

РАЗДЕЛ V ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 008+316.7

А. А. Чернобров

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА¹

Явление, известное как **билингвизм**, представляет исключительный интерес не только с точки зрения лингвистики, но и с других позиций – философии, психологии, этнопсихологии, социологии и даже физиологии (функции центральной нервной системы).

Понятие «билингвизм» иногда переводят русским словом «двуязычие». Поэтому в современной лингвистической литературе эти два слова часто используются как эквивалентные. Однако эквивалентность этих терминов признается не всеми авторами. Некоторыми учеными высказывается мнение, что термин «билингвизм», заимствованный из французского языка (*bilinguisme*), удобнее собственного русского «двуязычие» [8, с. 28]. Определение понятия «билингвизма» и круг проблем, связанных с ним, изучались и обсуждались многими лингвистами [2, 3, 7, 15, 19, 24 и др.].

Согласно общепринятым представлениям, билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно [13, с. 7].

Часто понятие «билингвизм» рассматривается в широком смысле. Такое понимание мы встречаем впервые у Г. Пауля, который считает двуязычием любое влияние чужого языка, независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками или же реальное владение двумя языками [26].

Такое же широкое толкование этого понятия встречается у чешского лингвиста Б. Гавранека, который ссылается на своих предшественников, также толкующих это понятие в широком смысле (*Schonfelder, Moravec*). К сожалению, Б. Гавранек не дает точного определения. Он рассматривает это явление как «особый случай языкового контакта», но при этом уточняет, что применение этого термина возможно лишь, когда речь идет о коллективном двуязычии [7, с. 96]. Кроме того, ученый говорит о так называемом «мнимом двуязычии», которое, по его словам, возникает на границе двух близкородственных языков [7, с. 97]. У. Вайнрайх утверждал, что билингвизм – это владение одним индивидом двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [3, с. 7 – 42]. Это определение с небольшими вариациями воспроизводят многие уче-

¹ В статье использованы материалы О. В. Марченко.

ные: В. Ю. Розенцвейг [15, с. 9–10], Н. Б. Мечковская [12], Е. М. Верещагин [4, с. 19] и др.

У. Вайнрайх выдвинул идею о том, что билингвизм может быть составным (compound), когда системы двух языков образуют нечто общее; координативным (coordinate), когда системы двух языков существуют относительно независимо; субординативным (subordinate), когда система второго языка постигается через систему первого. Позже стали считать третий тип подвидом первого. В настоящее время это различие перестало быть актуальным, хотя оно может быть переосмыслено по разным основаниям: как отражающее тип изучения второго языка, как свидетельство о лингвистических различиях или как отражение варианта нейробиологической реализации.

При изучении феномена следует учитывать степень овладения новым языком, так как при этом выясняется, что понятие «билингвизм» весьма неоднородно.

Е. М. Верещагин выделяет три уровня билингвизма: рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания») [4, с. 134].

Таким образом, билингвизм – это «психический механизм, позволяющий... воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам», а «лингвистические типы билингвизма... соответствуют определенным типам аккультурации», при этом «полной аккультурации соответствует координативный билингвизм... обеспечивающий производство правильной речи, последовательно относящейся к двум языковым системам» [4, с. 138].

Но кроме координативного билингвизма (одинаковое владение двумя непересекающимися языковыми системами) выделяется также смешанный тип, когда второй язык усваивается при уже сформировавшейся системе родного (первого) языка.

В связи с этим отметим мысль Л. В. Щербы о том, что при смешанном двуязычии обретаемый язык всегда претерпевает влияние первого языка, и поэтому необходима неусыпная борьба с родным языком, только тогда можно надеяться осознать все своеобразие изучаемого языка [22].

Аналогичную точку зрения высказывает Э. Кассирер: «Реальная трудность... состоит не столько в изучении нового языка, сколько в забывании старого», поскольку «наши восприятия, интуиция и понятия сращены с терминами и формами речи родного языка. Чтобы освободиться от связей между словами и вещами, требуются огромные усилия», которые «при изучении нового языка просто необходимы» [9, с. 595–596].

Говоря о таком типе двуязычия, Л. В. Щерба уточняет, что билингвы знают не два языка, а только один, но он имеет два способа выражения.

Есть и более категоричное мнение: «Не существует человека, который,

хорошо зная свой родной язык, был бы способен овладеть другим» [13, с. 9].

Дискуссия о психолингвистических основах двуязычия, о необходимости дифференцировать разные степени владения языком, выявлении закономерностей сочетания нескольких языков в говорящем индивиде принадлежит к числу тех научных споров, которые, вероятно, со временем будут приобретать все большую остроту. Сложность проблемы выражается, например, в обилии и неточности терминологии – первый/второй, основной/второстепенный, свой/чужой, домашний, семейный, родной, главный, доминирующий, наследственный/приобретенный, язык окружения, язык матери или отца. Кроме того, различают более сильный и более слабый языки, а желательным является сбалансированное двуязычие.

Психологические проблемы билингвизма начинаются с того, что разные школы психологии по-разному понимают сущность языка и природу языковых способностей. Большая часть отечественных психолингвистов опирается в этом вопросе на учение Л. С. Выготского и его последователей: А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева и др. Л. С. Выготский в свою очередь основывается на постулатах Ж. Пиаже. Он считал, что ребенок овладевает языком операционным путем в результате манипуляций с предметами. Освоение предмета ребенком является предпосылкой формирования языкового понятия. Взрослые многократно подтверждают ассоциативную связь слова с предметом: «Это мячик, это стульчик» и т. д.

Отличие учений Ж. Пиаже и Л. С. Выготского прежде всего в том, что последний: 1) подчеркивал социальный характер деятельности; 2) выделял культурно-исторические особенности социальной среды; 3) как материалист настаивал на онтологической реальности объектов окружающего мира.

К сожалению, идеологические штампы о преобразующей социально-исторической деятельности человека, примате коллективного, общественного фактора над индивидуальным отчасти исказили некоторые здравые идеи школы Л. С. Выготского.

При этом психоаналитики и ученики Л. С. Выготского едины в том, что признают главенствующую роль подсознания в овладении языком. По разным данным, подсознательная систематизация информации происходит у ребенка в несколько десятков или несколько сот раз быстрее, чем сознательное обдумывание. Овладение вторым языком сильно затрудняется именно потому, что место первичных ассоциативных связей в основном уже занято, новые связи, возникающие «поверх» старых, гораздо более слабы.

«Глубинная психология», а конкретно ее представитель К. Г. Юнг, выдвигал совершенно другую теорию, говоря о «коллективном бессознательном». В его теории роль врожденного в языке гораздо существеннее. Понятие вербальных ассоциаций – одно из ключевых в учении К. Г. Юнга.

Еще дальше в оценке роли врожденного в языке пошел Н. Хомский. Он ввел понятия «языковой способности» и «языковой активности», настаивая на врожденности первого. Он возродил старый философский спор между

эмпириками и рационалистами, Дж. Локком с его теорией «чистой доски» (*tabula rasa*) и Р. Декартом с его «врожденными идеями».

Этот спор не разрешен и, вероятно, не будет разрешен, потому что в его основе лежат недоказуемые мировоззренческие предпосылки, допущения. Вопрос «что в действительности стоит за словом?» – один из краеугольных в философии. Может быть, это эйдосы, сотворенные Богом, как думал Платон, или ноэмы, мыслительные корреляты этих идей, как считал А. Ф. Лосев. Тогда наша задача при обучении ребенка языку – приблизиться к этим божественным прототипам и не мешать интуиции ребенка там, где не нужно. Может быть, за языком стоят ноэмы, непознаваемые «вещи в себе», как думал И. Кант. Или язык – это простое сотрясение воздуха, как учили древнегреческие софисты. Может быть, язык – «археологический музей» человеческих иллюзий, симулякров, как писали французские постструктуралисты. Тогда наша задача – вырваться из пут языка, сбросить навязанные языком закоснелые схемы мышления и предрассудки. Более умеренная точка зрения состоит в том, что **язык отражает индивидуальные и социальные стереотипы сознания, обусловленные наследственностью, личным опытом, воспитанием и культурой в целом.**

Важно, чтобы разность теоретических предпосылок не мешала объективно исследовать эмпирические факты, в частности явление билингвизма.

Большое значение во всех теориях овладения языком имеет возрастная периодизация развития ребенка. В большинстве психологических школ особо выделяются этапы: 1 год, 5 лет, 11–12 лет. Мы не будем подробно останавливаться на роли каждого возраста в овладении речью. Этой проблеме посвящена обширная литература, даже бегло остановиться на ней в рамках одной статьи невозможно. Скажем только, что моменты, которые являются ключевыми для овладения родной речью, важны и при усвоении иностранного языка.

Очень сложен также вопрос о том, что первично – язык или мышление. У Л. Витгенштейна можно найти высказывания как в пользу первого, так и второго. С одной стороны, он говорит: «Язык переодевает мысли» (Логико-философский трактат, 4.002). Как одежда неплотно облегает тело, скрывая его цвет, форму, фактуру и т. д., так и язык «неплотно облегает» мысль. Итак, мысль первична. С другой стороны, Л. Витгенштейн был автором теории индивидуального языка. Он говорил: «Границы моего языка суть границы моего мира», т. е. вне моего языка нет и мира. Оба эти высказывания в какой-то мере истинны. Здесь можно прибегнуть к метафоре Аристотеля, говорившего о форме и материи. Статуя как замысел есть форма, мрамор есть материя. Язык есть форма, мысль – материя. В отличие от Платона, Аристотель считал, что одно без другого не существует. Форма без материи пуста, материя без формы бессмысленна. Можно развить эту метафору: скульптор замышляет статую, потому что раньше видел другие статуи. Тогда мысль вторична, идеальный образец первичен. Но какая-то увиденная статуя

может натолкнуть художника на гениальный замысел, совсем не похожий на образец. Художник может и забыть, что послужило ему импульсом к замыслу. Тогда мысль первична, форма вторична. Вторичность языковой формы по отношению к мысли хорошо показал Н. Хомский, создавший «теорию глубинных структур». Словосочетания: «мальчик бежит», «бег мальчика», «бегущий мальчик» на глубинном уровне выражают одну и ту же мысль. Ж. Пиаже писал: «Я целиком придерживаюсь того же мнения, что и Хомский, – язык есть особый продукт интеллекта, а не интеллект есть продукт языка» [14, с. 137].

Может ли язык помочь или помешать выразить мысль? Верно ли, что язык детерминирует мышление, как полагал Б. Уорф? Продолжим сравнение со статуей. Когда скульптор вырезает статую из дерева, материал может сопротивляться, а может и помогать художнику, сама форма, изгибы дерева могут быть почти готовой статуей. Так и в языке: мысль творит язык, а язык творит мысль, как говорил В. Гумбольдт. Важно не абсолютизировать ту или другую сторону этого процесса. Это касается и научных исследований, и обучения языку, в частности второму иностранному. Культурные стереотипы ребенка или взрослого – это не только привычки в одежде или поведении за столом, но и языковые привычки – фонетические, лексические, грамматические.

Языковая интерференция как проблема билингвизма. Замечательным по своей емкости и лаконичности является известное выражение М. Хайдеггера: «Язык есть дом бытия» [13, с. 192]. Глава неогумбольдтианской школы Л. Вайсгербер высказывается более экстравагантно: язык – это «судьба». Даже «оковы» (что на фоне предыдущего выражения провоцирует формулу «язык – тюрьма бытия»). В связи с этим возникает вопрос: может ли человек (в нашем случае – писатель) чувствовать себя в чужом «доме» (а тем более – в тюрьме) совершенно свободно, «как у себя дома» (не вести себя, как дома, но чувствовать)? Тот же Хайдеггер отвечает: «Диалог между домами оказывается почти невозможным» [18, с. 275]. Заметно проще на это смотрит А. Мартине: «Овладеть языком – значит научиться по-новому анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации» [11, с. 46].

Когда возникает истинный билингвизм? **Можно выделить три принципиально разные ситуации возникновения «истинного» билингвизма у детей:**

1. Родители или ближайшие родственники, говорящие в семье на разных языках.
2. Официальное государственное двуязычие (Канада, Швейцария, Бельгия и т. п.).
3. Ситуация эмиграции.

Русско-английский «мнимый билингвизм» (термин Б. К. Гавриника) в русском социуме смог возникнуть только недавно в силу экстралингвистических причин: возникновение более «плотной» языковой среды (как в прямом

общении, так и опосредовано, через фильмы и т. п.), укрепление моды на английский язык и повышенной мотивации к овладению им.

В зарубежной лингвистике и психологии существуют термины *code mixing* и *code switching* – «смешение кодов» и «переключение кодов», т. е. бессознательный и сознательный спонтанный переход говорящего на другой язык. Интересно, что смешение кодов может происходить и у лиц, совершенно не владеющих «вторым кодом». В русскоязычной среде часто используются немецкие слова *arbeiten*, *Arbeit*, *Arbeiter* с неправильным ударением, или целые немецкие фразы с грамматическими и фонетическими ошибками.

Возникновение билингвизма, конечно, облегчается, если два языка близкородственны. Но здесь могут появляться ловушки. Часто возникает искажающее влияние родного языка. Пример – фраза польского актера Д. Ольбрыхского из телепередачи «Истории в деталях»: «Женская грудь не должна быть исполнена ордерами» (т. е. заполнена орденами). Есть целый разряд лексики, называемый «ложными друзьями переводчика», где внешнее сходство слов вводит учащегося в заблуждение, например, *troops* по-английски – «войска», а не «трупы», а *corpse* – не «корпус», а «труп».

Еще более интересна ситуация с эмигрантами, например, с русскими эмигрантами в США, Канаде или Израиле. Пожилые эмигранты часто не могут усвоить чужой язык и лишены возможности общаться с местными жителями. Однако они часто используют отдельные иноязычные слова и выражения. Эмигрантская речь, слышанная мною в Нью-Йорке, изобиловала таким фразами: «Сколько этот дантист тебе чарджнул?» (то есть какую плату запросил) или «Подумаешь, два доллара, *big deal!*» Как говорил В. Г. Костомаров, если новое понятие усваивается первоначально на чужом языке, вероятность смешения кодов многократно возрастает.

Э. Сэпир говорил, что подобно культурам, языки редко бывают «самодостаточными»: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках» [17, с. 173]. Сейчас, как никогда, цивилизованный мир нуждается в едином языке международной коммуникации в связи с бурным развитием планетарного сообщества. В силу ряда социально-исторических причин английский язык уже давно опередил все другие языки по распространенности и популярности в мире и стал всеобщим «*lingua franca*» в большинстве стран. Повышение роли английского языка в мире называют «интеллектуальной катастрофой» [23] в связи с вытеснением роли других языков либо в связи с «интервенцией» элементов английского языка в языковые системы других языков. Многовековая целенаправленная политика экспорта английского языка во многие страны мира, исходившая прежде всего из имперских интересов Великобритании, а также современная политика исключительно английского языка (*The politics of English Only*) в англоговорящих странах с многонациональным населением (например, в США) привела к еще более интенсивному развитию

билингвизма и созданию целой серии вариаций на тему английского языка – его многочисленных вариантов, известных под названием *New Englishes* или *World Englishes*.

С билингвизмом тесно связана проблема интерференции языков. Это явление описывается в трудах многих отечественных и зарубежных лингвистов. Термин «языковая интерференция» (*interference*) введен Пражской школой [28, с. 33].

У. Вайнрайх предлагает называть интерференцией случаи отклонения от норм любого из языков, происходящие в результате владения двумя и более языками, т. е. вследствие языкового контакта [3, с. 22]. Помимо этого, У. Вайнрайх различает интерференцию в речи и интерференцию в языке.

Разъясним, что речевая интерференция – прежде всего фонетическая, а языковая – грамматическая. Лексическая интерференция чаще всего тоже языковая. Вспомним пример «исполненный ордерами». Здесь налицо различие семантической структуры омонимичных русских и польских слов. Другой пример интерференции: фраза «это ваша проблема» хотя и соответствует грамматике и фонетике русского языка – явная калька с английского. Здесь имеет место неискажающая речевая социокультурная интерференция.

Фонетическая интерференция и проблемы орфографии. Особое качество речи говорящего, обусловленное взаимодействием фонетических систем контактирующих языков, создает эффект «чужого качества» речи, именуемого «иноязычным акцентом».

Изучение языковых изменений в речи билингва, вызванных фонетической интерференцией, особенно важно с точки зрения ее коммуникативного эффекта. Отношение носителя языка к произносительной вариативности устной речи может быть полюсно противоположно – положительно или отрицательно – и зависит от целого комплекса его собственных социальных, культурных, политических, национальных и других личных убеждений, ассоциаций и предрассудков, а также от его языкового опыта. Произносительная сторона речевой коммуникации играет ведущую роль в формировании суждения о личности собеседника. Носитель языка обнаруживает принадлежность билингва к другой языковой общности прежде всего по характеру его произношения, т. е. интерферирующим влиянием фонетики родного языка говорящего [6, с. 21].

Первоначально термин «акцент» (лат. *accentus* ударение) связывали с выделением отдельных элементов в потоке речи (гласных звуков, слогов, слов, частей фраз) голосом. В современной лингвистике термин «акцент» используется не только применительно к ударению в слове или во фразе, но и для описания особого характера произношения говорящего, не владеющего общепринятой произносительной нормой данного языка. Ранее для характеристики отличительных фонетических особенностей речи человека использовались слова «говор», «го`воря», «`выговор». Существующий ныне термин «иноязычный акцент», как правило, связывают с особенностями

произношения говорящего на чужом языке. Используется также и термин «местный акцент» для характеристики диалектного произношения, отличного от литературной произносительной нормы родного языка.

Носитель языка моментально фиксирует слухом и опознает «чужое качество» в речи говорящего (хотя и не всегда может определить природу иноязычного акцента, т. е. его тип).

Отклонения в произношении наблюдаются как на сегментном (звуковом), так и на сверхсегментном (просодическом) уровнях звучащей речи [25]. Акцентная речь характеризуется не только искажением произносительной стороны речи, в ней отражено стремление билингва к сверхгенерализации, к упрощению произносительной системы приобретенного языка.

Некоторые отклонения от нормы в речи носителей языка могут свидетельствовать о степени речевой культуры человека. Одни речевые нарушения носят системный, другие – случайный характер. Они могут быть обусловлены ситуацией общения, общим эмоциональным состоянием говорящего, его отношением к собеседнику, а также индивидуальными свойствами речи. Отклонения от нормы наблюдаются и в детской речи на родном языке, особенно в начальный период формирования и становления языковых норм. Однако, по справедливому мнению В. А. Виноградова, «как далеко от литературной нормы ни отклонялась бы речь ребенка, она не становится для нас акцентной» [5, с. 14]. Отклонения от нормы представлены в речи билингва в наиболее концентрированном виде на начальной стадии усвоения неродного языка.

Идея наличия у говорящего «фонологического сита» родного языка, через которое он пропускает звуки чужого языка, рассматривалась в трудах Л. В. Щербы, Е. Д. Поливанова, Н. С. Трубецкого.

Внимание билингва в процессе речевого общения с носителем языка больше направлено на языковую форму речи собеседника, на поиск прямого смысла высказывания, нежели на его скрытый смысл, зависящий от ситуации общения. Хорошее владение иностранным языком только на уровне продуцирования речи не обеспечивает готовности билингва к участию в речевом общении. Отсутствие навыка восприятия беглой иноязычной речи билингвом заводит его общение с носителем языка в тупик и, соответственно, создает отрицательный коммуникативный эффект.

Социальная значимость акцента в речи говорящего привлекает внимание многих зарубежных исследователей (Crawford, Chreist, Giles, Honey, Norrish). В отечественной лингвистике эта сторона акцента пока освещена меньше. Однако вопросы повышения культуры языка общения в многонациональном российском обществе рано или поздно заставят речевое сообщество более внимательно отнестись к феномену акцентной речи. ***Изучение воздействия «чужого качества» речи на партнера по общению является одной из важнейших проблем межкультурной коммуникации.*** Чаще всего акцент оценивается носителем языка отрицательно, поскольку восприятие речи

билингва, насыщенной «помехами» (акцентными ошибками, отклонениями от нормы), затруднено и приводит к снижению заинтересованности носителя языка в акте общения. Неслучайно С. И. Бернштейн рассматривал неприятие иноязычного акцента как неосознанную форму «протеста против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии» [1, с. 18].

С другой стороны, известны и случаи положительного воздействия иноязычного акцента на носителя языка, когда небольшие отклонения от нормы в речи билингва не затрудняли восприятие его речи, а следовательно, и процесс коммуникации. При небольшой степени акцента некоторое своеобразие речи говорящего может способствовать улучшению коммуникации. Особенности звучания голоса собеседника являются богатым источником информации для коммуникантов и иногда играют решающую роль в обеспечении успешности межкультурного общения.

В современной межкультурной коммуникации все большее распространение начинают приобретать различные формы письменной коммуникации, которая открывает перед людьми большие возможности расширения и углубления общения. В этом плане эффект плохого или «чужого» качества речи на письме также имеет серьезные коммуникативные последствия. Следует сказать, что для изучающих английский язык особенно остро встает проблема «английского спеллинга». В силу ряда исторических причин английское правописание обладает большой вариативностью. В одном из отчетов американского бюро исследований по совершенствованию орфографии [27] утверждается, что очень немногие слова содержат фонемно-графемные соответствия: более трети слов американского английского имеют более одного варианта принятого произношения; большинство звуков имеет несколько способов написания, более половины слов имеют в написании непроизносимые («немые») буквы; около шестой части содержат двойные буквы, из которых произносится только одна; большинство букв служат для написания нескольких звуков, особенно это касается гласных; особую трудность представляет написание безударных слогов. Своеобразие фонемно-графемных соответствий в английском языке неслучайно стало причиной появления шуток о том, что в английском языке пишется «Ливерпуль», а читается «Манчестер». Основную проблему английского спеллинга составляет вариативность написания слов и вариативность передачи звуков на письме. Даже современные англичане, как свидетельствуют некоторые высказывания в литературе, пишут письма, имея при себе орфографический словарь, поскольку правил правописания так много, что их невозможно удержать в голове. Правда, с появлением компьютера эта проблема для многих «неграмотных», возможно, отпадет сама собой.

Очень часто в письменной речи билингов, при языковой интерференции, возникают не только ошибки в орфографии. ***В плане межкультурной коммуникации нас больше интересуют ошибки на письме, имеющие социокультурный характер.*** Термин «социокультурная ошибка» подразуме-

вает все те погрешности или недостатки письменной речи, скажем, русских, овладевающих английским языком, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира. Социокультурные ошибки могут быть нескольких видов – ошибки на уровне социокультурных фоновых знаний; ошибки на уровне речевого поведения коммуникантов; ошибки на фоне общей культуры письменной речи [10]. Именно эти группы ошибок «выдают» пишущего на данном языке как на неродном для него. «Письменный акцент» особенно наглядно обнаруживается в переводах с русского на английский [20], при написании официальных документов, сочинений и т. д. Многочисленные примеры интерференции на уровне предложений и словосочетаний обнаруживаются во время письменного тестирования по английскому языку [16].

Для носителей языка эти признаки устной речи не являются очевидными, однако для билингва, говорящего на неродном языке, кажется странным, что естественная речь носителей языка изобилует нарушениями языковых норм. Билингв испытывает в некотором роде культурно-языковой шок при первом знакомстве с естественной речью носителей языка. Эти отступления от нормы естественны для любого живого языка. Данный факт ни в коей мере не противоречит важности и необходимости выбора языкового стандарта для изучающих иностранный язык.

При изучении иностранного языка, т. е. в ситуации усвоения второго (неродного) языка, необходимо знакомить учащихся с его различными вариантами. Вопрос состоит не в том, чтобы студенты могли усвоить несколько типов и стилей произношения (в ситуации искусственного билингвизма это практически недостижимо), а в том, чтобы они могли отличать на слух тот или иной вариант изучаемого ими языка, а также чувствовать стилистическую окрашенность речи.

Усвоение неродного языка в ситуации искусственного билингвизма, т. е. «вне отсутствия соответствующего языкового окружения» [21], делает выбор языковой нормы принципиально важным.

Лексическая интерференция. Причины ее возникновения. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, отцы лингвострановедения в России, сформулировали этот важнейший аспект преподавания языков следующим образом: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными... Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящихся аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это

включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием».

Мир изучаемого языка как дисциплина, неразрывно связанная с преподаванием иностранных языков, сосредоточен на изучении совокупности внеязыковых фактов (в отличие от двух предшествующих понятий), т. е. тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц и отражаются в этих последних.

Иными словами, в основе научной дисциплины «мир изучаемого языка» лежит исследование социокультурной картины мира, нашедшей свое отражение в языковой картине мира.

Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления. Вот почему без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения. Его можно изучать как копилку, способ хранения и передачи культуры, т. е. как мертвый язык. Живой язык живет в мире его носителей, и изучение его без знания этого мира (без того, что в разных научных школах называется по-разному: фоновыми знаниями, вертикальным контекстом и др.) превращает живой язык в мертвый, т. е. лишает учащегося возможности пользоваться этим языком как средством общения. Именно этим, по-видимому, объясняются все неудачи с искусственными языками. Даже наиболее известный из них – эсперанто – не получает распространения и обречен на умирание в первую очередь потому, что за ним нет живительной почвы – культуры носителя.

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке. В противном случае возникает конфликт культур и конфликт языков.

Этот конфликт проявляется на разных уровнях. Изучение его очень важно, особенно когда это трудности, скрытые и от участников коммуникации, в том числе и от участников процесса обучения иностранным языкам – от учителя и ученика. Наиболее явственно он проявляется в лексике, так как именно эта часть языка имеет через лексическое значение прямой и непосредственный выход в реальный мир, во внеязыковую реальность.

Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый. Хотим обратить внимание на словоупотребление: именно в процессе производства речи, т. е. при реализации активных навыков

пользования языком (говорение, письмо), особенно остро встает проблема культурного барьера, культурного компонента, наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка. Действительно, для того чтобы не просто узнать, распознать значение слова в тексте, произведенном кем-то, а самому произвести этот текст, нужно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что стоит за словом, о предмете-понятии (thing meant), о его месте и функциях в том мире, где данный язык используется в качестве реального средства общения.

Самые трудные проблемы обучения активным навыкам пользования языком – письму и говорению, т. е. собственно производству речи, становятся очевидными только с уровня двух и более языков. Это проблемы лексической сочетаемости слов в речи и, соответственно, лексикографии, коммуникативного синтаксиса и многие другие.

Вот почему преподавание иностранных языков в России должно быть основано на сопоставлении с родным языком и культурой и, следовательно, тесно связано с русистикой. Это важнейшее условие оптимизации и развития преподавания иностранных языков, русского языка и русского как иностранного.

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.

Большие сомнения вызывает наличие межъязыковых синонимов. Поэтому проблема межъязыковых соответствий заслуживает тонкого и всестороннего анализа. Чрезвычайно трудно найти разноязычные слова, которые выражают «одно и то же понятие и не отличаются друг от друга эмоционально-экспрессивной, стилевой или каким-либо другим видом константной знаменательной информации». Явное различие лингвистической, собственно языковой информации, разная лексико-фразеологическая сочетаемость, совершенно различные социолингвистические коннотации, обусловленные культурой, обычаями, традициями разных говорящих коллективов (не говоря уже о зависимости от места, времени, целей и прочих обстоятельств коммуникации) не могут не влиять на семантику и употребление слова. Это делает вопрос о наличии межъязыковых синонимов (а тем более межъязыковых эквивалентов) весьма проблематичным. Искусственное вычленение понятийного значения и установление на этом основании межъязыкового соответствия может исказить картину и оказывает, в конечном итоге, плохую услугу и изучающему иностранный язык, и переводчику.

Рассмотрим основные причины, осложняющие коммуникацию во-

обще, а на иностранном языке в особенности.

Первое, на что следует обратить внимание, – *коллокационные, или лексико-фразеологические, ограничения*, регулирующие пользование языком. Это значит, что любое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку круг или резерв сочетаемости. Иными словами, оно «дружит» и сочетается с одними словами и «не дружит» и, соответственно, не сочетается с другими. Почему *победу* можно только *одержать*, а *поражение* – *потерпеть*, почему *роль* по-русски можно *играть*, значение – *иметь*, а *выводы* и *комплименты* – *делать*? Почему английский глагол *to* *praise*, означающий «платить», полагается сочетать с такими несочетаемыми, с точки зрения русского языка, словами, как *attention* [внимание], *visit* [визит], *compliments* [комплименты]? Почему русские сочетания *высокая трава*, *крепкий чай*, *сильный дождь* по-английски звучат как «длинная трава» (*long grass*), «сильный чай» (*strong tea*), «тяжелый дождь» (*heavy rain*)?

У каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость, или валентность. Она национальна (а не универсальна) в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке. Специфика эта становится очевидной только при сопоставлении языков, подобно тому как родная культура выявляется при столкновении с чужой. Поэтому носители языка не видят этих главных для изучающего иностранный язык трудностей.

Именно поэтому, изучая иностранный язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку.

Лексическая сочетаемость – одна из основных проблем перевода. Двужычные словари подтверждают это явление. Перевод слов с помощью словаря, который дает «эквиваленты» их значений в другом языке, запутывает учащихся, провоцируя их на употребление иностранных слов в привычных контекстах родного. Эти контексты совпадают довольно редко.

Другой трудностью является *конфликт между культурными представлениями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены «эквивалентными» словами этих языков*. Эти культурные представления обычно определяют появление различных стилистических коннотаций у слов разных языков.

Так, даже обозначение зеленого цвета, такого «общечеловеческого» понятия, вызывает большие сомнения в плане его абсолютного лексического соответствия, поскольку наличие определенных метафорических и стилистических коннотаций не может не влиять на значение слова, а эти коннотации различны в разных языках. «Зеленые глаза» по-русски звучит поэтично, романтично, наводит на мысль о колдовских, русалочьих глазах. Английское же словосочетание *green eyes* является метафорическим обозначением зависти или ревности и содержит явные негативные коннотации.

При языковом контакте непременно проявлением лексической интер-

ференции являются заимствования из языков-коммуникантов. Издаются «Словари новых слов», «Словари перестройки», словари заимствований, одновременно растет поток огорченных, возмущенных, умоляющих призывов охранить русский язык от лавины заимствований: *бартер, дайджест, данс-хит, диджей, эксклюзив, мониторинг, дилер, триллер, плейер, фрустрация, армрестлинг, лизинг, рэкет, андеграунд, шейпинг, тинейджер, хеппенинг, поп* и т. д.

Заимствования пошли не только вширь, но и вглубь, затронув и морфологию, и синтаксис. Однако опасность такого заимствования нужно правильно оценить. Важно соблюдать «золотую середину» между пуризмом и языковой анархией. Но главное, что «языковое бескультурье» – это вторичный феномен. Первичным является падение общей культуры населения. Поэтому призывы «спасать русский язык» – это попытка лечить симптом, а не болезнь. Еще печальнее тот факт, что исчезает тонкая прослойка носителей истинной культуры, по существу, «равняться» скоро будет не на кого.

Нельзя не сказать и о том, что «языковую карту» все чаще разыгрывают политики. Законы о государственном языке, переход на латиницу, национальные школы – вот инструменты для политических игр и манипуляций. Вечные российские споры между «почвенниками» и «западниками» также используются в политических целях. Отделять разумные рациональные аргументы от политической конъюнктуры – трудная но необходимая работа для каждого учителя.

Библиографический список

1. **Бернштейн, С. И.** Вопросы обучения произношению (Применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению / С. И. Бернштейн; под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. – М., 1975. – С. 5–61.
2. **Вайнрайх, У.** Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Зарубежная лингвистика. 1999. – Вып. III. – С. 7–42.
3. **Вайнрайх, У.** Языковые контакты / У. Ванрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
4. **Верещагин, Е. М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М., 1969. – 160 с.
5. **Виноградов, В. А.** Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2: К проблеме иноязычного акцента в фонетике / В. А. Виноградов. – М., 1976. – С. 14.
6. **Вишневская, Г. М.** Билингвизм и его аспекты / Г. М. Вишневская. – Иваново, 1997.
7. **Гавранек, Б.** К проблематике смешения языков / Б. Гавранек // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6 – С. 94–111.
8. **Жлуктенко, Ю. А.** Лингвистические аспекты двуязычия. / Ю. А. Жлуктенко. – Киев: Вища шк., 1974. – 176 с.
9. **Кассирер, Э.** Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М., 1998. – 784

с.

10. **Кузьмина, Л. Г.** Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых / Л. Г. Кузьмина, В. В. Сафонова // *Иностр. языки в школе*. – 1998. – № 6.

11. **Мартине, А.** Распространение языка и структурная лингвистика / А. Мартине // *Зарубежная лингвистика*. – 1999. – Вып. III. – С. 43–55.

12. **Мечковская, Н. Б.** Языковой контакт / Н. Г. Мечковская // *Общее языкознание*. – Минск: Выш. шк., 1983. – 456 с.

13. **Многоязычие** и литературное творчество / отв. ред. М. П. Алексеев. – Л., 1981. – 337 с.

14. **Пиаже, Ж.** Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // *Семиотика* / сост., вступит. ст. и общ. ред. Ю. С. Степанова. – М., 1983. – С. 133–137.

15. **Розенцвейг, В. Ю.** Основные вопросы теории языковых контактов / В. Ю. Розенцвейг // *Новое в лингвистике*. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 5–22.

16. **Солдатова, Н. В.** Лингвистические основы тестирования письменной речи (на материале экзаменационных сочинений) / Н. В. Солдатова. – М., 1997.

17. **Сэпир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / Э. Сэпир. – М., 1993. – С.173.

18. **Хайдеггер, М.** Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993. – 447 с.

19. **Хауген, Э.** Языковой контакт / Э. Хауген // *Новое в лингвистике*. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.

20. **Шишкина, Т. Г.** Русский «акцент» в письменном переводе (морфологический уровень) / Т. Г. Шишкина. – М., 1996.

21. **Щерба, Л. В.** Фонетика французского языка / Л. В. Щерба. – Л., 1939.

22. **Щерба, Л. В.** Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба. – Л., 1958. – Т. 1. – 182 с.

23. **Crystal D.** *English as a Global Language* / D. Crystal. – Cambridge, 1997.

24. **Haugen E.** *Language Contact* / E. Haugen // *Reports for the Eighth International Congress of Linguists*. – Oslo, 1957. – P. 253–261.

25. **Norrish J.** *Language learners and their errors* / J. Norrish. – London, 1983.

26. **Paul H.** *Prinzipien der Sprachgeschichte* / H. Paul. – Heidelberg, 1920. – 391 с.

27. **Phoneme-grapheme correspondences as cues to spelling improvement** // *A publication of the Bureau of research* / Eds. Pauln R. Hanna, Jean S. Hanna et al. – Washington, 1966.

28. **Vogt H.** *Actes du VIe Congres International des linguists* / H. Vogt. – Paris, 1948.