

Научная статья
УДК 81.33
doi: 10.17223/15617793/519/22

BICS и CALP. Дихотомия между академическими и разговорными компетенциями при овладении вторым языком

Хасанхужа Фаррух угли Хамидуллаев¹, Ирода Илхомбаевна Турамуратова²

^{1,2} *Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан*

¹ *mrwithglasses99@gmail.com*

² *iroda1983@gmail.com*

Аннотация. Освещается различие между академическим языком (CALP) и повседневным разговорным языком (BICS), который был описан в 1979 г. Джимом Камминсом. Феномен рассматривается через призму испано-английского билингвизма, который демонстрирует факт обработки определенных языковых элементов на уровне BICS и CALP, а также роль эксплицитной и имплицитной памяти в формировании разговорных и академических компетенций. Особое внимание уделяется роли общей базовой языковой квалификации индивида, которая может влиять на развитие компетенций в иностранном языке.

Ключевые слова: CALP, BICS, возраст овладения языком, уровень владения языком, билингвизм

Для цитирования: Хамидуллаев Х.Ф., Турамуратова И.И. BICS и CALP. Дихотомия между академическими и разговорными компетенциями при овладении вторым языком // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 519. С. 178–184. doi: 10.17223/15617793/519/22

Original article
doi: 10.17223/15617793/519/22

BICS and CALP: The dichotomy between academic and conversational competencies in second language acquisition

Khasankhuja F. Khamidullaev¹, Iroda I. Turamuratova²

^{1,2} *Uzbekistan State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan*

¹ *mrwithglasses99@gmail.com*

² *iroda1983@gmail.com*

Abstract. It is well recognized that the definition of "language proficiency" remains a subject of debate. Consequently, the term "bilingual" is subject to ambiguous interpretation, depending on the subjective views of specialists and various linguistic factors (such as grammatical comprehension and vocabulary range). Moreover, despite Grosjean's advocacy for moving beyond a monolingual perspective on bilingualism, researchers and educators often focus on the abilities of "native speakers" when defining and measuring levels of foreign language proficiency. Accordingly, the primary objective of this article is to elucidate the distinctions between academic language (CALP) and basic interpersonal communicative skills (BICS), a framework first described by Jim Cummins in 1979. The article pays particular attention to the manifestation of this phenomenon through the lens of Spanish-English bilingualism, demonstrating the processing of specific linguistic elements at the BICS and CALP levels, as well as the role of explicit and implicit memory in the formation of conversational and academic competencies. Furthermore, employing methods of linguistic description, comparison, and theoretical interpretation, the article reviews the arguments of scholars who consider language competence to be part of a unified cognitive system, maintaining a clear distinction between the conceptual and linguistic aspects of discourse ability. Drawing on the concept of "linguistic interdependence," the examples examined—such as Kroll's revised hierarchical model and the BICS/CALP/CUP framework—illustrate how, in sequential bilingualism, fundamental linguistic and metalinguistic skills become accessible to the second language (L2) through the first language (L1). Consequently, the study identifies differences in the acquisition and development of basic conversational and academic language competence. We argue that these distinctions are of considerable importance for educators in designing foreign language lessons. However, it is also essential to take into account learners' prior linguistic experience, that is, the common underlying language proficiency (CUP) that can influence the development of competencies in a foreign language.

Keywords: CALP, BICS, age of acquisition, language proficiency, bilingualism

For citation: Khamidullaev, Kh.F. & Turamuratova, I.I. (2025) BICS and CALP: The dichotomy between academic and conversational competencies in second language acquisition. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 519. pp. 178–184. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/519/22

В повседневной жизни мы часто встречаем опытных и высокообразованных людей, которые говорят на иностранном языке с определённым акцентом из-за того, что они позже овладели этим языком. К примеру, Альберт Эйнштейн, известный физик и лауреат Нобелевской премии, был родом из Германии и говорил по-английски с заметным немецким акцентом, несмотря на то что он активно использовал английский язык в своих научных исследованиях. А Владимир Набоков, хотя и известен прежде всего своими литературными произведениями на английском языке, но его речь отличалась характерным акцентом под влиянием многоязычной среды. С другой стороны, также есть много носителей языка с более низкими баллами в стандартизированном тесте на знание языка. К примеру, при обучении языку мы можем наблюдать феномен, когда учащиеся, не имеющие трудностей в разговорной речи, плохо справляются с когнитивными и академическими заданиями на данном языке. Другими словами, учащиеся свободно разговаривают, но им не хватает академического уровня владения языком. Но что делает носителей двух языков владеющими или не владеющими каждым из них? Что значит быть билингом? Знания в этой области растут с каждым исследованием, но выводы разных исследователей и дисциплин порой кажутся противоречивыми.

В частности, хотя прямой перевод на доминирующий язык слова «bilingual» кажется простым, а его значение понятным, до сих пор проблема определения билингвизма остаётся дискуссионной. Одно из широко распространённых определений: быть билингом – значит свободно владеть двумя языками [1. Р. 56]. Данный взгляд был впервые сформулирован американским лингвистом Леонардом Блумфилдом. Несколько десятилетий спустя педагог и переводчик Кристоф Тьерри установил планку ещё выше, написав, «Истинный билингв – это человек, которого члены двух разных языковых сообществ воспринимают как своего, примерно одинаково, как и в социальном, так и в культурном уровне» [2. Р. 146]. Однако, как насчет человека, который не владеет двумя языками на одинаковом уровне, но регулярно их использует? Каков необходимый минимальный уровень языковой компетенции, чтобы индивида можно было отнести к категории двуязычных, то есть являются ли изучающие язык на начальном этапе уже билингами или термин «билингв» должен относиться только к людям с продвинутым уровнем владения языком? Так, с годами различные специалисты выдвигали свои определения в данному термину. Для одних, билингв – это человек, который произносит «полные и осмысленные высказывания на других языках» [3. Р. 6], тогда как для других билингв – это тот, кто начинает понимать высказывания на другом языке, хотя пока не в состоянии произносить слова на этом языке [4. Р. 98]. Для третьих достаточно несколько слов, таких как «доброе утро» или «спасибо» на другом языке, чтобы быть двуязычным [5. Р. 8]. Эти критерии, хотя и очень расплывчатые, но являются гибкими, что стало основополагающим для нынешних учёных в рассмотрении **двуязычия как континуума** (спектра), а не категории [6. Р. 9].

В свою очередь, в фундаментальном труде Франсуа Грожан предостерег нейролингвистов от монолингвального взгляда на билингвизм, утверждая, что «билингв – это не два монолингва в одном человеке!». Он отметил, что билингвы имеют «уникальную и специфическую языковую конфигурацию» [7. Р. 3]. А в книге «Двуязычный мозг» Артур Эрнандес утверждает, что *два языка живут в одном мозге почти так же, как два вида в одной экосистеме. По большей части они мирно сосуществуют и часто делят ресурсы. Но они также конкурируют за ресурсы, особенно в условиях стресса, как это происходит при повреждении мозга* [8. Р. 12].

Так, почему для понимания билингвизма необходимы сравнения билингвов и монолингвов? Несмотря на то, что билингвизм – это не монолингвизм, он традиционно выступает в роли золотого стандарта, и, к сожалению, даже сегодня во многих исследованиях и при оценке языковых компетенций у билингвов присутствует монолингвистическая предвзятость. Например, в исследованиях билингвизма в раннем детстве многие двуязычные и одноязычные сравнения используются для того, чтобы говорить о так называемом замедленном или ускоренном развитии, причем в качестве эталона всегда выступают монолингвы [9. Р. 27]. С другой стороны, на сегодняшний день в вопросе определения «language proficiency» (владение языком) существуют широкие вариации в соответствии с различными языковыми компетенциями (грамматическое понимание/объем словарного запаса). Часто исследователи хотят сосредоточиться на способностях «носителей языка», но четкого определения понятия «владение языком как родным» не существует [10. Р. 7]. Предполагается, что такое владение является идеалом, однако его трудно определить как стандарт языковой деятельности, понимая, что даже носители языка могут иметь различный уровень владения в зависимости от измеряемого аспекта языка. Исследования, пытающиеся предсказать или описать относительные уровни языковых навыков у билингвов, часто демонстрируют трудности в определении и измерении уровня владения языком (экспертность). Исследователи оценивают уровень владения языком субъективно и определяют его как коммуникативную способность на языке, оцениваемую самостоятельно или с помощью других людей [11. Р. 255]. Другие исследователи определяют уровень владения языком как грамматическую способность, или способность воспринимать и понимать различные единицы языка, или уровень словарного запаса [12]. Так, в пути переосмысления существующих методов оценки уровня владения языком особое место занимает взгляд, в котором владение языком рассматривается как дихотомия навыков с двумя разными языковыми компетенциями – **базового разговорного и академического**.

Различие между академическим и повседневным разговорным языком было впервые подчеркнуто Джимом Камминсом в 1979 г. В конце 1970-х гг. природа владения языком оказалась в центре дискуссии. Существовала идея о том, что владение языком может быть единой когнитивной функцией и уровень владения

языком сильно коррелирует с общим IQ и уровнем грамотности. Также существовала противоположная точка зрения, согласно которой язык рассматривался как сумма различных элементов, таких как синтаксис, семантика и фонология. Кроме того, сюда включали письменную и устную речь, а также социолингвистические переменные, которые могут влиять на то, как используется язык, в зависимости от говорящего или контекста, в котором происходит разговор [8. Р. 80].

Джим Камминс предположил, что обе точки зрения справедливы, так как существуют аспекты языка, которые обычно связаны с академической успеваемостью, и языковые способности, которые слабо коррелируют с академическим языком. Чтобы объяснить эти два различия, он создал термины **CALP (cognitive academic language proficiency)** – *когнитивная академическая языковая компетенция* и **BICS (basic interpersonal communicative skills)** – *общая языковая компетенция межличностного общения*, чтобы подчеркнуть эти различные типы владения языком [13. Р. 121]. BICS относится к лингвистическому навыку, необходимому в повседневном общении, то есть предназначена для социального взаимодействия с другими людьми. Она является содержательной, когнитивно нетребовательной и неспециализированной. На освоение BICS у учащегося уходит от шести месяцев до двух лет. В свою очередь, CALP фокусируется на знании академического языка и характеризуется абстрактностью, ограниченностью контекста и специализированностью. Помимо овладения языком, учащиеся должны развивать такие навыки, как сравнение, классификация, синтез, оценка и логическое мышление, которые необходимы для развития академической компетентности. На освоение CALP у учащихся уходит не менее пяти лет, а при отсутствии предварительного обучения или поддержки в освоении родного языка может потребоваться не менее семи лет [14. Р. 311]. Так, Камминс утверждал, что стандартизированные показатели языковой компетенции слабо связаны с повседневным разговорным языком и поэтому языковые навыки, основанные на умении общаться в повседневной жизни, могут представлять собой отдельный тип языковой компетенции. Составными элементами этого типа являются акцент, свободное владение устной речью и социолингвистическая компетентность.

В последующем, чтобы наглядно продемонстрировать разницу между коммуникативными и академическими навыками, Камминс создал **модель BICS/CALP** (квадрант Камминса) на основе двух пересекающихся линий. Согласно квадранту Камминса (рис. 1) [15. Р. 68], горизонтальная ось континуума BICS/CALP представляет собой диапазон от «контекстно-ориентированного» (context-embedded) до «контекстно-редуцированного» (context-reduced) обучения. В контекстно-ориентированном обучении учащиеся используют внешние сигналы и информацию, такие как выражение лица, объекты реального мира и визуальные представления, тогда как в контекстно-редуцированном им придется полагаться исключительно на лингвистические сигналы и свои знания языка и текста. Язык, ограниченный контекстом, является абстрактным с

наименьшим количеством подсказок, подтверждающих устные или письменные слова, что затрудняет его понимание. Иными словами, язык, который поддерживается контекстуальными подсказками из окружающей среды, помогает изучающим второй язык осмысливать устную или письменную информацию. Кроме того, взаимодействие учащихся друг с другом в процессе обучения обеспечивает межличностные контакты и способствует формированию контекстно-ориентированного языка [16. Р. 174]. Вертикальная ось указывает на уровень когнитивной вовлеченности в выполнение задания. Задания, которые требуют меньших когнитивных усилий (*cognitively undemanding*), такие как беседы лицом к лицу, могут больше подходить для начинающих, в то время как более сложные с когнитивной точки зрения задачи (*cognitively demanding*), такие как прохождение стандартизированного теста, могут больше подходить для продвинутых учащихся.

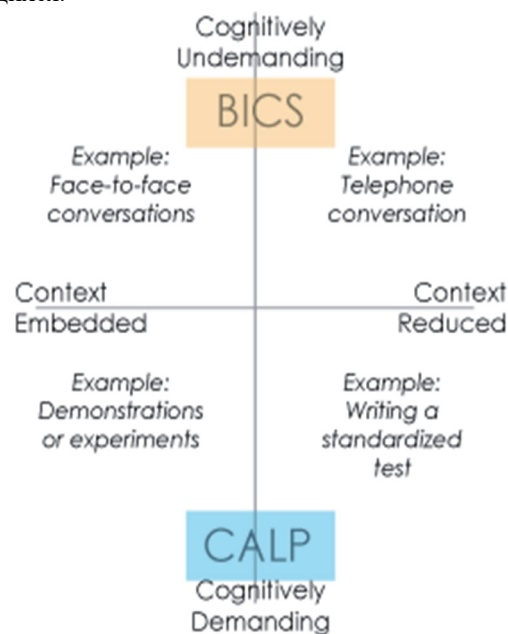


Рис. 1. Модель BICS/CALP

К примеру, в 1980–1990 гг. в США психологи и школьные учителя не могли понять истинную причину низкой успеваемости учащихся программы ESL (English as a second language). Учащиеся-билингвы были переведены в предметные занятия на английском языке, как только они овладели им, но еще до того, как достигли академического уровня владения языком. А в 1998 г. в Калифорнии отказались от двуязычных классов в пользу программ с углубленным изучением английского языка, после чего учащиеся ESL сталкивались с возрастающими трудностями в учебе, поскольку в большинстве случаев не было специальной языковой поддержки, которая помогла бы им понять инструкции и развить когнитивные навыки, необходимые для академической успеваемости [17. Р. 2]. Стало очевидно, что билингвы демонстрируют довольно явные различия между BICS и CALP, доказательством которого стали результаты исследования группы ученых из Хьюстонского университета во главе с Линетт Остин.

В ходе научного эксперимента была проведена серия языковых тестов, целью которых было количественно оценить языковые способности группы испано-английских билингвов. Тесты включали в себя такие показатели академического языка, как словарный запас в виде картинок и вербальных аналогий (семантическая обработка), а также тесты на грамматическую обработку в обоих языках (правильные [*jump, jumped*] и неправильные [*seek, sought*] глаголы в английском языке, сложные времена глаголов и различные структуры предложений [*si hubiera sucedido*] в испанском языке). Также были собраны результаты заданий на акцент и способности различать слова, отличающиеся одним звуком [*pan, pun*] [8. Р. 95]. Итоги исследования выявили интересную диссоциацию между АоА (возраст овладения языком) и уровнем владения языком (экспертность). В то время как АоА предсказывал наличие акцента и влиял на образование правильных глаголов прошедшего времени в английском языке (L2), уровень владения языком был тесно связан с образованием неправильных глаголов прошедшего времени и семантической обработкой. В этом смысле, необходимо подчеркнуть отсутствие взаимосвязи между АоА и английским академическим языком, и это показывает, что АоА является хорошим предиктором того, чему обучаются в раннем возрасте (усвоение звуков речи и правильных глаголов прошедшего времени). Следовательно, грамматика демонстрирует более сложную картину и это можно увидеть по разобщенности между правильным и неправильным глаголом прошедшего времени в английском языке. Правильные глаголы прошедшего времени [*jump, jumped*] связаны с показателями повседневного языка BICS (влияние АоА), а неправильные глаголы [*seek, sought*] связаны с уровнем владения языком в соответствии с CALP. Это говорит о том, что грамматика имеет компоненты, основанные на раннем изучении языка, что является основой повседневного языка BICS, а также существуют компоненты языка, которые формируются с течением времени, то есть имеют сложную академическую составляющую [18. Р. 34].

Концепция BICS и CALP также согласуется с существованием различных систем памяти. Как мы знаем, **декларативная память** формируется на основе элементов, которые могут быть вербализованы таким, как прошлые события и факты. **Процедурная память**, с другой стороны, связана с деятельностью, которая включает в себя двигательные навыки, такие как занятия спортом или игра на музыкальных инструментах, а также с когнитивными областями – шахматы, чтение и математика. С точки зрения овладения вторым языком влияние процедурной и декларативной памяти было исследовано М. Парадис, который отмечает, что воспроизведение звуков речи, звукосочетаний и грамматических структур достигается за счет использования имплицитной памяти, которая не поддается сознательной обработке и носит в основном процедурный характер. [19. Р. 30]. Напротив, обработка слов и их значений осуществляется сознательно и, следовательно, опирается на эксплицитную, декларативную память. Кроме того, на использование этих различных систем

памяти влияет возраст. На ранних этапах жизни существует постоянная зависимость от процедурной памяти и по мере взросления декларативная память начинает доминировать, формируя то, как взрослые учатся и усваивают новую информацию. Исходя из этого, модель Парадиса представляет интересную параллель с концепциями BICS и CALP, который предполагает, что повседневное общение зависит от ряда факторов имплицитного характера, такие как акцент и обработка фонетической информации в речи. С другой стороны, использование определенной лексики требует более эксплицитных знаний и, следовательно, с большей вероятностью зависит от CALP, которая развивается позже в детском возрасте, когда декларативная память начинает доминировать в процессе обучения.

Однако, как было упомянуто выше, язык может быть частью единой когнитивной системы и исходя из **модели CUP** (common underlying proficiency) – «*общая базовая языковая квалификация*», BICS и CALP связаны между собой, то есть CALP возникает на основе BICS [13]. В этой модели способность к CALP рассматривается как общая между языками, а компетентность в L2 может развиваться на основе переносимых навыков с L1. Перенесенные навыки могут включать в себя понимание/развитие абстрактных понятий или металингвистические навыки, такие как способность анализировать грамматическую форму или фонетически озвучивать слово. Такой перенос, происходящий в силу гипотетической «лингвистической взаимозависимости», означает, что люди с хорошо развитыми социальными и академическими языковыми навыками на L1 могут развивать высокий уровень компетенции на L2 в зависимости от уровня их воздействия на новый язык. Примером этому служит исследование, в котором при изучении академического языка поздние студенты-иммигранты в целом добились большего прогресса в понимании и использовании английского языка, чем ранние студенты-иммигранты [20. Р. 653]. Авторы предположили, что этот результат объясняется переносом ранее усвоенных лингвистических/металингвистических знаний и когнитивных навыков с L1 на L2. Также, ярким свидетельством этого служат языки-когнаты, как например, испанский и итальянский. Так фраза «*Soy estudiante de la universidad*» похожа по синтаксису и лексике на ее итальянский эквивалент «*Sono uno studente dell'università*», поэтому испаноязычный подросток, научившийся говорить: «Я студент университета» на своем родном языке, сможет перенести многое из того, чему он научился, на итальянский язык. Иными словами, корреляции в данных родственных языках носят не только лингвистический, но и концептуальный характер. В этом контексте, процесс «переноса» означает общие ресурсы (взаимозависимость), так как L1 развивается раньше L2 у последовательных билингвов, L1 является средством, с помощью которого значительная часть этих знаний становятся доступными для L2 [21. С. 399].

Из этого следует, что процесс обучения включает в себя не только приобретение набора новых навыков, но и преобразование существующих. Допустим, что человек, который учится играть в теннис, в детстве играл в баскетбол и футбол. В итоге он позаимствовал

технику бросков для подачи, движения при ловле мячей от баскетбола, а футбол помог в работе ног, дистанциях и переносе веса. Так, человек не приходит в спорт, начав по-настоящему с нуля, а наоборот, новый вид спорта может основываться на навыках, которые уже были приобретены в других видах спорта. С этой точки зрения освоение нового навыка включает в себя формирование набора вспомогательных навыков, которые затем могут быть преобразованы в новое умение. Исходя из этого, в результате идентификации каждого языка как самостоятельной единицы феномен двуязычия можно рассматривать через вопрос о том, как второй язык строится на основе первого [22. С. 137]. Следовательно, пересмотренная иерархическая модель Кролла и Стюарта (revised hierarchical model) служит яркой демонстрацией так называемой «лингвистической взаимозависимости», в котором наглядно иллюстрируется процесс взаимодействия отдельных лексических хранилищ каждого языка с общей концептуальной базой [23. Р. 375]. В этом контексте исследователи все больше сходятся во мнении, что двуязычные люди, по большей части, обладают единым набором понятий, который связан с лексикой в каждом из языков [24. Р. 531]. Это означает, что понятия, лежащие в основе двух языков, основаны на общей концептуальной базе знаний о мире.

В последующем Норберт Фрэнсис, профессор двуязычного и мультикультурного образования в Университета Северной Аризоны, стремясь провести более четкое разделение между «лингвистическими и концептуальными областями», расширил модель Камминса до BICS/CALP/CUP [25. Р. 56]. Он назвал CUP (common underlying proficiency) «центральной операционной системой», сосредоточившись на её роли как единого «интегрированного источника мысли» [16. Р. 170]. Ключевое понятие, выдвигаемое в этой дискуссии, заключается в том, что компетенции, лежащие в основе способности к дискурсу, понимания текста и общих навыков обработки языка, не ограничены языком. Фрэнсис в своих работах продолжает идею Камминса и доказывает необходимость разделения типов владения языком на основе временных рамок и автоматизма, с которым усваиваются те или иные языковые навыки. Он назвал эти различные типы владения **первичными и вторичными дискурсивными способностями**. Он пояснил: *Различие между разговорной (первичной) дискурсивной*

способностью и связанной с грамотностью академической (вторичной) дискурсивной способностью было полезно для понимания различных видов вариаций в использовании языка [25. Р. 104].

По мнению Фрэнсиса, вторичные дискурсивные навыки (CALP) – это поздний тип языковых способностей, которые не являются «закрытыми» с точки зрения развития, а «открытыми по отношению к времени и созреванию». Но границы между первичными и вторичными дискурсивными способностями гипотетичны и существуют аспекты сложной грамматики, выходящие за рамки «основной базовой грамматики» языка, которые могут быть усвоены на вторичном дискурсивном уровне, возможно, потому, что они включают механизмы общего обучения, позволяющие понимать и использовать язык [25. Р. 201].

Резюмируя, можно отметить, что вышеприведенные данные указывают на явные различия в способах усвоения и развития между разговорным и академическим языком, или BICS и CALP. Кроме того, понимание различия между разговорным и академическим языком является важной концепцией для преподавателей, работающих с учащимися, не являющимися носителями языка, так как пересматривает традиционную дихотомию «компетентный» и «некомпетентный» в овладении вторым языком и помогает моделировать общую стратегию обучения исходя из сильных сторон и потребностей своего ученика. Однако необходимо помнить, что модель не предполагает иерархический взгляд, в котором академические, когнитивно сложные навыки находятся на более высоком уровне, чем базовые коммуникативные навыки. А наоборот, предлагает изменение видения в отношении языка и организацию эффективного, ориентированного на постоянное развитие процесса обучения.

С другой стороны, важно отметить влияние L1 на формирование и развитие L2 на основе «лингвистической взаимозависимости». В этом контексте, овладение родным языком является преимуществом, даже если он отличается от языка, изучаемого в дальнейшей жизни, так как при последовательном билингвизме фундаментальные лингвистические и металингвистические навыки становятся доступны для L2 при помощи родного языка. Следовательно, важно обращать внимание на предыдущий языковой опыт учащихся, а именно на лингвистические и концептуальные сходства/различия родного и иностранного языка.

Список источников

1. Bloomfield L. Language. Holt, Rinehart & Winston, 1933.
2. Thiery C. True bilingualism and second language learning // Language Interpretation and Communication / ed. by D. Gerver, H. Wallace Sinaiko. New York : Plenum, 1978. P. 145–153.
3. Haugen E. Bilingualism, language contact and immigrant language in the United States: A research report 1956–1970 // Current Trends in Linguistics / ed. by T. Sebeok. Mouton, 1973. Vol. 10. P. 505–591.
4. Diebold A.R. Incipient bilingualism // Language. 1961. Vol. 37 (1). P. 97–112.
5. Edwards J. Foundations of bilingualism // The Handbook of Bilingualism / ed. by T. Bhatia, W. Ritchie. Blackwell, 2004. P. 7–31.
6. Dewaele J.M. Bilingualism and multilingualism // The International Encyclopedia of Language and Social Interaction / ed. by K. Tracy, C. Illie, T. Sandel. Wiley, 2015. P. 1–11.
7. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person // Brain and language. 1989. Vol. 36 (1). P. 3–15. doi: 10.1016/0093-934x(89)90048-5
8. Hernandez A. The Bilingual Brain. Oxford University Press, 2013.
9. De Houwer A., Ortega L. (Eds.) The Cambridge Handbook of Bilingualism. Cambridge University Press, 2018. doi: 10.1017/9781316831922
10. Bialystok E., Hakuta K. Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition // Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis / ed. by D. Birdsong. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1996. P. 1–22.

11. Cutler A., Mehler J., Norris D., Segui J. Limits on bilingualism // *Nature*. 1989. Vol. 340. P. 229–230. doi: 10.1038/340229a0
12. Weber-Fox C., Neville H. Maturation constraints on functional specialization for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 1996. Vol. 8. P. 231–256.
13. Cummins J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters // *Working Papers on Bilingualism*. 1979. Vol. 19. P. 121–129.
14. Collier V.P. Second language acquisition for school: Academic, cognitive, sociocultural and linguistic processes // *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* / ed. by J.E. Alatis et al. Washington, DC : Georgetown University Press, 1995. P. 311–327.
15. Cummins J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England : Multilingual Matters, 2000.
16. Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edn. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 2006.
17. Dwivedi A. BICS/CALP. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/352152118_BICSCALP
18. Austin L., Hernandez A.E., Schwieter J.W. *Proficiency Predictors in Sequential Bilinguals*. Cambridge University Press, 2019. doi: 10.1017/9781108641395
19. Paradis M. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam ; Philadelphia : Benjamins, 2008. doi: 10.1075/sibil.40
20. Jiang B., Kuehn P. Transfer in the academic language development of post-secondary ESL students // *Bilingual Research Journal*. 2001. Vol. 25. P. 653–672. doi: 10.1080/15235882.2001.11074471
21. Хамидуллаев Х.Ф. Феномен «кодовое переключение» и нейрокогнитивный механизм обработки языка // *Первые шаги в романистике*. 2023. С. 398–403.
22. Хамидуллаев Х.Ф., Турамурадова И.И. Гипотеза Питреса и языковая пластичность: как родной язык влияет на освоение иностранного языка? // *Language and literature teaching. Scientific-Methodological Electronic Journal*. 2024. № 14. С. 136–139.
23. Kroll J.F., Van Hell J.G., Tokowicz N., Green D.W. The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2010. Vol. 13. P. 373–381. doi: 10.1017/S136672891000009X
24. Kroll J.F., Tokowicz N. Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future // *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* / ed. by J.F. Kroll, A.M.B. DeGroot. New York : Oxford University Press, 2005. P. 531–533. doi: 10.1093/oso/9780195151770.003.0030
25. Francis N. *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge, MA : MIT Press, 2012.

References

1. Bloomfield, L. (1933) *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
2. Thiery, C. (1978) True bilingualism and second language learning. In: Gerver, D. & Wallace Sinaiko, H. (eds) *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum. pp. 145–153.
3. Haugen, E. (1973) Bilingualism, language contact and immigrant language in the United States: A research report 1956–1970. In: Sebeok, T. (ed.) *Current Trends in Linguistics*. Vol. 10. Mouton. pp. 505–591.
4. Diebold, A.R. (1961) Incipient bilingualism. *Language*. 37 (1). pp. 97–112.
5. Edwards, J. (2004) Foundations of bilingualism. In: Bhatia, T. & Ritchie, W. (eds) *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell. pp. 7–31.
6. Dewaele, J.M. (2015) Bilingualism and multilingualism. In: Tracy, K., Illie, C. & Sandel, T. (eds) *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Wiley. pp. 1–11.
7. Grosjean, F. (1989) Neurologists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*. 36 (1). pp. 3–15. doi: 10.1016/0093-934x(89)90048-5
8. Hernandez, A. (2013) *The Bilingual Brain*. Oxford University Press.
9. De Houwer, A. & Ortega, L. (eds) (2018) *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781316831922
10. Bialystok, E. & Hakuta, K. (1996) Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, D. (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 1–22.
11. Cutler, A., Mehler, J., Norris, D. & Segui, J. (1989) Limits on bilingualism. *Nature*. 340. pp. 229–230. doi: 10.1038/340229a0
12. Weber-Fox, C. & Neville, H. (1996) Maturation constraints on functional specialization for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 8. pp. 231–256.
13. Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19. pp. 121–129.
14. Collier, V.P. (1995) Second language acquisition for school: Academic, cognitive, sociocultural and linguistic processes. In: Alatis, J.E. et al. (eds) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press. pp. 311–327.
15. Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
16. Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
17. Dwivedi, A. (2021) BICS/CALP. [Online] Available from: https://www.researchgate.net/publication/352152118_BICSCALP (Accessed: 15.02.2026).
18. Austin, L., Hernandez, A.E. & Schwieter, J.W. (2019) *Proficiency Predictors in Sequential Bilinguals*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108641395
19. Paradis, M. (2008) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins. doi: 10.1075/sibil.40
20. Jiang, B. & Kuehn, P. (2001) Transfer in the academic language development of post-secondary ESL students. *Bilingual Research Journal*. Vol. 25. pp. 653–672. doi: 10.1080/15235882.2001.11074471
21. Khamidullaev, Kh.F. (2023) Fenomen "kodovoe pereklyuchenie" i neyrokognitivnyy mekhanizm obrabotki yazyka [The phenomenon of "code-switching" and the neurocognitive mechanism of language processing]. In: *Pervye shagi v romanistike* [First Steps in Romance Studies]. [S.l.: s.n.]. pp. 398–403. (In Russian).
22. Khamidullaev, Kh.F. & Turamuratova, I.I. (2024) Gipoteza Pitresa i yazykovaya plastichnost': kak rodnoy yazyk vliyaet na osvoenie inostrannogo yazyka? [The Pitres hypothesis and language plasticity: how does the native language influence foreign language acquisition?]. *Language and literature teaching. Scientific-Methodological Electronic Journal*. 14. pp. 136–139.
23. Kroll, J.F., Van Hell, J.G., Tokowicz, N. & Green, D.W. (2010) The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*. 13. pp. 373–381. doi: 10.1017/S136672891000009X
24. Kroll, J.F. & Tokowicz, N. (2005) Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future. In: Kroll, J.F. & DeGroot, A.M.B. (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press. pp. 531–533. doi: 10.1093/oso/9780195151770.003.0030
25. Francis, N. (2012) *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Информация об авторах:

Хамидуллаев Х.Ф. – магистрант Узбекского государственного университета мировых языков (Ташкент, Узбекистан). E-mail: mrwithglasses99@gmail.com

Турамуратова И.И. – доктор философии по филологическим наукам (PhD), зав. кафедрой теоретических наук испанского языка Узбекского государственного университета мировых языков (Ташкент, Узбекистан). E-mail: iroda1983@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6830-5148

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kh.F. Khamidullaev, master's student, Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan). E-mail: mrwithglasses99@gmail.com

I.I. Turamuratova, PhD, head of the Department of Theoretical Sciences of the Spanish Language, Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan). E-mail: iroda1983@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 06.09.2025;
одобрена после рецензирования 02.10.2025; принята к публикации 10.10.2025.*

*The article was submitted 06.09.2025;
approved after reviewing 02.10.2025; accepted for publication 10.10.2025.*