональная магнитно-резонансная томография; позволяет наблюдать активность здорового мозга.

ется после 12-ти лет, т.е. “возрастной коридор” – 9–11 лет благоприятен для погружения в новый язык. Наиболее уязвимыми при перемене языковой среды в младшем школьном возрасте являются навыки письма и чтения в первом языке. Э. Олыштайн [Olshtain 1986] важным для устойчивости первого языка считает овладение грамотой.

Обеднение языка (как первого, так и второго), на наш взгляд, играет важную роль в процессах языковой интерференции:

Ваня (12 лет). В Германию приехал из России в возрасте восьми лет, пошел в первый класс немецкой школы. Через четыре года родители привели мальчика на занятия русским языком, т.к. Ваня стал “странно говорить по-русски”. Мальчик учится в четвертом классе, успеваемость нормальная. Дома говорят только по-русски. На момент начала занятий мальчик может общаться по-русски в пределах бытовых ситуаций, употребляя отдельные слова и короткие фразы. Составление рассказа по сюжетной картинке и пересказ прослушанного рассказа невозможны – затруднен как подбор слов, так и построение фраз. Выразительно страдает понимание русской речи: не знает, что означают многие распространенные слова (например, *небо*, *грустить*, *прыгать* и т.п.). При изменении глагола по лицам и числам мальчик не допускал ошибок, но при образовании множественного числа существительного ошибки встречаются примерно в половине случаев. При договаривании предложений существительными в некоторых случаях употребляет кальку с немецкого: *Я ем суп... с ложка* – *Ich esse die Suppe mit einem Löffel*.

Пробелы в родном языке замещаются конструкциями нового языка.

В случаях обеднения и потери первого языка в новой языковой среде встает вопрос об обратимости подобных изменений, т.е. можно ли вернуть утраченный ребенком язык.

Ваня (случай, описанный выше) полгода занимался русским языком (два раза в неделю в вечернее время, индивидуальные и групповые занятия; учитель – носитель русского языка), за это время он научился читать и писать под диктовку по-русски, но его разговорная речь почти не улучшилась. Практически он осваивал русский язык заново, причем больше как иностранный, чем как родной. Лишь в понимании значений отдельных слов иногда проявлялся эффект воспоминания.

Э. Бурхардт-Монтанари [Burkhardt-Montanari 2002: 101] приводит рассказ 25-летней девушки.

Девушка до пяти лет была двуязычной (немецко-персидское двуязычие), но затем забыла персидский язык, т.к. долгое время не видела с отцом. Девушка вспоминает, как через несколько лет отец вновь пытался говорить с ней на фарси, но она отвечала по-немецки, и отец перешел на немецкий язык. Позднее девушка пыталась выучить фарси на курсах, в настоящее время говорит на этом языке с немецким акцентом и сожалеет о потере языка, на котором легко говорила в детстве.

В этом рассказе описаны нередкие для двуязычной среды феномены – потеря двуязычным ребенком одного из языков, необратимость этой потери и тщетные попытки взрослого возродить общение на утраченном языке. Потери в языке, по нашим наблюдениям, носят необратимый характер. Но часто в детстве первый язык, если он вновь становится необходимым, осваивается заново. Чем старше ребенок, тем сложнее вернуть утраченный язык.

Полная замена одного языка другим в школьном возрасте происходит редко и при определенном стечении обстоятельств, но та или иная степень обеднения родного языка при погружении в новую языковую среду наблюдается не только у школьников, но и у взрослых и выражается в некоторой дезавтоматизации родной устной и письменной речи: может появиться неуверенность в правильности построения фраз, в выборе ударений, в правописании, возможен акцент. Потери в родном языке у взрослых людей преодолеваются обычно логическим путем, т.е. взрослый грамотный человек обращается к словарям, старается запомнить обороты речи, в которых ошибался, вспоминает забы-

тые правила правописания, т.е. сознательно контролирует свою устную и письменную речь. В некоторых случаях обеднение родного языка у взрослых людей может быть весьма значительным.

Автор статьи познакомилась с Т.А. в Берлине на конференции, посвященной интеграции российских немцев в Германии. Вначале разговаривали по-немецки, затем, заметив, что мне сложно говорить, Т.А. перешла на русский. Она говорила бегло, в ее речи не было явного немецкого акцента, но подбор слов был настолько неудачный, что я с трудом улавливала мысли, а иногда не понимала вовсе. Я подумала, что моей собеседнице труднее говорить по-русски, чем мне по-немецки и предложила снова перейти на немецкий язык. Я была уверена, что разговариваю с “местной” немкой, которая учила русский как иностранный. Более того, когда общие знакомые рассказали, что Т.А. родом из России, я не поверила и решила, что речь идет о другом человеке. Но через некоторое время нам довелось вновь встретиться, и Т.А. рассказала о себе. Она родилась в 1963 году в семье российских немцев. Закончила в Сибири школу и институт, специальность – ветеринарный врач. Дома говорили на двух языках – на русском, который был ведущим для всех членов семьи, и на одном из диалектов немецкого языка. В возрасте 28-ми лет Т.А. (по характеру настойчивый, целеустремленный человек) переезжает в Германию с намерением как можно скорее усовершенствовать свой немецкий язык и найти работу. В Германии выясняется, что диалект, на котором говорит семья, резко отличается от современного немецкого языка. “Я ничего не понимала, не могла даже расслышать отдельные слова в немецкой речи”, – так Т.А. описывает свои первые контакты с немецким языком. Началась упорная работа по освоению языка, прежде всего нужно было научиться понимать современный немецкий язык. Старалась проводить время в немецкоговорящей среде, позже работала в немецких коллективах. По-русски говорила мало. Участвовала в разработке, реализации и презентации проектов, связанных с интеграцией российских немцев. Подобная деятельность невозможна без хорошего владения как устным, так и письменным немецким языком, т.е. малопонятная русская речь Т.А. не означает плохие языковые способности вообще. Наша встреча на конференции произошла через 12 лет после переезда Т.А. в Германию.

В случае Т.А. русский язык изменился настолько, что перестал опознаваться как родной.

Исследования детей разного возраста (до и после полового созревания) показывают, что возраст является важным фактором, влияющим на процесс стирания языка, см. [Nakuta, d'Andrea 1992]. Д. Кауфман [Kaufman 2001: 185] отмечает, что данный процесс сильнее проявляется у детей до полового созревания, чем у старших детей и взрослых. Исследования лиц, сменивших языковую среду после полового созревания [Корке, Schmid 2004], влияния фактора возраста не выявили.

Обеднение родного языка, которого, по нашим наблюдениям, не удастся избежать даже при самой удачной организации процесса освоения второго языка **н а т у р а л ь н ы м** способом и в любом возрасте, приводит к возникновению таких языковых феноменов, как язык-заменитель или “обедненный” родной язык.

О полной или частичной потере первого языка ребенком упоминается во многих работах, посвященных различным аспектам детского двуязычия [Негневицкая 1987; Kielhöfer, Jonekeit 2002: 15; Burkhard-Montanari 2002: 101; Jampert 2001; Александрова 2003; 2004; Гулида 2004; Шаяхметова 2004]. Феномен обеднения, стирания первого языка (first language attrition) активно изучается уже более двадцати лет, но психолингвистическому аспекту проблемы до недавнего времени уделялось мало внимания. В настоящее время наметился подход, рассматривающий данное явление как самореорганизацию лингвистической системы [Кörke, Schmid 2004].

Феномен стирания первого языка дает основание:

- 1) предположить ограничение, конечность мозговых ресурсов, “запланированных” для освоения родного языка;
- 2) усмотреть тенденцию языковой системы к экономному функционированию и стремление к одноязычной программе;

3) рассматривать становление раннего многоязычия не как параллельное совершенствование автономных каналов-языков, а как единый процесс, в котором развивающиеся языки взаимодействуют и влияют друг на друга.

Натуральный способ освоения новых языков, который запускает процесс стирания первого языка, опирается на правополушарную стратегию обработки информации. Следовательно, процессы обеднения и стирания языка также связаны с деятельностью правого полушария.

Язык, освоенный преимущественно натуральным способом в подростковом возрасте и позже

Зависимость успешности освоения второго языка от возраста присутствует в двух вариантах – постепенное влияние возраста на возможность освоения второго языка, которое наблюдается всю жизнь, а также качественное изменение (критический период), который совпадает во времени с половым созреванием. Способность к освоению языка снижается, но монотонно или ступенчато? Этот вопрос остается открытым.

Условием становления двух языков в детстве является сосуществование на протяжении длительного времени двух языковых сред, необходимых ребенку. Согласно гипотезе критического периода (Critical period hypothesis – CPH) [Lenneberg 1972: 177], дети сохраняют способность освоить второй язык, по качеству не уступающий родному, приблизительно до полового созревания, т.е. данная способность имеет ограничение во времени. Этот факт, являющийся очевидным для каждого наблюдателя данного процесса, описан многими исследователями [Felix 1982; Romaine 1989: 238–239; Jacobs 1988]. При этом количество языков, которые могут быть освоены натуральным способом (т.е. в процессе общения) до полового созревания, CPН не ограничивает [Felix 1982: 240].

В старшем возрасте новый язык не достигает уровня родного. Э.Х. Леннеберг [Lenneberg 1972: 217], впервые описавший этот феномен, сообщает об акценте как об обязательном спутнике нового языка, освоенного после полового созревания. По нашим наблюдениям, новый язык может содержать неточности практически во всех пластах, и, вследствие этого, индивидуум, осваивающий язык, уже не опознается как его носитель. По своему качеству данный языковой феномен отличается как от родного языка, так и от языка, приобретенного в процессе обучения.

Одним из “камней преткновения” для подростков (и тех, кто старше) в немецком языке является род имен существительных. Как и в русском, в немецком языке у существительных три рода – мужской, женский и средний. Окончания и артикли существительных изменяются в зависимости от рода, и поэтому без определения рода не может быть грамотной речи или письма. Часть существительных имеет индикаторы рода в виде определенных суффиксов, у другой части таковых индикаторов нет. Именно эти существительные ставят иностранцев в тупик. Их род можно только запомнить, но таких существительных слишком много. Приведу наблюдение, которое касается моих детей.

Оля и Женья приехали в Германию из России соответственно в 12 и в 8 лет. Оля была собранной девочкой, грамотно писала по-русски и хорошо говорила по-английски. Женья, по словам учителей, был неусидчив, читал медленно и только-только начинал самостоятельно писать. Оля продолжила обучение в русской школе в Берлине, немецкий учила как иностранный, а также осваивала язык в живой среде вне школы. Когда Оле было 15 лет, она готовилась к экзамену по немецкому языку. Жене в тот момент было 11, один год он также учился в русской школе, а затем два года в немецкой. “Самое сложное для меня – определить род существительного, – задумчиво сказала Оля, – я знаю, как изменяются окончания, но могу не угадать род”. “Это просто! – неожиданно вмешался Женья. – Если можно сказать *die*, значит это женский род, *der* – мужской, а *das* – средний. Нельзя же сказать, например, *der Tasche*, только *die Tasche*!”

По отношению к русскому языку это могло бы звучать так: “Если можно сказать *мой* – это мужской род, *моя* – женский, а *мое* – средний. Например, можно сказать *мой*

зверь – значит это мужской род, *моя дверь* – женский, нельзя же сказать по-другому!” Женя чувствовал, как можно и как нельзя сказать, а Оля (всего на четыре года старше!) пыталась это выучить.

Немецкий стал для Жени вторым родным языком. Оля хорошо владеет немецким, но этот язык нельзя назвать родным: есть неуверенность в грамматическом оформлении устного высказывания, поэтому иногда приходится “проглатывать окончания”, письменные Олины работы обязательно проверяет кто-то из носителей языка, иногда это брат Женя. Однажды Оля с радостью сообщила мне, что ее работу проверили и нашли только одну ошибку. Я заметила, что она могла бы постараться подтянуть свой немецкий язык, чтобы чувствовать себя уверенной. “Не могу же я выучить род всех существительных в немецком языке!” – ответила (не без грусти) двадцатилетняя Оля.

Первый язык у подростков обычно на всю жизнь сохраняет ведущие позиции в некоторых областях, как, например, чтение “для себя” художественной литературы.

Следующая история, которая произошла с одноклассником моего сына, дает основание предположить, что язык, освоенный на границе критического периода, неустойчив в стрессовых ситуациях:

Михаил приехал в Германию из Казахстана и начал учиться в немецкой школе в возрасте 11 лет. В семье говорили только по-русски. Мальчик хорошо учился, и к моменту окончания гимназии (13-й класс) итоговая оценка по немецкому языку у Михаила была выше, чем у многих немецких одноклассников. Но аттестата юноша не получил, т.к. письменный экзамен по географии не был засчитан из-за большого количества ошибок в немецком языке. Рекомендация экзаменационной комиссии – языковые курсы.

Вероятно, единственным объяснением может быть предположение, что юноша во время сложного экзамена в ситуации лимита времени сосредоточился на содержании предмета и недостаточно контролировал правописание. Второй язык оказался недостаточно автоматизированным.

Влияние возраста на успешность освоения языка демонстрирует история семьи Г-с.

Семья Г-с (родители, 12-летняя дочь и 5-летний сын), этнические греки, в начале 90-х годов выехали из бывшего СССР в Грецию. Языком общения в семье был русский язык. Семья обосновалась в Афинах, в районе, где не было других русских семей. По словам матери, сын начал общаться с греческими детьми в первый же день, а 12-летняя дочь с трудом осваивала новый язык в школе. Через семь лет (дочери 19, а сыну 12 лет) семья переезжает в Германию. Дочь два месяца посещает немецкую школу и понимает, что не сможет быстро и хорошо освоить новый язык. Девушка переходит в греческую школу в Берлине, а после ее окончания возвращается в Афины, где поступает в университет. Двенадцатилетний сын учится в немецкой школе, и немецкий язык вскоре становится для него ведущим. “Когда вся семья собирается вместе, – рассказывает мать, – нам трудно найти общий язык – дочери легче говорить по-гречески, сыну – по-немецки, а нам, родителям, – по-русски”.

Возрастные изменения языковых способностей человека проявляются не только как затруднения при освоении новых языков, но и как ограничение возможности совершенствования ранее приобретенных.

Л.Б. родилась в 1951 году на Урале в семье российских немцев. Ее мать перед свадьбой поставила будущему мужу условие – с детьми говорить по-немецки. Детей в семье было четверо, и родители общались с ними только на немецком языке. Русский язык дети осваивали в школе, и Л.Б. вспоминает, как трудно ей было рассказывать родителям о школьных делах по-немецки, как не хватало немецких слов. В то же время между собой родители говорили по-русски, ведущим для них был русский язык. Л.Б. закончила в России школу и философский факультет университета, где немецкий язык изучала как иностранный. В возрасте 23 лет вышла замуж за немца и переехала в ГДР. Работала в редакции журнала, готовила к печати материалы на русском языке. Но журнал изменил направленность. Л.Б. должна была готовить к печати статьи на немецком, но не

смогла этого делать. “У меня не было образования на немецком”, – так Л.Б. объясняет этот факт. Напомним, что немецкий был первым родным языком Л.Б., она достаточно хорошо им владеет, художественную литературу, в том числе поэзию, легко воспринимает на обоих языках. Л.Б. пыталась совершенствовать свой немецкий язык, но не смогла поднять его до уровня русского языка. Впоследствии работу пришлось сменить. Л.Б. в тот момент не было и тридцати лет. И, казалось бы, для совершенствования языка были все условия – проживание в Германии, немецкоговорящий муж, коллектив редакции журнала и т.п. И в настоящее время, т.е. почти после тридцати лет жизни и работы в Германии, для Л.Б. проще писать письма и статьи на русском, чем на немецком языке.

Для достижения высокого уровня в каждом из языков при раннем многоязычии необходимо полноценное образование на всех языках в оптимальный возрастной период, т.е. параллельно.

Критический период в языковом развитии, т.е. утрата способности освоить новый язык до уровня родного в возрасте полового созревания, связан с имплицитной языковой способностью. Как долго в течение жизни можно использовать имплицитную языковую способность в процессе приобретения новых языков натуральным способом – этот вопрос остается открытым. Так, М. Парадис [Paradis 2004: 60] считает, что после определенного возраста (возраст не указывается) это становится невозможным или очень длительным и сложным. Натуральный способ освоения языка предполагает тесные контакты с его носителями. Взрослый человек обычно избегает ситуаций, в которых необходимо общаться на незнакомом или малознакомом языке, возможна психологическая дистанция от нового языка [Schumann 1975]. Взрослые люди, как правило, предпочитают сначала поучить язык логическим путем и лишь потом общаться с носителями нового языка. Имплицитная языковая способность, вероятно, не только слабеет с возрастом, но и меньше запрашивается. Сознательная декларативная память, как возможность увеличивать словарный запас, не чувствительна к критическому периоду, и это маскирует ослабление способности использовать имплицитные механизмы, т.е. закономерности возрастных изменений имплицитных и эксплицитных языковых процессов различны.

Совершенствование второго языка в течение жизни человека

Существует множество вариантов контактов со вторым языком в течение жизни человека, которые, несомненно, изменяют когда-то приобретенный тем или иным способом язык, т.е. второй язык приобретает, совершенствуется всю жизнь. Например, второй язык вначале осваивается в школе или в университете логическим путем, а затем долгие годы является средством общения в бинациональной семье или становится “инструментом” в работе, как это имеет место в деятельности синхронного переводчика. В этих случаях живая среда вносит свой вклад в язык, первоначально приобретенный логическим способом. И это еще один языковой феномен, который отличается как от родного, так и от иностранного языка в их обычном понимании. Д. Перини [Perani et al. 1998] в результате исследования активаций зон мозга с помощью ПЭТ показывает влияние достигнутого уровня мастерства во втором языке на его мозговое представительство. Исследовались две группы билингвов, обе с высоким уровнем владения вторым языком, но различающиеся возрастом его приобретения: 1) позднее приобретение (в школе после 10 лет) и 2) раннее приобретение (до четырех лет), а также 3) поздние билингвы, у которых второй язык был освоен посредственно. Исследователи приходят к выводу, что высокий уровень владения вторым языком в большей степени, чем возраст приобретения этого языка, определяет его мозговое представительство. В работе указывается, что все поздние билингвы, владеющие на высоком уровне вторым (английским) языком, год и более проводили в англоязычных странах.

На наш взгляд, высокий уровень владения вторым языком предполагает значительный вклад натурального способа в его освоение (правополушарная стратегия обработки информации), и именно это обстоятельство влияет на мозговое представительство языка.

“Мама, а горноста́й – это козел или птица?” – этот вопрос мне задал двуязычный сын Женя в возрасте 18 лет. Два́мя годами раньше он спросил, почему название торта *Причуда* пишется через *при*, а не через *пре*. Оказалось, он считал, что *причуда* значит ‘большое чудо’. Из этих смешных примеров ясно, что Женя пытался угадать смысл незнакомых слов через однокоренные слова. Бедность пассивного словаря характерна для двуязычных подростков по сравнению с одноязычными сверстниками и наблюдается даже в тех удачных случаях, когда подросток свободно использует оба языка устно и письменно. Преимущества, которые получает носитель двух родных языков в социальной сфере, маскируют потери в сфере языковой.

По нашим наблюдениям, там, где есть владение несколькими родными языками, есть некоторое “уменьшение” каждого языка, но по сравнению не со средней нормой, а с потенциалом конкретного человека. Способности людей, как известно, могут быть очень разными, возможно значительное превышение средней возрастной нормы. Отдельные удачные примеры владения несколькими родными языками предполагают совмещение хороших способностей и оптимальных условий многоязычного воспитания, но и в этих случаях нельзя утверждать, что каждый из нескольких языков развит так же хорошо, как могло бы быть при одноязычии. В данном случае уместно сравнение с близнецами: когда появляются на свет близнецы, то, даже если это крупные младенцы, ясно, что один ребенок был бы крупнее. Родной язык при одноязычном воспитании складывается из общения со многими носителями языка в разных жизненных ситуациях. В случае двуязычия, а тем более многоязычия, в каждом из языков неизбежны слабые области. Так, если ребенок всю свою жизнь с мамой говорит на одном языке, а с папой на другом, то в одном языке будут сильнее “мамины”, а в другом – “папины” темы. Невозможно полностью дублировать школьное обучение, общение с друзьями, книги и фильмы. Чем больше языков, тем меньше времени для говорения, чтения и письма на каждом из них. Но лимит времени – это общая проблема приобретения знаний, связанная с эксплицитной языковой способностью: возможности сознательной декларативной памяти не безграничны, что заставляет ребенка, а потом и взрослого человека из огромного числа возможностей выбирать определенную область знаний и сферу деятельности. В отношении родных языков существует, по-видимому, еще одна причина, связанная с сущностью имплицитной языковой способности: сама возможность обеднения и замены родного языка показывает, что языки, освоенные (осваиваемые) натуральным способом, ведут себя как конкуренты, “выталкивают” друг друга. Способность родного языка не только развиваться, но и обедняться под воздействием другого, является, вероятно, основной причиной неудач в области многоязычного воспитания. Если бы приобретение многих родных языков без явного снижения их качества было возможным, то дети осваивали бы языки уже в дошкольном возрасте, а в школе не было бы предмета иностранный язык.

Если отвлечься от конкретной ситуации освоения второго языка (способности человека, изучающего язык, мотивация, условия и т. п.), то существуют два основных фактора, влияющих на данный процесс и во многом определяющих его результат – способ освоения языка и возраст. Так, у школьника 11–12 лет, погруженного в новую языковую среду, есть шанс приобрести еще один родной язык (если пребывание в языковой среде достаточно длительное), но у ученика, изучающего новый язык как иностранный только на уроках в школе (даже если обучение началось в семилетнем возрасте), такой возможности нет. Продолжительность, как и интенсивность изучения в последнем случае приведет к совершенствованию иностранного языка, но не сделает этот язык родным. Внешне различие между родным и иностранным языками, на наш взгляд, выражается в том факте, опознается ли человек, освоивший новый язык, как его носитель.

Тенденция к одноязычию присутствует при освоении новых языков натуральным способом в любом возрасте и может проявляться как та или иная степень обеднения первого языка (от полной потери родного языка в раннем детстве до легкой

деавтоматизации родной устной и письменной речи, субъективно ощущаемой в зрелом возрасте). Создается впечатление, что имплицитная языковая способность предоставляет человеку возможность в любом возрасте осваивать (совершенствовать) новый язык натуральным способом, но за счет первого родного языка. При этом детский мозг отличается от взрослого не столько большей емкостью, сколько большей подвижностью процессов, позволяющих менять один родной язык на другой. Имплицитная языковая способность, таким образом, предстает как некая конечная величина, определенный и ограниченный мозговой ресурс, который в случае раннего многоязычия скорее делится, чем увеличивается или умножается. По-видимому, именно этот факт и заставил человечество изобрести трудоемкий логический способ освоения иностранных языков, опирающийся на эксплицитную языковую способность и не вызывающий обеднения родного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Александрова 2003 – *Н.Ш. Александрова*. Раннее детское двуязычие – стремление к одноязычию? // А.Р. Лурия и психология XXI века. Доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. М., 2003.
- Александрова 2004 – *Н.Ш. Александрова*. Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы Международной научной конференции. СПб., 2004.
- Алхазишвили 2004 – *А.А. Алхазишвили*. Психологические основы обучения устной иностранной речи // Психологические основы обучения неродному языку. М.; Воронеж, 2004.
- Балонов и др. 1999 – *Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская*. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Хрестоматия по нейропсихологии. М., 1999.
- Вассерман и др. 1997 – *Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон*. Методы нейропсихологической диагностики. СПб., 1997.
- Выготский 1996 – *Л.С. Выготский*. Мышление и речь. М., 1996.
- Гулида 2004 – *В.Б. Гулида*. Социо-фонетические особенности речи ребенка-билингва // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы Международной научной конференции. СПб., 2004.
- Джексон 1996 – *Дж.Х. Джексон*. Избранные работы по афазии. СПб., 1996.
- Добровольский 2002 – *Д.О. Добровольский*. Рец. на: К. Meng. *Russlanddeutsche Sprachbiografien* // ВЯ. 2002. № 4.
- Ковшиков 1994 – *В.А. Ковшиков*. Экспрессивная алалия. СПб., 1994.
- Негевидская 1987 – *Е.И. Негевидская*. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. № 6.
- Черниговская 2003 – *Т.В. Черниговская*. Дети со специфическими языковыми расстройствами в свете современных дискуссий в лингвистике и психологии // А.Р. Лурия и психология XXI века. Доклады второй Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. М., 2003.
- Шаяхметова 2004 – *А.К. Шаяхметова*. О соотношении языков в детском двуязычии // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы Международной научной конференции. СПб., 2004.
- Щерба 1974 – *Л.В. Щерба*. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 2-е изд. М., 1974.
- Altenberg, Vago 2004 – *E. Altenberg, R. Vago*. The role of grammaticality judgments in investigating first language attrition // First language attrition. Amsterdam; Philadelphia, 2004.
- Bates et al. 1997 – *E. Bates, D. Thal, D. Traumer, J. Fenson, D. Aram, J. Eisele, R. Nass*. From first words to grammar in children with focal brain injury // *Developmental neuropsychology*. 1997. 13(3).
- Bates 1999 – *E. Bates*. Plasticity, localization and language development // S.H. Broman, J.M. Fletcher (eds.). *The changing nervous system: Neurobehavioral consequences of early brain disorders*. New York, 1999.
- Boller, Grafmann 1988–1992 – *F. Boller, J. Grafmann* (eds). *Handbook of neuropsychology*. V. 1–4. Elsevier; Amsterdam, 1988–1992.
- Burgschmidt, Götz 1974 – *E. Burgschmidt, D. Götz*. *Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch*. München, 1974.
- Burkhard-Montanari 2002 – *E. Burkhard-Montanari*. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*. Frankfurt-am-Main, 2002.

- Chiron et al. 1997 – C. Chiron, I. Jambaque, R. Nabbout, R. Lounes, A. Syrota, O. Dulac. The right brain hemisphere is dominant in human infants // *Brain*. 1997. 120.
- Chomsky 1981 – N. Chomsky. Lectures on government and binding. Amsterdam, 1981.
- Felix 1982 – S.W. Felix. Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. *Language Development*. 1982.
- Friederici, Hahne 2000 – A. Friederici, A. Hahne. Neurokognitive Aspekte der Sprachentwicklung // H. Grimm (ed.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Sprachentwicklung. Göttingen, 2000.
- Galloway, Krashen 1980 – L. Galloway, S. Krashen. Cerebral organization in bilingualism and second language // R. Scarcella, S. Krashen (eds.). *Research in second language acquisition*. Cambridge (Mass.), 1980.
- Hakuta, d'Andrea 1992 – K. Hakuta, D. d'Andrea. Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students // *Applied linguistics*. 1992. 13 (1).
- Jacobs 1988 – B. Jacobs. Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition // *Studies on second language acquisition*. 1988. 10.
- Jampert 2001 – K. Jampert. Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität *Treffpunkt deutsche Sprache* Eine Tagungsdokumentation Projektheft 5. München, 2001.
- Kaufman 2001 – D. Kaufman. Tales of L1 attrition – Evidence from pre-puberty children // T. Ammerlaan, M. Hulsen, H. Strating, K. Yagmur (eds.). *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages* 2001. Münster, 2001.
- Kielhöfer, Jonekeit 2002 – B. Kielhöfer, S. Jonekeit. *Zweitsprachige Kindererziehung* 11 Aufl. Tübingen, 2002.
- Klein 2000 – W. Klein. Prozesse des Zweitspracherwerbs // H. Grimm (ed.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Sprachentwicklung. Göttingen, 2000.
- Köpke, Schmid 2004 – B. Köpke, M. Schmid. Language attrition // *First language attrition*. Amsterdam; Philadelphia, 2004.
- Lenneberg 1972 – E.H. Lenneberg. *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt, 1972.
- Obler 1981 – L. Obler. Right hemisphere participation in second language acquisition // K. Diller (ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Cambridge (Mass.), 1981.
- Olshtain 1986 – E. Olshtain. The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew // B. Weltens, K. De Bot, T. Van Els (eds.). *Language attrition in progress*. Dordrecht, 1986.
- Pallier et al. 2003 – C. Pallier, S. Dehaene, J.-B. Poline, D. LeBihan, A.-M. Argenti, E. Dupoux, J. Mehler. Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? // *Cerebral Cortex*. 2003. 13.
- Paradis 2004 – M. Paradis. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam; Philadelphia, 2004.
- Perani et al. 1998 – D. Perani, E. Paulesu, N. Sebastian, E. Dupoux, S. Dehaene, V. Bettinardi, S.F. Cappa, F. Fazio, J. Mehler. The bilingual brain. Proficiency and andage of acquisition of the second language // *Brain*. 1998. 121.
- Porsche 1983 – D.C. Porsche. *Die Zweitsprachigkeit während des primären Spracherwerbs*. Tübingen, 1983.
- Romaine 1989 – S. Romaine. *Bilingualism*. Oxford, 1989.
- Solmecke 1973 – G. Solmecke. *Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts*. Ratingen; Kastellaun; Düsseldorf, 1973 [Цит. no: S.W. Felix. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs* // *Language development*. 1982].
- Schmidt et al. 2000 – R.F. Schmidt, G. Thews, F. Lang. *Physiologie des Menschen*. 28. Berlin; Heidelberg; New York, 2000.
- Schumann 1975 – J. Schumann. *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*. Dissertation. Harvard, 1975. [Цит. no: S.W. Felix. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen, 1982].
- Skutnabb-Kangas, Toukoma 1976 – T. Skutnabb-Kangas, K. Toukoma. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. (UNESCO-Report). Tampere, 1976.
- Wray 1992 – A. Wray. *The focusing hypothesis: The theory of left hemisphere lateralised language re-examined*. Amsterdam; Philadelphia, 1992.
- Wray 2000 – A. Wray. Holistic utterances in protolanguage: the link from primates to humans // Ch. Knight, M. Studdert-Kennedy, J.R. Hurford (eds.). *The evolutionary emergence of language: Social function and the origins of linguistic form*. Cambridge, 2000.
- Zaidel 1978 – E. Zaidel. *Lexical organisation in right hemisphere* // *Cerebral correlates of conscious experience* elsevier. 1978.