

УЧЕБНЫЙ БИЛИНГВИЗМ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. Традиционный подход к обучению иностранному языку предполагает создание монологической языковой среды в классе. Эта методическая традиция уходит своими корнями в новации на рубеже XIX и XX вв., когда на смену грамматико-переводному методу пришел прямой метод обучения английскому языку. Последователи этого метода выступали против любой формы появления родного языка на занятиях, так как это, по их мнению, противоречило естественному овладению языком. Психолингвистическая наука, возникшая в середине XX в., показала наивность утверждений столетней давности. Лингвистические, психолингвистические и социолингвистические исследования последних лет с нарастающей убедительностью доказывают не только неизбежность, но и правомерность, а также полезность учебного билингвизма, т.е. использования родного языка как способа педагогического сопровождения и развития учащихся на уроках иностранного языка. Учебный билингвизм рассматривается в данной публикации в своей основной форме: как переключение кодов, а также как межъязыковое обучение. Приводятся научные данные о том, что учебный билингвизм и межъязыковое обучение оказывают благотворное влияние на речевое и интеллектуальное развитие, способствуют культурному самоопределению личности, снимают познавательные затруднения и активизируют межличностное взаимодействие на занятии. Двухязычие на занятиях иностранного языка становится естественным в условиях поликультурной и билингвальной учебной среды, в которой интегрируется обучение языку и содержанию, действуют социальные факторы миграции культур. Используемые методы исследования, такие как теоретический анализ, компьютерное моделирование, эмпирические и экспериментальные данные, показали социокультурную аутентичность и педагогическую целесообразность учебного билингвизма на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: учебный билингвизм; переключение кодов; межъязыковое обучение; билингвальная среда; педагогическое сопровождение; культурное самоопределение; национальное самосознание.

Рабочее определение. Учебный билингвизм (emergent bilingualism), характерный для учащихся, изучающих английский язык как иностранный в среде своего родного языка, вызывает к себе растущий интерес учителей школ, преподавателей вузов, методистов и представителей когнитивных наук [1].

Учебный билингвизм – это функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера. Одной из форм прояв-

ления учебного билингвизма является «переключение кодов» (code switching) на занятиях иностранного языка, когда участники образовательного процесса время от времени переходят от иностранного языка к родному. Другой формой учебного билингвизма можно считать межъязыковое (translanguage) обучение, при котором для развития учащихся и расширения их кругозора в определенной области используется литература как на иностранном, так и родном языке. Ключевым моментом в отношении специалистов к учебному билингвизму служит выбор между изоляцией (bracketing) родного языка учащихся на занятиях, вплоть до его полного запрета, или включением родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса иностранного языка (pedagogical scaffolding) [1]. В данной статье будет рассмотрен учебный билингвизм на занятиях английского языка в России.

Существующая проблема и ее актуальность. Начиная с XVI в., в преподавании иностранных языков преобладал грамматико-переводный метод, с помощью которого обучали латыни и древнегреческому языку. Основные постулаты этого метода некритически переносились на преподавание современных языков вплоть до конца XIX в. Традиции ставить во главу угла грамматику и обучать языку через чтение, анализ и перевод текста сохранились в ряде стран и сегодня.

К концу XIX в. более активными стали международные контакты, возникла реальная необходимость найти метод обучения практическому владению иностранным языком. Американский методист М. Берлиц разработал и активно продвигал «прямой метод» (direct method) обучения английскому языку иммигрантов. Характерным признаком прямого метода был запрет родной речи на занятиях английского языка. В опубликованных работах утверждалось, что смысловые ассоциации учащихся должны формироваться между словом и смыслом только на иностранном языке, а ассоциации со словами родного языка вредны для учащихся [2]. Подобные суждения оказались «убеждениями-долгожителями» и их можно услышать сегодня.

Убеждения в том, что билингвизм на уроке иностранного языка оказывает разрушительное влияние на результат обучения и приносит вред учащимся, обычно подкрепляется традиционным доводам о том, что родной язык на уроке иностранного языка усиливает межъязыковую интерференцию и вызывает рост лексико-грамматических ошибок в речи учащихся. Предполагается, что если не запрещать, а напротив, использовать на занятии иностранного языка родной язык, учащиеся будут предпочитать говорить между собой и с учителем иностранного языка на родном языке. Утверждается также, что если использовать на уроке родной язык, то сокращается время тренировки на иностранном языке и языковые навыки учащихся останутся недостаточно прочными. Подобные доводы обычно приводят преподаватели иностранного язы-

ка, не владеющие родным языком учащихся, а также педагоги, подражающие преподавателям с родным иностранным языком [3].

В исследованиях отмечается, что сторонники монолингвального обучения иностранному языку упорно защищаются теми, кто игнорирует естественное взаимодействие родного и иностранного языка в языковом сознании учащихся, такие учителя предпочитают не замечать факты постоянного и регулярного переключения кодов в собственной речи на своих уроках [4].

Следует заметить, что доводы, приводимые последователями прямого метода обучения иностранным языкам, вступают в противоречие с современными тенденциями, когда накапливаются новые данные о механизмах развития коммуникативной компетенции учащихся, миграция культур создает поликультурную и мультилингвальную среду как в обществе, так и в учебном классе, учащиеся приветствуют практику, в которой учитель помимо иностранного языка использует «собственный язык» учащихся, чтобы поддержать их в случае затруднений, расширить кругозор, добиться межличностного взаимопонимания [5].

Можно полагать, что настало время для более глубокого изучения билингвального подхода к обучению иностранным языкам. Такие исследования становятся особенно актуальными в связи со следующими социально-педагогическими обстоятельствами:

- современная социальная среда приобретает выраженный поликультурный характер, и переключение языковых кодов используется как удобная стратегия межличностного общения в семье, школе и неформальном социуме [6];

- в условиях непосредственного контакта языков и культур неизбежно активизируются процессы культурного самоопределения личности, которые всегда сопровождаются сохранением своего «Я», осознанием своей национальной принадлежности и проявлением собственной культурной идентичности на уроке иностранного языка [7];

- языковая педагогика все больше ориентируется на интеграцию языка и межпредметных знаний (CLIL – Content and Language Integrated Learning), что обуславливает необходимость переключения кодов в учебном процессе [8];

- переключение кодов на уроке иностранного языка начинает рассматриваться как методический ресурс повышения эффективности обучения, признаваемый как учителями, так и учащимися [9].

Основания для гипотезы о позитивной роли учебного билингвизма. Основанием для гипотезы о том, что учебный билингвизм является естественным фактором успеха и играет положительную роль в достижении учебного результата, являются исследования процесса овладения иностранным языком, которые начались еще во второй половине прошлого века и продолжаются до сих пор [10].

Основные положения теории сводятся к тому, что, во-первых, изучение иностранного языка в учебных условиях существенно отличается от процесса естественного овладения родным языком и естественная языковая среда не может воспроизводиться в классе педагогическими средствами. Во-вторых, усвоение языкового материала возможно только при условии «понятной информации на входе» (comprehensible input), без чего «продуктивная информация на выходе» (productive output) невозможна. В-третьих, тревожность и напряжение учащихся, вызываемые непонятными знаками, затрудняют усвоение иностранного языка, напрягая их «аффективный фильтр» (affective filter). Этот барьер *когнитивной перегрузки* (cognitive overload) можно снять с помощью родного языка.

Новейшие публикации проливают свет на роль билингвального обучения иностранному языку в интеллектуальном развитии учащихся, в частности, в повышении эффективности решения проблемных задач [11].

Важны также данные о влиянии билингвального обучения иностранному языку на жизненный успех учащихся. По статистике, школьные выпускники, изучающие на билингвальной основе язык в интеграции с ценной информацией на родном и иностранном языках, добиваются в жизни более высокого экономического статуса. Авторы исследования делают вывод о том, что для повышения экономического статуса учащихся, демонстрирующих успехи в изучении языка, необходимо наполнить языковой курс межпредметными знаниями неязыкового характера (trans-subject / translanguage knowledge) и обеспечить на уроке билингвальное обучение [12].

Имеющаяся исследовательская база дает основание для следующей гипотезы: *учебный билингвизм является естественным психолингвистическим явлением в овладении иностранным языком, играющим позитивную роль в усвоении языка, развитии интеллекта, формировании и самореализации личности учащихся.*

Методика исследования

Использовались следующие приемы исследования:

- а) изучение научных источников по проблеме;
- б) структурированное наблюдение за проявлениями билингвизма у дошкольников на занятиях английским языком и вне занятий, а также на занятиях аспирантов вуза;
- в) технология компьютерного моделирования, которая позволяет «заглянуть в будущее» и увидеть проявление билингвизма у учащихся в возрастной перспективе по мере перехода на более продвинутые уровни владения иностранным языком;
- г) сравнительный анализ функций учебного билингвизма на занятиях английского языка с дошкольниками и аспирантами;

д) опрос учителей английского языка и учащихся с целью выяснить выбор языка на уроках;

е) хронометраж использования на занятиях иностранного и родного языка.

Научное обоснование учебного билингвизма. Наблюдения показывают, что в современных условиях на занятиях иностранного языка могут формироваться известные науке типы билингвизма:

- последовательный и одновременный (sequential and simultaneous);
- сбалансированный и доминирующий (balanced and dominant);
- добавляющий и вытесняющий (additive and subtractive) [13].

Учебный билингвизм является педагогически аутентичным явлением и может сыграть положительную роль в достижении всех требуемых учебных результатов, включая предметные знания, развитие интеллекта и формирование личности (см. ФГОС).

Данные психо- и нейролингвистики свидетельствуют о том, что коды родного и иностранного языка в индивидуальном ментальном пространстве как автономны, так и функционально связаны [14]. Запрет родной речи на уроке иностранного языка ограничивает мышление, поскольку блокирует доступ к языковым средствам формирования и формулирования мысли.

Зависимость между родной и иностранной лексикой проявляется, например, в том, что доступ к иностранному слову в хранилище языковой памяти облегчается, если это слово хорошо известно учащимся на родном языке [15]. Влияние ментального лексикона родного языка на иностранный лексикон подтверждается также научными данными о том, что ребенок с более развитой лексикой на родном языке демонстрирует больший запас слов на иностранном языке [16].

Объясняется функциональная связь слов родного и иностранного языка тем, что ментальный лексикон билингвов интегрирует родные и иностранные слова в единую нейронную сеть с распространенной активацией в момент речи. Поэтому лексическая сеть родного языка в момент речи на иностранном языке активизируется и поддерживает иностранную лексику [17, 18].

Выбор языка на занятии. На уроках иностранного языка нередко наблюдается переход учащихся и учителей на родной язык (переключение кодов), что до недавнего времени считалось недостатком урока. Последние исследования показывают целесообразность переключения кодов на уроке [4].

Накапливаемые научно-экспериментальные знания позволяют полагать, что создается новое, билингвальное направление в языковой педагогике, представляющее теоретический и практический интерес для педагогов [19].

В опубликованных работах содержатся сведения о том, что выбор между родным и иностранным языком на занятиях иностранного

языка определяется профессиональными убеждениями учителя [20]. Наиболее часто наблюдаемой формой проведения занятий в разных странах является «сэндвич»-технология [21]. Используя эту метафору, можно сказать, что в хорошем билингвальном «бутерброде» есть толстый слой начинки иностранного языка и разумно тонкие ломтики хлеба родной речи.

Ход и результаты исследования

Компьютерное моделирование развития учебного билингвизма. Одним из методов исследования учебного билингвизма было компьютерное моделирование. Для компьютерного моделирования развития учебного билингвизма учащихся на разных ступенях овладения иностранным языком использовалась технология «игры хаоса» [22]. «Игру хаоса» можно наблюдать, подбрасывая монету над столом. Монета может упасть вверх «орлом», «решкой» или «мимо», т.е. скатиться со стола на пол. Эти случаи можно отмечать на игровом поле. Для того чтобы создать игровое поле, расположим на листе бумаги треугольником точки «орел», «решка» и «мимо». Немного в стороне от треугольника (в любом месте) обозначим произвольную точку «начало». Если монета упала вверх «орлом», мысленно проведем черту от «начала» до «орла» и посередине этой воображаемой линии отложим точку. Если при следующем броске монеты она упадет «решкой», мысленно проведем черту от предыдущей точки до «решки» и отложим точку и т.д. Чем больше проб, тем больше точек появится на игровом поле, которое в результате огромного количества проб будет полностью покрыто точками, показывающими поле «игры хаоса». Интересно, что после очень большого количества «бросков» точки на поле всегда располагаются в определенном порядке.

В реальной жизни трудно организовать большое количество испытаний, насчитывающих тысячи, десятки или сотни тысяч наблюдений. Это можно сделать с помощью компьютерного моделирования.

Для нашего компьютерного моделирования были выбраны четыре возможные стратегии билингвизма на занятии и, соответственно, четыре точки на поле «игры хаоса»: 1) отказ от родного языка учителем, даже если учащиеся обращаются на родном языке; 2) переключение кодов на занятии у учителя; 3) переключение кодов на занятии у учащихся; 4) отказ от родного языка учеником, даже если учитель обращается к нему на родном языке.

Рассмотрим полученные результаты компьютерного моделирования на рис. 1–4.



Рис. 1. 10 наблюдений

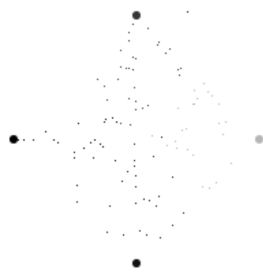


Рис. 2. 100 наблюдений

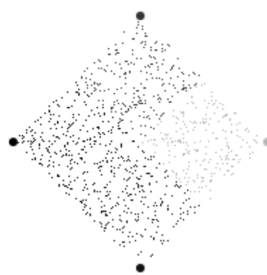


Рис. 3. 1 000 наблюдений

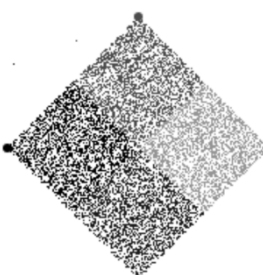


Рис. 4. 10 000 наблюдений

Как показывает компьютерное моделирование, первые случаи билингвизма происходят спонтанно, в самом начале выбор языка учителем и учащихся остается непредсказуемым. Постепенно, вопреки ожиданиям, что переключение кодов на занятии и педагога и учащихся, по мере продвижения в овладении языком, будет уменьшаться, родной язык начинает проявляться в речи как учителя, так и учащихся более регулярно. При очень большом количестве наблюдений с течением времени, все больше наблюдается случаев перехода с одного языка на другой, что получило название межязыкового обучения (translanguage teaching). Интересно, что случайные точки «игры хаоса» постепенно выстраиваются в четкую геометрическую структуру. Отметим, что количество переключений кодов у педагога и учащихся не связано между собой статистически и каждый сам принимает независимое решение о том, на каком языке продолжить учебное общение [23].

Изучение конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у детей дошкольного возраста. Одно из исследований, проведенное в США среди детей с родным испанским языком, показывает, что переключение кодов является эффективной формой поддержки детей в овладении английским языком. Особенно эффективным оказалось обучение, в котором дети получали поддержку на

родном (испанском) языке в сочетании со зрительными опорами в виде предметов, изображений или видеоматериала. Полезны оказались песни, рисунки, истории с учебным материалом на родном испанском и английском языках. Учитель задавал вопросы по-английски и повторял их на испанском языке, чтобы дети полностью поняли содержание. Такое переключение кодов помогало формировать умение слушать с пониманием. В обучении с переключением кодов были реализованы три принципиальных положения:

- о языковой идентичности учащихся (осознание своего родного языка и культуры);
- об осознании иностранного языка (формирование первичных лексико-грамматических представлений об английском языке);
- о развитии языка и речи (создание условий для развития речи ребенка как на родном, так и иностранном языке) [24].

Исследование конкретных случаев, проведенное в Индонезии, также продемонстрировало, что учителя используют три основных типа переключения кода, т.е. переходят на родной для ребенка индонезийский язык: для перевода отдельных слов внутри предложения, для перевода целых предложений, для продолжения мысли на родном языке ребенка. При этом учитель ставил цель объяснить учебный материал, дать ребенку задание в доступной форме, добиться от него нужного поведения и дисциплины [25].

Наше исследование проводилось в ходе развивающих занятий с дошкольниками в возрасте 6 лет в условиях домашнего обучения. Дети начинали изучать английский язык с пособием «Английский до школы» [26]. Использовался метод структурированного наблюдения за речью педагога дошкольного образования на занятиях. Анализировались десять видеофрагментов серии занятий. Каждый видеофрагмент продолжался до трех минут. В результате анализа была заполнена следующая матрица с указанием количества случаев, когда педагог переходил с английского языка на русский:

	Внутри предложения	Между предложениями	Продолжая мысль	Всего
Дать задание для выполнения	4	6	11	21
Представить ситуацию общения	6	9	8	23
Объяснить смысл предложения	2	6	4	12
Добиться действия и дисциплины	3	4	2	9
Всего	15	25	25	65

Анализ полученного материала показывает, что педагог дошкольного образования в 65 случаях переключал языковой код и пере-

ходил на родной язык учащихся (русский). Это составило 43% всех фраз педагога в рассмотренных случаях. 57% высказываний в начале развивающего курса английского языка делались педагогом на английском языке. Как показывают данные, педагог больше всего переходил на родной язык, продолжая свою мысль или переводя для детей смысл сказанного предложения перед тем, как продолжить мысль по-английски. Перевод отдельных слов внутри предложения наблюдался реже. Объясняется это тем, что дети воспринимают смысл целого предложения. Количество случаев переключения кодов в речи педагога для организации занятия и улучшения дисциплины было наименьшим. Порядок на занятиях устанавливался с помощью усвоенных детьми английских фраз-команд или рифмовок-ритуалов. На занятиях дети в ряде случаев отвечали по-русски на вопрос педагога, заданный им на английском языке, а потом отвечали на этот же вопрос по-английски.

Изучение конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у студентов аспирантуры (технический вуз). Особый интерес для подтверждения или опровержения компьютерной модели учебного билингвизма представлял анализ конкретных случаев на занятиях английского языка с аспирантами инженерных специальностей. Если компьютерная модель учебного билингвизма действительно отражала реальные процессы, то доля русского языка на занятиях английского у аспирантов должна была возрасти даже при достаточно высоком уровне владения английским языком. Уровень языковой подготовки аспирантов, как показало входное тестирование, был следующий: «допороговый А2» (49%), «пороговый В1» (37%) и «продвинутый В2» (14%).

Для проведения исследования была модифицирована матрица структурированного наблюдения, использованная с дошкольниками. Анализировались десять видеофрагментов занятий английского языка с аспирантами на материале электронного пособия «Английский для исследователей» (http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=37218). Видеофрагмент каждого занятия был продолжительностью до трех минут.

	Внутри предложения	Между предложениями	Продолжая мысль	Всего
Дать задание для выполнения	19	23	11	53
Представить проблему общения	22	31	41	94
Объяснить обсуждаемую идею	21	34	43	98
Применить информацию в конкретном случае	17	39	54	110
Всего	79	127	149	355

Анализ полученных данных показал, что количество случаев переключения кодов педагогом на занятиях английского языка с аспирантами составило 355, что в примерно в пять раз превышало количество аналогичных случаев в дошкольном курсе английского языка. Это объяснялось высоким темпом речи как педагога, так и аспирантов на занятиях. При этом доля высказываний педагога на родном языке составляла 48% от английской речи на занятиях. Увеличение случаев переключения кодов наблюдалось, несмотря на повышение общего уровня владения английским языком обучаемых. Чем более сложной в содержательном отношении была обсуждаемая проблема, тем более активно и охотно аспиранты переходили на родной язык.

Особо следует подчеркнуть, что аналогичные результаты были также получены на занятиях английского языка с аспирантами из Ирака и Сирии. На этих занятиях педагог эпизодически переходил на русский язык, так как все аспиранты прошли курс русского языка как иностранного. Дополнительно аспиранты-иностранцы сами переходили на арабский язык, объясняя друг другу сущность обсуждаемой проблемы в работе над диссертацией и возможные пути ее решения.

Больше всего случаев переключения кодов было зарегистрировано, когда нужно было перенести учебную информацию на конкретные диссертационные исследования аспирантов. Достаточно часто переключение кодов регистрировалось при обсуждении общей идеи диссертации, плана, гипотезы и методики исследования, анализе и обсуждении полученных данных, а также формулировании выводов.

Стратегия работы над аннотацией или полным текстом статьи мало зависела у аспирантов от уровня языковой подготовки. Большинство участников предпочитали вначале подготовить текст на родном языке, а затем перевести его на английский язык с последующим редактированием для публикации. Некоторые аспиранты с повышенным уровнем владения английским языком вначале писали аннотацию статьи по-английски, однако для обсуждения путей дальнейшего улучшения (редактирования) этого материала пользовались русским языком.

Психолингвистическое обоснование модели развития учебного билингвизма. Наблюдение за переключением кодов в курсе английского языка у дошкольников и аспирантов подтверждало, что по мере овладения иностранным языком доля проявления учебного билингвизма у обучаемых растет. Этот эмпирический факт требовал своего психолингвистического обоснования.

Психолингвистические исследования показывают, что родной и иностранный языки находятся между собой в состоянии взаимодействия, причем родной язык обязательно участвует в формировании и формулировании мысли на иностранном языке. Это явление получило название коактивации языков – co-activation of languages [27]. Парал-

лельная активация родного и изучаемого языков объясняет многочисленные факты влияния двух языковых систем друг на друга. Иностран- ный язык во многом копирует черты родного языка так же, как одежда копирует очертания тела. Это объясняется тем, что ячейки памяти род- ного языка более доступны для пользователя, чем ячейки памяти изуча- емого языка [28]. Облегченный доступ к ячейкам памяти родного языка вызывает переключение кодов в тех случаях, когда языковая и интеллек- туальная задача, поставленная перед учащимися на иностранном языке, усложняется и они ищут решения средствами родного языка.

Еще больше роль родного языка повышается по мере того, как растет языковой уровень учащихся и межпредметные знания все более интегрируются с языковой программой. Это означает, что реализация принципов интегрированного обучения языку и содержанию (CLIL) является как принципом обучения, так и фактором развития учебного билингвизма в форме переключения кодов и межъязыкового обучения иностранному языку [8].

Переход на родной язык зависит от ситуационных обстоятельств. Чем формальнее ситуация, тем меньше наблюдается случаев переключе- ния кодов [29]. Формальные ограничения уменьшают переключение ко- дов, но даже в монологической среде говорящий может иногда неосо- знанно переходить на родной язык, который не известен собеседнику.

Из исследований известно, что степень находчивости и творче- ства в решении мыслительной задачи на занятиях иностранного языка зависит от возможности использовать ресурсы родного языка, включая понятия-когнаты, т.е. слова родного и изучаемого языка с идентичным смыслом. Слова-когнаты родного языка особенно часто используются при работе над развернутым письменным высказыванием [30]. Без ко- гнатов родного языка рассуждение на иностранном языке затормажива- ется и становится затруднительным. Российские учащиеся, работающие над развернутым письменным рассуждением (эссе), нередко обраща- ются к словам-когнатам родного языка в поисках смысла конструируе- мого предложения.

Опубликованные труды показывают, что родной язык положи- тельно влияет на формирование знаний учащихся о том, как конструи- ровать и передавать смысл сообщения, договориться о едином понима- нии в подходе к решению проблемы, принципах поиска, отбора и оцен- ки информации. Все эти умения особенно востребованы в обучении учащихся продуктивному письму, и обращение к родному языку может оказать ценную помощь в решении данной педагогической задачи [31].

Формальный запрет родного языка на занятиях иностранным языком имеет негативные социально-психологические последствия для развития личности учащихся, так как затрудняет их национально- культурное самоопределение и лишает ощущения принадлежности к

своей культуре (a sense of belonging). Исследования показывают, что на занятиях английским языком в Швеции каждая третья школа использует шведский язык и шведскую культуру (Swedishness) в качестве ориентира обучения и воспитания [32].

Психолингвистические исследования показывают, что переключение кодов на занятиях английского языка можно считать закономерным явлением. В этой связи представляет интерес выбор учителями языка общения с учащимися на уроке английского языка.

Статистическое изучение выбора учителями языка общения с учащимися. Для изучения мнения учителей использовался специально разработанный вопросник, который позволил выяснить, на каком языке учитель говорит при объяснении грамматики и заданий в классе, введении новой лексики и в других обстоятельствах.

Результаты проведенного опроса представлены на рис. 5.

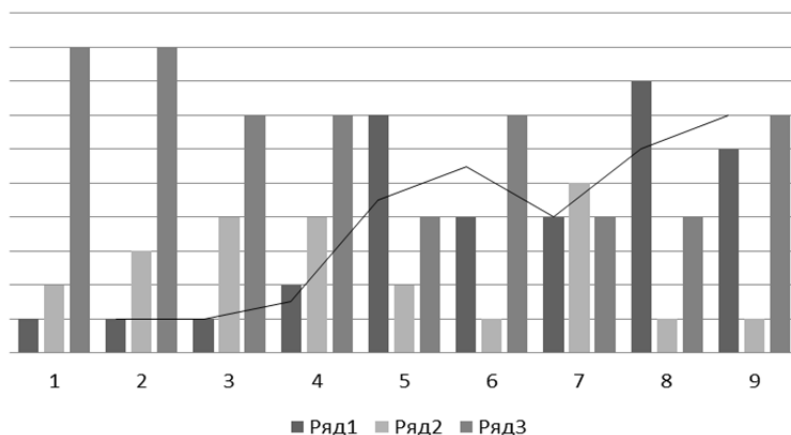


Рис. 5. Результаты статистического изучения выбора учителями языка общения с учащимися: ряд 1 (черный столбец) – использование на уроке родного (русского) языка; ряд 2 (светло-серый столбец) – использование на уроке изучаемого (английского) языка; ряд 3 (темно-серый столбец) – использование на уроке и вне урока двух языков; — линия тренда использования в общении родного языка; 1 – объяснение грамматики; 2 – введение лексики; 3 – объяснение задания в классе; 4 – объяснение домашнего задания; 5 – сообщение итогов контрольной работы; 6 – ответ на вопрос, задаваемый учащимися по-русски; 7 – управление дисциплиной на уроке; 8 – общение вне урока на личные темы; 9 – неформальная встреча с учащимися вне школы

Анализируя приведенную диаграмму (рис. 5), отметим, что в результате опроса 90 учителей, не была выявлена зависимость переключения кодов в речи педагога от уровня языковой подготовки учащихся. Поэтому на диаграмме отражены общие результаты опроса учителей, работающих в классах всех ступеней школьного образования.

Переключение кодов родного и изучаемого иностранного языка наблюдалось у российских учителей во всех анализируемых случаях. Более всего учителя говорили по-русски, разбирая ошибки в выполненной контрольной работе, восстанавливая дисциплину в классе, общаясь с учащимися на личные темы и во время встреч с учениками вне школы. Смешанная русская и английская речь звучала чаще всего при объяснении грамматических и лексических явлений языка, заданий на уроке и домашней работы, при ответах на заданный по-русски вопрос ученика. Во время встреч с учащимися вне школы, учителя достаточно часто говорили как по-русски, так и по-английски. В целом доля иностранного языка снижалась в ситуациях неформального общения вне урока и школы. Линия тренда, т.е. тенденции перехода на родной язык в речи учителя, показывает рост по мере перехода к личному взаимодействию со школьниками. Во всех случаях родной язык был средством педагогического сопровождения обучения иностранному языку.

Выбор учащимися языка общения с учителем. Мнение учащихся о том, на каком языке следует говорить учителю английского языка, представляло особый интерес. Для выяснения позиции школьников, им были заданы вопросы, аналогичные тем, что были заданы учителям, т.е. о предпочитаемом языке учителя при объяснении грамматики, введении лексики и т.п.:

На рис. 6 показаны результаты опроса учащихся, проведенного с целью выявить предпочитаемую школьниками речь учителя на родном (русском) или английском языке.

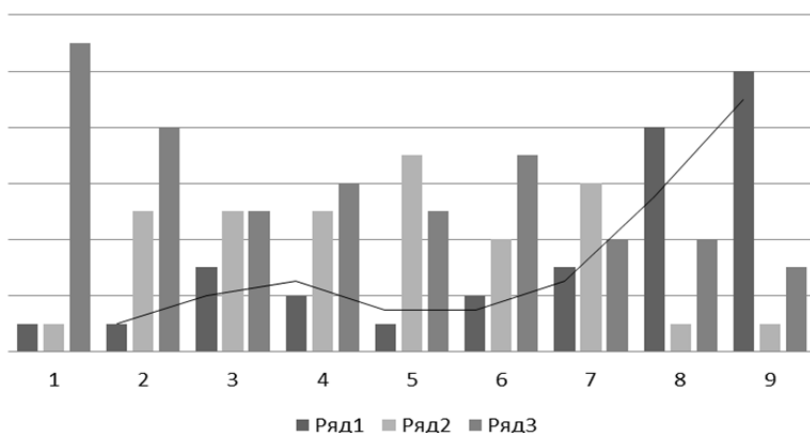


Рис. 6. Результаты статистического изучения мнения учащихся о предпочитаемом языке общения с учителем. Обозначения см. на рис. 5

Как показали результаты проведенного опроса 120 учащихся, российские школьники хотят, чтобы в речи учителя эпизодически зву-

чала русская речь. Если педагог объясняет грамматику или незнакомые слова, конкретизирует сущность заданий, отвечает на вопросы учащихся в случае затруднений, общается со школьниками вне урока и школы, учащиеся предпочитают общение с учителем на двух языках. В обстоятельствах личного общения с учителем учащиеся предпочитают родную речь. Следует заметить, что учащиеся приветствуют общение на английском языке во всех анализируемых случаях, но этот показатель варьируется в зависимости от учебной задачи. Это означает, что *учащиеся предпочитают переходить на родной язык, если задание находится в зоне их ближайшего развития, т.е. представляет определенную трудность, требующую помощи учителя.*

Основные факторы переключения кодов на занятиях английского языка. Родной язык сопровождает процесс практического овладения иностранным языком:

- при объяснении грамматики языка;
- для выявления различий в лексических значениях;
- в процессе обсуждения общенаучных и мировоззренческих вопросов;
- в ходе организации проектной деятельности;
- в деловом взаимодействии;
- в личном контакте.

В названных случаях «сопровождения» учителя и учащиеся обнаруживают тенденцию переходить для общения на родной язык.

Вероятность переключения кодов в общении педагога и учащихся уменьшается, если действуют официальные запреты на использование родного языка в обучающем взаимодействии на уроке.

Напомним, что запрет родного языка на занятиях иностранного языка сужает цели занятия до тренировки языковой механики. Возникает перегрузка когнитивных механизмов, увеличивается количество учебных неудач, ограничивается интеллектуальное содержание занятий, затрудняются осмысление и усвоение языкового материала, тормозятся мыслительные процессы, поскольку учащиеся лишаются опоры на родной язык. Обучение при этом отрывается от реальной жизненной практики, где в условиях двуязычной среды переключение кодов является обычной практикой [33]. Запрет родного языка негативно сказывается на развитии родной речи, расширении понятийной базы, тормозит овладение иностранным языком [34].

Можно сказать, что *учебный билингвизм, проявляющийся в форме переключения кодов родного и иностранного языка, а также межкультурного обучения, является не только распространенным, но педагогически оправданным явлением на всех этапах овладения иностранным языком в билингвальной среде.* Отметим, что традиционно монолинг-

важные культуры, например Великобритании сегодня, под влиянием миграции населения стали поликультурными и мультилингвальными.

Межъязыковой подход к проектной деятельности учащихся (на материале УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы). Межъязыковой подход к обучению учащихся проектной деятельности на уроках английского языка (translanguage teaching) стал частью опытного обучения с УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы.

В опытном обучении применялся третий модуль УМК «Звездный английский» для девятого класса «Body and Soul». Для идеи проекта использовалось задание изучить популярность видов спортивно-оздоровительной деятельности среди старших подростков. Проект выполнялся на английском языке. Уже на этапе работы со словами, у учителя возникла необходимость на русском языке объяснить значение терминов, договориться об идее проекте, методике исследования, структуре материалов и др.

Авторы проекта использовали как английские, так и русские источники, причем информация на русском языке находилась быстрее, понималась точнее и полнее, не требовала помощи учителя [35].

Текст работы и презентация проекта готовились на английском языке, организационные вопросы, «сопровождающие» проектную деятельность, решались на русском, язык материалов проекта редактировался. Приблизительные подсчеты показали, что сопровождающая работа над проектом на родном языке заняла до 55% времени, в то время как 45% времени было отдано общению на английском языке.

Заключение

Проведенное исследование учебного билингвизма показывает, что билингвальная среда в разных странах и культурах предрасполагает участников образовательного процесса к переключению кодов и межъязыковому обучению на занятиях иностранного (английского) языка. С помощью переключения кодов педагог обеспечивает педагогическое сопровождение учащихся и наиболее комфортные условия усвоения иностранного языка для них. Переключение кодов имеет избирательную природу и уместно тогда, когда уровень сложности речевой и интеллектуальной задачи повышается и достигает зоны ближайшего развития учащихся. Исследование позволяет утверждать, что переключение кодов не зависит от возрастной группы обучаемых или от их уровня владения иностранным языком. Решающим фактором переключения кодов на занятиях иностранного языка является наличие у учащихся и педагога общего для них родного языка как инструмента педагогического сопровождения, позволяющего совместно преодолевать интеллекту-

альные барьеры. Существенным также является фактор экономии речевых и интеллектуальных усилий для предупреждения когнитивной перегрузки. Межъязыковое обучение открывает возможности для расширения содержательного компонента образовательного курса английского языка, что позволяет более полно формировать мировоззрение и кругозор, а также полнее подготовить учащихся к реализации своего личностного потенциала. Немаловажно и то, что билингвальное обучение положительно влияет на культурное самоопределение и национальное самосознание учащихся, формируя их личностную идентичность.

Литература

1. **Garcia O., Kleifgen J.** Educating Emergent Bilinguals. N.Y. : Teachers College Press, 2010. 250 p.
2. **Sweet H.** On the practical study of language // Transactions of the Philological Society. 1882. № 4. P. 57.
3. **Jeffrey L.** Early language learning research. White paper report. Fairfield : Early Advantage, 2008. 120 p.
4. **Tumbull B.** Reframing foreign language learning as bilingual education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. September. 2016. P. 1–8.
5. **Hall G., Cook G.** Own-language use in language teaching and learning: state of the art // Language Teaching. 2012. № 45 (3). P. 271–308.
6. **Rios J., Campos J.** Code-switching in EFL classroom: friend or foe? // Revista de Linguas Modernas. 2013. Vol. 19. P. 375–391.
7. **Gao Y. et al.** Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // World Englishes. 2005. Vol. 24, № 1. P. 39–51.
8. **Lasagabaster D.** The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2013. № 6 (2). P. 1–21.
9. **Sert O.** The functions of code switching in ELT classroom // The Internet TESL Journal. 2005. Vol. 11 (8). P. 27–34.
10. **Krashen S.** Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // International Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. P. 21–29.
11. **Kempert S.** Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2015. № 19 (6). P. 646–664.
12. **Krashen S., Brown C.** The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // Bilingual Research Journal. 2005. Vol. 29 (1). P. 185–196.
13. **Fabbro F.** The Neurolinguistics of Bilingualism. N.Y. : Psychology Press, 2013.
14. **Riehl C.** Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA : Cascadia Press, 2005. P. 45–59.
15. **Roselli M., Ardila A., Turado M.** Cognitive facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (6). P. 649–662.
16. **Grever V., Laurence J., Rydland V.** Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism. 2016. Vol. 20 (2). P. 1–17.
17. **Goral M., Levy E., Obler L.** Neurolinguistic aspects of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2002. Vol. 6 (4). P. 211–440.
18. **Lin L., Johnson C.** Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 20 (2). P. 173–189.

19. **Robertson L., Drury R., Cable C.** Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2014. Vol. 17 (5). P. 610–623.
20. **Inbar-Lourie O.** English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners // *International Journal of Bilingualism*. 2010. Vol. 14 (3). P. 351–367.
21. **Ritzkamm W., Caldwell A.** The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Gunter Narr Verlag, 2009. 260 p.
22. **Мильруд Р.П.** Развитие языка в онтогенезе как игра хаоса // *Мир психологии*. 2012. № 2. С. 63–76.
23. **Lyutoglu O.** Codeswitching from L2 to L1 in EFL classroom // *Croatian Journal of Education*. 2016. Vol. 18 (1). P. 257–289.
24. **Anselmo G., Williams M.** Does code switching work for young children? A case study of English language learners // *Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR)*. Weber State University, Ogden, Utah. 2012. P. 212–213.
25. **Khaerunnisa L.** An EFL teacher's code switching in a young learners' class // *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. 2016. Vol. 1. P. 159–165.
26. **Мильруд Р.П.** Английский до школы. Пособие для детей 5–6 лет. М. : Просвещение, 2016. 105 с.
27. **Rankin J., Grosso S., Reiterev S.** Effect of L1 co-activation on the processing of L2 morpho-syntax in German-speaking learners of English // *Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville, MA, 2016. P. 196–207.
28. **Bergmann C., Sprenger S. Schmid S.** The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // *Acta Psychologica*. 2015. Vol. 161. P. 25–35.
29. **Dewaele J.** Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Bristol. Multilingual Matters. 2001. P. 69–89.
30. **Brandon D.** Tullock Marta Fernández-Villanueva. The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // *Research in the Teaching of English Volume*. 2013. № 47 (4). P. 29–41.
31. **Rijlaarsdam G.** Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education. N.Y. : Kluwer Academic Publishers, 2005. 669 p.
32. **Tholin J.** «Swedishness» as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 58 (3). P. 39–45.
33. **Mart C.** The facilitating role of L1 in EFL classes // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2013. № 3 (10). P. 9–14.
34. **Marini A., Eliseeva N., Fabbro F.** Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. October. 2016. P. 1–12.
35. **Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Эванс В., Мильруд Р.П.** Английский язык. 9-й класс. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М. : Просвещение, 2013. 216 с.

Сведения об авторах:

Мильруд Радислав Петрович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» Тамбовского государственного технического университета имени Г.Р. Державина, заслуженный работник высшей школы (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Максимова Инна Радиславовна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Российской государственной академии ФСИН (Рязань, Россия). E-mail: imaksi20@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

LEARNER BILINGUALISM: YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW

Millrood R.P., Department of International Professional and Scientific Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russian Federation). E-mail: rad_millrood@mail.ru.

Maksimova I.R., Department of Foreign Languages, Russian Academy of FSIN (Ryazan, Russian Federation). E-mail: kaf-inyaz-academy@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/13

Abstract. Monolingual language environment in the classroom serves as a foundation for the traditional approach to learning a foreign language. Such understanding goes back to the end of the 19th century. It was believed then that monolingual environment was conducive to foreign language learning in the classroom replicating natural language acquisition. Psycholinguistic science, which emerged in the mid-20th century, showed the naivety of those beliefs. Recent cognitive studies have proved the legitimacy and utility of bilingual classes and learner bilingualism as a means of pedagogical scaffolding. Today, learner bilingualism in the classroom shows itself in two basic forms: switching codes and translanguage teaching / learning. Bilingual classes have a positive effect on language and cognitive development, facilitates cultural self-determination of the individual, reduces cognitive overload and promotes interpersonal interaction in the classroom. Learner bilingualism in the most natural way emerges in the multicultural and multilingual learning environment, in the context of content and language integrated learning (CLIL), under the impact of cultural migration. Computer modeling, empirical data have shown that learner bilingualism is culturally authentic and pedagogically reasonable in foreign language studies.

Keywords: learner bilingualism; code switching; translanguage teaching; bilingual environment; pedagogical scaffolding; cultural self-identity; national self-awareness.

Referensis

1. Garcia O., Kleifgen J. (2010) *Educating Emergent Bilinguals*. N.Y.: Teachers College Press.
2. Sweet H. (1882) On the practical study of language // *Transactions of the Philological Society*. 4.
3. Jeffrey L. (2008) *Early language learning research. White paper report*. Fairfield : Early Advantage,.
4. Tumbull B. (2016) Reframing foreign language learning as bilingual education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. September. pp. 1–8.
5. Hall G., Cook G. (2012) Own-language use in language teaching and learning: state of the art // *Language Teaching*. 45 (3). pp. 271–308.
6. Rios J., Campos J. (2013) Code-switching in EFL classroom: friend or foe? // *Revista de Linguas Modernas*. Vol. 19. pp. 375–391.
7. Gao Y. et al. (2005) Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // *World Englishes*. Vol. 24. 1. pp. 39–51.
8. Lasagabaster D. (2013) The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 6 (2). pp. 1–21.
9. Sert O. (2005) The functions of code switching in ELT classroom // *The Internet TESL Journal*. Vol. 11 (8). pp. 27–34.
10. Krashen S. (2004) Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // *International Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 1. pp. 21–29.
11. Kempert S. (2015) Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // *International Journal of Bilingualism*. 19 (6). pp. 646–664.

12. Krashen S., Brown C. (2005) The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // *Bilingual Research Journal*. Vol. 29 (1). pp. 185–196.
13. Fabbro F. (2013) *The Neurolinguistics of Bilingualism*. N.Y. : Psychology Press.
14. Riehl C. (2005) Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA : Cascadia Press. pp. 45–59.
15. Roselli M., Ardila A., Turado M. (2014) Cognate facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 18 (6). pp. 649–662.
16. Grever V., Laurence J., Rydland V. (2016) Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 20 (2). pp. 1–17.
17. Goral M., Levy E., Obler L. (2002) Neurolinguistic aspects of bilingualism // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 6 (4). pp. 211–440.
18. Lin L., Johnson C. (2014) Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 20 (2). pp. 173–189.
19. Robertson L., Drury R., Cable C. (2014) Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 17 (5). pp. 610–623.
20. Inbar-Lourie O. (2010) English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 14 (3). pp. 351–367.
21. Ritzkamm W., Caldwell A. (2009) *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr Verlag.
22. Mil'rud R.P. (2012) Razvitie jazyka v ontogeneze kak igra haosa [Language development in ontogenesis as a game of chaos] // *Mir psihologii. – World of psychology*. 2. pp. 63–76.
23. Lyitoglu O. (2016) Codeswitching from L2 to L1 in EFL classroom // *Croatian Journal of Education*. Vol. 18 (1). pp. 257–289.
24. Anselmo G., Williams M. (2012) Does code switching work for young children? A case study of English language learners // *Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR)*. Weber State University, Ogden. Utah. pp. 212–213.
25. Khaerunnisa L. (2016) An EFL teacher's code switching in a young learners' class // *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. Vol. 1. pp. 159–165.
26. Mil'rud R.P. (2016) *Anglijskij do shkoly. Posobie dlja detej 5–6 let*. [English before school. Manual for 5-6 year-old children]. Moscow: Prosveschenie.
27. Rankin J., Grosso S., Reiterev S. (2016) Effect of L1 co-activation on the processing of L2 morpho-syntax in German-speaking learners of English // *Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville. MA. pp. 196–207.
28. Bergmann C., Sprenger S. Schmid S. (2015) The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // *Acta Psychologica*. Vol. 161. pp. 25–35.
29. Dewaele J. (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Bristol. Multilingual Matters. pp. 69–89.
30. Brandon D. Tullock Marta Fernández-Villanueva. (2013) The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // *Research in the Teaching of English Volume*. 47 (4). pp. 29–41.
31. Rijlaarsdam G. (2005) *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*. N.Y. : Kluwer Academic Publishers.
32. Tholin J. (2014) «Swedishness» as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 58 (3). pp. 39–45.

33. Mart C. (2013) The facilitating role of L1 in EFL classes // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 3 (10). pp. 9–14.
34. Marini A., Eliseeva N., Fabbro F. (2016) Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. October. pp. 1–12.
35. Baranova K.M., Duli D., Kopylova V.V., Evans V., Mil'rud R.P. (2013) *Anglijskij jazyk. 9-j klass. Uchebnik dlja obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo jazyka* [English. 9th grade. Manual for comprehensive educational institutions and schools with advanced study of English]. Moscow: Prosveshhenie.

Received 27 February 2017