

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОДАРЕННОСТЬ

Г.В. Кузнецова, Е.Р. Ласкарева, Л.Ю. Морозова, А.А. Позднякова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи одаренности и многоязычия. Многоязычие, понимаемое нами в широком смысле как способность говорить на нескольких языках, является исключительным социальным феноменом и охватывает значительные территории мира. Во многих случаях многоязычие выступает индикатором образованности и успешности человека. Чаще оно реализуется в формах билингвизма и трилингвизма. Изучение развития детей, выросших в билингвальных и полилингвальных семьях, является особо актуальным в последние десятилетия. К этой проблеме активно обращаются представители разных областей науки о человеке: психологии, психолингвистики, лингводидактики, философии, педагогики. В рамках теоретической разработки данной проблемы изучаются факторы, влияющие на формирование билингвальной личности, процессы ее становления и развития, рассматривается структура способностей и «сверхспособностей» детей-билингвов, позволяющих им усваивать разные языковые коды и осуществлять переключение с одного кода на другой в зависимости от ситуации общения. Задачами экспериментальных работ становятся: 1) выявление задатков, лежащих в основе билингвальных способностей; 2) исследование механизмов их формирования; 3) обусловленность способности к языкам социально-педагогическими факторами. Качества, которые облегчают усвоение чужого (второго, третьего) языка и тем самым способствуют быстрому и успешному овладению иноязычной речевой компетенцией, представляют собой особый вид способностей — «прагматических», или способностей оптимального использования различных систем символических форм, участвующих в реализации функции общения. В некоторых исследованиях они определяются как «иноязычные способности», другие исследователи называют их «лингвистическим/языковым чутьем». Данные способности не являются локально ограниченными, они связаны с интеллектом, мотивацией, возрастом акцептора и целым рядом других факторов, влияющих на формирование билингвальной/мультилингвальной личности. Поэтому определение особенностей структуры билингвальной/мультилингвальной личности и этапов ее становления представляется очень важным для понимания взаимосвязи многоязычия и одаренности. Это положение особо акцентируется авторами статьи.

Ключевые слова: билингвизм, мультилингвизм, иноязычные способности, билингвальная/мультилингвальная личность.

Для цитирования: Кузнецова Г.В., Ласкарева Е.Р., Морозова Л.Ю., Позднякова А.А. Многоязычие и одаренность // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. С. 195–209. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-195-209

© Кузнецова Г.В., Ласкарева Е.Р., Морозова Л.Ю., Позднякова А.А., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

G.V. Kuznetsova, E.R. Laskareva, L.Yu. Morozova, A.A. Pozdnyakova

Abstract. *The article considers the relationship between giftedness and multilingualism. Multilingualism, which we understand broadly as the ability to speak several languages, is an exceptional social phenomenon and covers large areas of the world. In many cases, multilingualism is an indicator of a person's education and success. More often it is realized in forms of bilingualism and trilingualism. Studying the development of children who grew up in bilingual and multilingual families is especially relevant in recent decades. Representatives of different fields of human science: psychology, psycholinguistics, linguodidactics, philosophy, pedagogy actively address this problem. Within the theoretical development of this problem the factors influencing the formation of a bilingual personality, the processes of its formation and development are being studied, the structure of abilities and "super abilities" of bilingual children, allowing them to learn different language codes and to switch from one code to another depending on the situation of communication, is considered. The objectives of the experimental work include: 1) identification of the predispositions underlying bilingual abilities; 2) investigation of the mechanisms of their formation; 3) conditioning of language abilities by socio-pedagogical factors. The qualities which facilitate acquisition of a foreign (second, third) language and thereby promote fast and successful acquisition of foreign language speech competence, represent a special kind of abilities – "pragmatic", or abilities of optimum use of various systems of symbolic forms participating in realization of a function of communication. Some studies define them as "foreign language abilities", other researchers call them "linguistic/language flair". These abilities are not locally limited, they are related to intelligence, motivation, age of the acceptor and a number of other factors influencing the formation of a bilingual/multilingual personality. Therefore, determining the features of the structure of a bilingual/multilingual personality and the stages of its formation seems to be very important for understanding the relationship between multilingualism and giftedness. This point is especially emphasized by the authors of the article.*

Keywords: *bilingualism, multilingualism, foreign language abilities, bilingual/multilingual personality.*

Cite as: Kuznetsova G.V., Laskareva E.R., Morozova L.Yu., Pozdnyakova A.A. Multilingualism and Giftedness. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2021, No. 4, part 1, pp. 195–209. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-195-209

Многоязычие, понимаемое нами в широком смысле как способность говорить на нескольких языках, является исключительным социальным феноменом и охватывает значительные территории мира. О широкой распространенности многоязычия пишут Ф. Грожан и Р. Ли [1], А. де Брюин [2], М. Лехтонен и А. Совери [3] и др. Во многих случаях многоязычие выступает индикатором образованности и успешности человека [4; 5]. Чаще оно реализуется в формах билингвизма и трилингвизма.

Изучение развития детей, выросших в билингвальных и полилингвальных семьях, является особо актуальным в последние десятилетия. К этой проблеме активно обращаются представители разных областей науки о человеке – психологии, психолингвистики, лингводидактики, философии, педагогики. В рамках теоретической разработки данной проблемы изучаются факторы, влияющие на формирование билингвальной личности, процессы ее становления и развития

[6–8], рассматривается структура способностей и «сверхспособностей» детей-билингвов, позволяющих им усваивать разные языковые коды и осуществлять переключение с одного кода на другой в зависимости от ситуации общения [9; 10]. Задачами экспериментальных работ становятся: 1) выявление задатков, лежащих в основе билингвальных способностей [11]; 2) исследование механизмов их формирования [12]; 3) обусловленность способности к языкам социально-педагогическими факторами [13; 14].

Многоязычие (билингвизм/двужычие, триязычие) предполагает наличие неких способностей как возможности быстрого усвоения иноязычных знаний и средства формирования билингвальных умений и навыков.

Пытаясь определить природу этих способностей, исследователи вычленяют такие компоненты языковой одаренности, как развитая ассоциативная память на слова и фразы чужого языка, «языковая наблюдательность», склонность к анализу языковых фактов, хорошая зрительная память [15]. Общая одаренность билингва часто сочетается с его успешностью в освоении иностранных языков: кроме двух «родных», ребенок достаточно легко усваивает третий, четвертый, пятый языки как близкородственные, так и имеющие отношение к другим языковым группам. Иногда такое освоение становится для человека приоритетным видом деятельности и формирует основу будущей профессии. Но чаще многоязычие представляется человеку естественным процессом, а «дополнительные языки» воспринимаются лишь в качестве инструмента адаптации в обществе. Такие люди ощущают себя более уверенно во многих ситуациях межкультурной коммуникации, более ориентированы на высокий уровень освоения профессии. Эксперимент, проведенный

нами в рамках выявления профессиональных предпочтений учащихся-билингвов (возрастная категория 17+), подтверждает это положение.

Есть и иные взгляды на проблему одаренности, в том числе языковой. В частности, британский психолог О. Джеймс пишет: «Специалисты ошибочно полагают, что существуют когнитивные способности, полностью отделенные от личности и внутренней мотивации ребенка. На самом деле способности проистекают из более или менее бессознательных мотивов, возникающих в результате уникального воспитания» [13, с. 226–227]. Указывая на особую роль социальных факторов, О. Джеймс фактически сводит наличие способностей к тренингу, забывая при этом о дифференциации (качественной и количественной) результатов, которых может (или должен) добиться индивид: «Множеством различных исследований было доказано, что наличие способностей коррелирует с количеством соответствующей практики. Это относится как к низким, так и к высоким показателям...» [там же, с. 227]. По его логике получается, что практически к любому виду способностей может быть применимо правило «трех тождеств»: одинаковый предмет, одинаковые условия обучения и одинаковый конечный результат. Под условиями здесь понимаются все факторы, «оказывающие» процесс обучения: возраст обучаемого, время и интенсивность тренировок, применяемая методика, ведущий преподаватель. Этот тезис унифицирует всех обучаемых и обеспечивает им равные возможности и равные результаты осуществляемой деятельности при условии многочасовой практики. Опираясь на данные Д. Андерсона [16, с. 413–416], О. Джеймс определяет необходимый временной минимум успешности: «Чтобы добиться выдающегося мастерства в

самых разнообразных областях, включая шахматы, гольф и игру на скрипке, требуется 10 000 часов практики [13, с. 228]». Экспансивное значение практики проявляется даже в оценке О. Джеймсом физических данных индивидов: он считает, что многие физические характеристики успешных людей представляют собой результат адаптации к многолетним интенсивным тренировкам и не являются прямой «экспрессией генов». В связи с этим возникают вполне закономерные вопросы: откуда тогда берутся «неуспешные люди», в том числе и среди изучающих иностранные языки? И почему, если дело только в практике, не все инофоны становятся билингвами?

Ответы на эти вопросы мы частично находим в работах А.И. Яцкевичюса, который детально изучал производство речи на втором языке и «ассоциирование как компонент любой речевой и мыслительной деятельности» [7; 8]. Ученый экспериментально доказал, что «ассоциативные процессы на втором (русском) языке в условиях обучения ему в средней и в высшей школе у средних по успеваемости учащихся не достигают уровня ассоциативных процессов на их родном языке ни по темпу протекания, ни по особенностям содержания» [7, с. 17]. И это несмотря на многочасовую практику. Ученый приходит к выводу о серьезных недостатках существующей системы обучения и считает, что «преподаватели неродных языков должны обучать учеников беспереводному пониманию и продуцированию предложений и беспереводной речи на втором языке с первых шагов обучения языку, а не пассивно ждать от учеников качественного скачка в беспереводном пользовании усвоенных элементов второго языка» [там же, с. 17]. Однако каким образом обеспечить в массовой школе (средней и высшей) такое «обучение», ученый не говорит и,

очевидно, не знает, следовательно, речь все-таки должна идти о поиске (выделении) неких особых качеств, присутствующих у «успешных билингвов».

Качества, которые облегчают усвоение чужого (второго, третьего) языка и тем самым способствуют быстрому и успешному овладению иноязычной речевой компетенцией, представляют собой особый вид способностей — «прагматических», или способностей оптимального использования различных систем символических форм, участвующих в реализации функции общения. В некоторых исследованиях они определяются как «иноязычные способности», другие исследователи называют их «лингвистическим/языковым чутьем». Данные способности не являются локально ограниченными, они связаны с интеллектом, мотивацией, возрастом акцептора и целым рядом других факторов, влияющих на формирование билингвальной/мультилингвальной личности. Поэтому определение особенностей структуры билингвальной/мультилингвальной личности и этапов ее становления представляется очень важным для понимания взаимосвязи многоязычия и одаренности.

Нужно сказать, что в некоторых случаях О. Джеймс фактически отходит от своих установок, говоря о важности не всякой целенаправленной практической деятельности, а лишь осуществляемой в соответствии с определенными принципами: «К совершенству ведет практика, но не любая. Важно, чтобы человек постоянно стремился к безукоризненности (известна, как «продуманная подготовка») [16, с. 393–394]. Для этого ему нужно выявить недостатки и исправить их, постоянно стремясь к улучшению показателей. Как выяснилось, при этом оказывается воздействие как на размер различных частей мозга, так и на их морфологию» [13, с. 228]. Важность

«продуманной подготовки» отмечает и Э. Гопник, написавшая в соавторстве с Э. Мельцовым и П. Куль книгу «Ученый в кровати: что раннее обучение говорит нам о разуме». В ней исследователь утверждает, что когнитивное развитие детей в раннем возрасте становится возможным благодаря трем факторам: врожденным знаниям, продвинутым способностям к обучению и развитой способности родителей обучать своих детей [17]. Подтверждение последнего тезиса мы находим в работах М.К. Кабардова, который пишет о том, что «...освоение языка приводит к возникновению индивидуально своеобразных конфигураций коммуникативных и когнитивных составляющих, обусловленных динамическими сочетаниями природных задатков и приобретаемых психических качеств» [18, с. 5]. Далее, связывая «индивидуально-типические особенности обучающихся в овладении иностранным языком» и «стратегии усвоения иностранных языков», исследователь определяет важность изучения «...не просто типов языковых способностей относительно их природных предпосылок, психологической специфики, личностных факторов, но и их развития в зависимости от избранных методов обучения» [там же, с. 5].

Гораздо дальше в этом вопросе идет Р. Нисбетт, который рассматривает практику не только как вид деятельности в конкретный период времени, но и как опыт социального взаимодействия этноса, считая, что социальная практика может напрямую влиять на привычки мышления: "...social practices can influence thinking habits directly. Dialectics and logic can both be seen as cognitive tools developed to deal with social conflict" [19, с. 37]. Эти «привычки разума» обуславливают различия в «способах видеть себя и социальный мир» и объясняют многие

специфические способности представителей Востока и Запада. Если ребенок является билингвом, то он, вполне естественно, является носителем «разных способов видения» и восприятия. Это положение касается не только культурных реалий, но и структуры языка. Так, Р. Нисбетт приводит интересные данные о восприятии частей речи детьми разных этнических групп. "Because of their relative ambiguity, it's harder to remember verbs; verbs are more likely to be altered in meaning than nouns when a speaker communicates to another person or when one person paraphrases what another has said; and it's harder to correctly identify verbs than nouns when they're translated from one language to another. Moreover, the meaning of verbs, and other terms that describe relations, differs more across different languages than simple nouns do", — пишет Р. Нисбетт, опираясь на мнение когнитивного психолога Д. Гентнера, называющего глаголы «очень реактивными» элементами языка, а существительные инертными [там же, с. 149]. Исследователь обращает внимание на два факта: 1) трудности идентификации глаголов по сравнению с большинством существительных и 2) различия в скорости заучивания глаголов и существительных «западными» и «восточными» детьми. Д. Гентнер экспериментальным путем доказывает, что дети осваивают существительные гораздо быстрее, чем глаголы (дети младшего возраста могут осваивать до двух существительных в день, что намного больше, чем скорость, с которой они осваивают глаголы). Однако, как выясняется, это положение касается только «западных» детей [20; 21]. Психолингвист Т. Тардиф в группе с другими учеными обнаруживает, что восточноазиатские дети осваивают глаголы примерно с той же скоростью, что и существительные, и, по некоторым

определениям того, что считается существительным, со значительно более высокой скоростью, чем существительные [19, с. 149–150; 22; 23]. Другими словами, налицо различие в восприятии структуры языка, которое не может не отразиться на структуре способностей, если ребенок вырастает в билингвальной семье. Хотя, конечно, в данном случае важным оказывается соотношение имплицитной и эксплицитной форм усвоения знаний при изучении языков.

Основными компонентами языковых способностей билингвов многие исследователи называют 1) вербальный интеллект, понимаемый в широком смысле слова как способность человека пользоваться языком и речью и связанный с успешностью реализации операций анализа, синтеза, подбора разного вида аналогий, и 2) объем рабочей памяти.

Работы по изучению вербального интеллекта билингвов достаточно многочисленны и многоаспектны, но, к сожалению, не дают ответа на главный вопрос о существовании универсальных механизмов, отвечающих за успешность в усвоении любого языка, и о том, насколько индивидуальные различия в успешности усвоения родного языка предопределяют те же различия в усвоении второго языка [24; 25].

Данные относительно второго компонента языковых способностей — объема рабочей памяти — экспериментально подтверждаются разными группами ученых. Исследователи едины во мнении о том, что по объему рабочей памяти дети-билингвы превосходят монолингвов и это положительно отражается на общем уровне их лингвистических способностей [26; 27].

В качестве частных компонентов языковых способностей исследователи выделяют ассоциативную память на слова и

фразы чужого языка, способность к языковым наблюдениям, выделению и применению языковых правил, зрительную память, способность к переводу. Мы согласны с этим, однако хотим подчеркнуть, что данные компоненты будут обладать неким дуализмом в ситуации билингвальной (полилингвальной) среды и этот дуализм является социально, этнически детерминированным. Отметим такой интересный вывод из работы Р. Нисбетта: “...there is direct evidence that Eastern children learn how to categorize objects at a later point than Western children. Developmental psycholinguists Alison Gopnik and Soonja Choi studied Korean-, French-, and English-speaking children beginning when they were one and a half years old. They found that object-naming and categorization skills develop later in Korean speakers than in English and French speakers. The investigators studied means-ends judgments (for example, figuring out how to take things out of a container), and categorization, which they studied by showing children four objects of one kind and four of another, such as four flat, yellow rectangles and four small human figures, and telling them to ‘fix these things up’”, that is, put them together in some way that makes sense. English and French-speaking toddlers mastered the means-end tasks and the categorization tasks at about the same age. Korean toddlers learned categorization almost three months later than means-end abilities” [19, с. 152]. В данном случае ссылка на работу психолингвистов Э. Гопник и С. Чой [26] не является случайной. Категоризация как способность соотносить познаваемый объект с некоторым классом является крайне важной характеристикой деятельности, а умение категоризировать объекты является важной составляющей развития абстрактного мышления ребенка, поскольку свидетельствует о понимании

отношений между теми или иными характеристиками изучаемого объекта или процесса. Е.С. Кубрякова пишет о данном умении так: «Тесно связанное со всеми когнитивными способностями человека, оно также связано со всеми компонентами самой когнитивной системы — вниманием и распознаванием объектов, умозаключениями, памятью. Способность классифицировать явления, распределять их по разным классам, разрядам и категориям свидетельствует о том, что человек в процессе восприятия мира судит об идентичности одних объектов другим, об их сходстве или, напротив, различиях. Категоризация — это главный способ придать воспринятому миру упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и увидеть в нем средство одних явлений в противовес различию других. Важно поэтому попытаться понять, на основании каких критериев человек выносит подобное суждение и разносит увиденное, услышанное или прочувствованное по определенным группировкам» [28, с. 97]. То, что «восточные» дети учатся классифицировать объекты на более позднем этапе, нежели «западные» дети (в указанных работах — англоговорящие и франкоговорящие дети) [29; 30], во многом объясняет характер усвоения ими иностранных языков и выбор (ориентированность) национальных методик. Однако более позднее развитие умения классифицировать объекты у «восточных» детей вполне может быть нивелировано в ситуации двуязычия и, естественно, дает преимущества перед другими детьми «восточной группы». И это только один небольшой пример, подтверждающий развитие неких уникальных способностей у билингвов.

По мнению Т. Армстронга, способности к языку связаны с общей одаренностью человека. «Обладать вербальным

интеллектом вовсе не означает любить слова во всех их видах и вариантах использования. У каждого человека вербальный интеллект проявляется по-своему» [25, с. 22]. Мы согласны с этим, но лишь до того момента, пока речь идет о неких общих, средних способностях (способности к освоению дисциплин школьной программы, программы музыкальной школы и др.). Если же говорить об исключительно успешных людях, разнонаправленность их способностей не всегда очевидна и чаще ориентирована лишь на какие-то смежные области знания или деятельности. И в этом случае следует выделять и оценивать именно особые качества личности, обеспечивающие эту успешность.

В попытках установить структуру языковой одаренности большинство исследований не идет дальше перечисления ее отдельных признаков. Абсолютная модель, дающая возможность сформировать систему оценивания способностей, пока реализована только в довольно старой работе Д. Кэрролла и С. Сэпона “The modern language aptitude test” [31]. Его модификации являются основой многих современных тестов MLAT за рубежом и в нашей стране [32], однако на оценку языковых способностей билингвов они не ориентированы. Более того, исследования продуктивности теста показывают довольно спорные результаты при оценке данной категории испытуемых [33]. К элементам языковой системы билингва мы бы отнесли такие «обсчитываемые» характеристики, как скорость переключения с одного языкового кода на другой в разных ситуациях общения, интенсивность и этапность пополнения лексического запаса в национальном и русском языке, набор и вариативность использования грамматических конструкций для осуществления устной и письменной

коммуникации, степень свободы (и «качество» в использовании средств выразительности в двух языках. Эти характеристики целесообразно было бы предложить испытуемым для оценки и самооценки.

Применительно к полилингвизму нам кажется правильным понимать одаренность как «сосредоточенность на разных вещах», уникальную способность к классификации объектов, предполагающую умение «соединять несоединимое». Очевидно, этим объясняется наличие среди билингвов большого количества творческих людей (даже при отсутствии выбранной творческой направленности профессии). Это творческое начало проявляется в видении мира, оценке существующих реалий и даже в выполнении, казалось бы, обычных учебных заданий.

В ходе нашего эксперимента мы попросили студентов-билингвов, владеющих разными национальными языками, оценить русский язык по следующим критериям: 1) с точки зрения звучания (произношения), 2) с точки зрения художественности (поэтичности), 3) с точки зрения трудности или сложности

освоения, 4) с точки зрения своего владения, 5) с точки зрения употребления (востребованности). Для оценки предлагалось подобрать эпитет (прилагательное). По каждой позиции можно было дать от 1 до 3 характеристик. Результаты эксперимента представлены в таблице ниже (см. табл. 1).

Очевидно, ни один носитель русского языка — монолингв — не оценит свой язык как *тяжеловесный* и *утонченный* одновременно, а девушка, выросшая в русско-вьетнамской семье (мать — русская, отец — вьетнамец), объяснила это так: «Русский язык кажется мне и тяжеловесным, и утонченным: произношение слов очень мощное и на слух вьетнамцев «тяжелое», но для тех, кто знает и чувствует русский язык, это сложный язык, выражающий огромное количество эмоций с помощью огромного количества точнейших слов».

Пара *мощный* и *напыщенный*, «выведенная» венгерской студенткой (мать — венгерка, отец — русский), объяснялась следующим образом: «На русском языке созданы величайшие художественные произведения, на нем говорили

Таблица 1

Критерии оценивания русского языка

№	Критерии оценивания	Маркеры
1.	Звучание (произношение)	Благозвучный, гортанный, красивый, мелодичный, музыкальный, мягкий, певучий, плавный, резкий, сладкозвучный, тягучий, чеканный
2.	Художественность (поэтичность)	Бесцветный, бледный, варварский, возвышенный, выразительный, высокопарный, вычурный, гибкий, громоздкий, дикий, жалкий, изысканный, искусственный, казарменный, книжный, кудреватый, многогранный, мощный, напыщенный, невыразительный, отточенный, пленительный, поэтичный, приподнятый, самобытный, сочный, старомодный, точный, тусклый, тяжеловесный, убогий, утонченный
3.	Процесс освоения	Запутанный, заумный, лёгкий, мудрёный, перекрученный, трудный, чудовищный
4.	Степень владения	Безупречный, идеальный, исковерканный, непринуждённый, плохой, хороший, чистый
5.	Употребительность (востребованность)	Бытовой, домашний, модный, ограниченный, непопулярный, нераспространённый, популярный, престижный

выдающиеся люди и писались уникальные научные работы. Я бы сказала, что русский язык достаточно сложен для перевода. Не грамматически, а эмоционально, потому что в нем очень много пафоса и патетики, и нужно приложить много переводческих усилий, чтобы текст не казался напыщенным».

Чтобы убедиться в понимании студентами значений использованных прилагательных,

был сформирован и предъявлен контекстный тест, включающий задания на употребление лексем в устной и письменной речи носителей языка. В качестве примера приведем фрагмент тестового блока, анализирующего лексему *мощный* (см. табл. 2–5).

Выполнение тестовых заданий подтвердило наличие у 78% студентов-билингвов умений, связанных с дифференциацией компонентов значений

Таблица 2

Определите значение слова *мощный* в предложениях

№	Предложения	Поле ответа
1.	Островное государство сильно пострадало от <i>мощного</i> циклона	<input type="checkbox"/> Чрезвычайно сильный по степени своего проявления <input type="checkbox"/> Великий, могущественный, властный <input type="checkbox"/> Обладающий большой массой, прочностью <input type="checkbox"/> Обладающий богатыми средствами и возможностями для осуществления чего-либо
2.	Всего 10 % людей могут похвастаться <i>мощным</i> иммунитетом, который защищает их практически от всех заболеваний	<input type="checkbox"/> Имеющий большую мощность <input type="checkbox"/> Крепкий, жизнеспособный <input type="checkbox"/> Обладающий большой физической силой (о человеке, животном) <input type="checkbox"/> Великий, могущественный, властный
3.	Под землей образовались <i>мощные</i> пласты каменной соли	<input type="checkbox"/> Обладающий богатыми средствами и возможностями для осуществления чего-либо <input type="checkbox"/> Чрезвычайно сильный по степени своего проявления <input type="checkbox"/> Толстый, массивный (о земном слое, пласте) <input type="checkbox"/> Обладающий богатым оснащением, богатыми запасами сырья
4.	Мы приступили к созданию <i>мощного</i> «санитарного щита» нашей страны	<input type="checkbox"/> Обладающий большой физической силой и крепостью (о человеке, животном) <input type="checkbox"/> Толстый, массивный (о земном слое, пласте) <input type="checkbox"/> Обладающий большой прочностью <input type="checkbox"/> Великий, могущественный, властный
5.	На улице слышен шум <i>мощного</i> мотора	<input type="checkbox"/> Свидетельствующий о большой силе, проявляющий ее. <input type="checkbox"/> Великий, могущественный, властный <input type="checkbox"/> Обладающий богатыми средствами и возможностями для осуществления чего-либо <input type="checkbox"/> Имеющий большую мощность

203

Таблица 3

Укажите предложения, в которых слово *мощный* употреблено неправильно

№	Предложения	Поле ответа
1.	Солнечной энергетике нужна мощная поддержка государства	<input type="checkbox"/>
2.	Здесь залегают мощные угольные пласты	<input type="checkbox"/>
3.	Для зимы необходима мощная одежда	<input type="checkbox"/>
4.	Прививки — мощная защита организма	<input type="checkbox"/>
5.	Бег лошади на свободе — это мощное зрелище	<input type="checkbox"/>

Таблица 4

Укажите предложения, в которых выделенное слово можно заменить словом *мощный*

№	Предложения	Поле ответа
1.	Наша страна — могущественная держава, государство с богатой историей и традициями	<input type="checkbox"/>
2.	Передние лапы медведя вооружены длинными когтями	<input type="checkbox"/>
3.	Самый устойчивый иммунитет к коронавирусу формируется у людей, которые переболели им в средней форме	<input type="checkbox"/>
4.	Шиповник славится отличным антибактериальным эффектом	<input type="checkbox"/>
5.	В апреле у нас прошла конференция под названием «Здоровая семья — здоровое общество — сильное государство»	<input type="checkbox"/>

Таблица 5

Укажите предложения, в которых выделенное сочетание можно заменить противоположным по значению со словом *мощный*

№	Предложения	Поле ответа
1.	Популярные сегодня легкие сигареты, по мнению ученых, особо опасны для здоровья	<input type="checkbox"/>
2.	Кратковременная слабая вспышка света возникает в некоторых веществах под действием ионизирующих излучений	<input type="checkbox"/>
3.	У этого зверя слабые лапы, но мощный хвост	<input type="checkbox"/>
4.	Малые разряды тока воздействуют на клетки кожи, как бы оживляя их	<input type="checkbox"/>
5.	Это государство обладает неразвитой энергетикой	<input type="checkbox"/>

204

употребленных лексем, именно их ответы были выбраны в качестве иллюстративного материала данной статьи. Оценочные маркеры, выделенные студентами-билингвами, сравнивались с маркерами, полученными в результате тестирования двух других групп испытуемых: 1) русскоязычных студентов разных направлений подготовки и 2) иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне В2. Анализ результатов показал наличие в группе испытуемых-билингвов значительного большего количества «нестандартных ответов», связанных с желанием подчеркнуть особые, не совсем очевидные характеристики русского языка: в группе билингвов таких ответов оказалось около 18%, тогда как в двух других группах их было порядка 3–4%. «Нестандартные ответы» в группе носителей русского языка появлялись в основном у

представителей творческих профессий (направления подготовки «Журналистика», «Изящные искусства», «Теория и история искусств», «Реклама и связи с общественностью»). В группе иностранных студентов «нестандартные ответы» становились результатом ошибок, связанных с незнанием или недопониманием значений лексем и нарушением сочетаемости русских слов. Проведенное сравнение позволило сделать вывод о том, что сочетания типа *тяжеловесный* и *утонченный* у вьетнамской девушки-билингва и *тяжеловесный* и *гладкий* у китайки (уровень владения русским языком В2) имеют разную природу: первое становится результатом языковой игры, развития творческих способностей, а второе — результатом ошибки (*тяжеловесный* понимается как «имеющий вес в обществе», а *гладкий* — как «ровно звучащий»).

Следствием языковой игры, слишком точной дифференциации языковых явлений и, если можно так сказать, обостренного восприятия языка часто становятся и «негативные» оценочные маркеры (резкий, варварский, вычурный, искусственный, казарменный). «Резкий» в эксперименте толкуется билингвами как «сильно выделяющий слова», «основанный на контрастах», варварский — как «брутальный», вычурный — как «слишком сложный, витиеватый», искусственный — как «специально созданный для многих сфер общения», казарменный — «богатый военной лексикой» и под. Многие из этих слов берутся билингвами в кавычки, что указывает на сознательное использование языковых элементов в нестандартной ситуации.

Очевидно, привлечение большего количества билингвов для участия в эксперименте (в нашем случае были проанализированы анкеты 38 участников) и расширение «географии» билингвальных семей (мы смогли привлечь межэтнические пары из восьми стран) позволили бы найти ответы на другие вопросы,

касающиеся важных аспектов восприятия и изучения языка в поликультурной среде, и связать проблемы билингвизма и развития творческих способностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что способности, проявляющиеся у билингвальных студентов, представляют собой сложную форму объективации действительности. Языковые способности зарождаются и проявляются в коммуникативной деятельности. И хотя в основе способностей лежат задатки — некие анатомо-физиологические особенности индивида, именно качество коммуникации в полилингвальной среде становится когнитивным детерминантом их развития. В этой связи перед исследователями встает важная задача формирования механизма оценивания языковых способностей билингва, учитывающего его «когнитивный стиль», специфику речевой деятельности, уровень мотивации и иные факторы, важные для формирования рекомендаций по работе с данной категорией обучаемых и обеспечивающие единый подход по отношению ко всем участникам образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Grosjean, F., Li, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. 248 p.
2. De Bruin, A., Treccani, B., & Della Sala S. Cognitive advantage in bilingualism: an example of publication bias? // *Psychological Science*. 2015. Vol. 26 (1). P. 99–107.
3. Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A., & Antfolk, J. Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2018. Vol. 144 (4). P. 394–425.
4. Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. Cognitive Advantages of Bilingual Children in Different Sociolinguistic Context // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. p. 552.
5. Antoniou, M. The Advantages of Bilingualism Debate // *Annual Review of Linguistics*. 2019. Vol. 5(1). P. 395–415.
6. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-ое. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
7. Яцкевичюс, А.И. Особенности и динамика ассоциаций при усвоении второго языка (к вопросу о развитии мышления на неродном языке): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГУ, 1960. 20 с.

8. Яцкевичюс, А.И. Психология формирования многоязычия: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Вильнюс, 1970. 54 с.
9. Ярмоленко, А.В. Способность к многоязычию: Проблемы способностей / под ред. В.Н. Мясищевой. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. С. 31–38.
10. Dussias, P.E., Sagarra, N. The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish–English bilinguals // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007. Vol. 10. P. 101–116.
11. Volterra, V., Taeschner, T. The acquisition and development of language by bilingual children // *Journal of Child Language*. 1978. Vol. 5. P. 311–326. Reprinted in: Wei L. (ed). *The bilingual reader*. New York: Routledge, 2007. P. 301–320.
12. Kroll, J.F., Dussias, P.E., Bice, K., & Perrotti, L. Bilingualism, Mind, and Brain // *Annual Review of Linguistics*. 2015. Vol. 1 (1). P. 377–394.
13. Джеймс, О. Дело не в генах: Почему (на самом деле) мы похожи на родителей / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2017. 387 с.
14. Marian, V., Spivey, M. Competing activation in bilingual language processing: within- and between language competition // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2003. Vol. 6 (2). P. 97–115.
15. Ericsson, A.K., Kintsch, W. Long-term working memory // *Psychological Review*. 1995. Vol. 102 (2). P. 211–245.
16. Андерсон, Дж. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
17. Gopnik, A., Meltzoff, A.N., & Kuhl, P.K. The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn // *Journal of Nervous & Mental Disease*. 2001. Vol. 189 (3).
18. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (Индивидуально-типологический подход): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 354 с.
19. Nisbett, R.E. *The Geography of thought: how Asians and Westerners think differently... and why*. New York: Free press, 2003. 296 p.
20. Gentner, D. Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In: Kuczaj S.A. (ed.). *Language development: Vol. 2. Language, thought and culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. P. 301–334.
21. Gentner, D., Boroditsky, L. Individuation, relativity and early word learning. In: Bowerman M. & Levinson S. (eds.) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. P. 215–256.
22. Tardif, T. Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies // *Developmental Psychology*, 1996. Vol. 32(3). P. 492–504.
23. Tardif, T., Shatz, M., & Naigles, L. Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin // *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, 1997. Vol. 24(3). P. 353–365.
24. Schneider, W.J., McGrew, K.S. The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence // *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* / eds. D. Flanagan, P. Harrison. New York: Guilford, 2012. P. 99–144.
25. Армстронг, Т. Ты можешь больше, чем ты думаешь / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 206 с.
26. Baddeley, A.D., Hitch, G.J. Working memory. Recent advances in learning and motivation / ed. by G.A. Bower. New York: Academic Press, 1974. Vol. 8. P. 47–90.
27. Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. Working memory development in monolingual and bilingual children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013. Vol. 114. № 2. P. 187–202.

28. Кубрякова, Е.С. Семантика когнитивного в лингвистике (о принципах, контейнерах и формах их объективации в языке) // Известия АН. Серия литературы и языка, 1999. Т. 58. № 5–6. С. 3–99.
29. Gopnik, A., Choi, S. Early acquisition of verbs in Korean. *Journal of Child Language*. 1995. Vol. 22(3). P. 497–529.
30. Gopnik, A., Choi, S., & Baumberger, T. Cross-linguistic differences in semantic and cognitive development. *Cognitive Development*. 1996. Vol. 11(2). P. 197–225.
31. Carroll, J.B., Sapon, S.M. *The modern language aptitude test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959. 27 p.
32. Tellier, A., Roehr-Brackin, K. The development of language learning aptitude and metalinguistic awareness in primary-school children: A classroom study // *Essex Research Reports in Linguistics*. 2013. Vol. 62(1). P. 1–28.
33. Smith, N., Tsimpli, I. Linguistic modularity? A case study of a ‘savant’ linguist // *Lingua*. 1991. Vol. 84. P. 315–351.
34. Jylkkä, J., Soveri, A., Laine, M., Lehtonen, M. Assessing bilingual language switching behavior with Ecological Momentary Assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2020. Vol. 23 (2). P. 309–322.

REFERENCES

1. Grosjean, F., Li, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 2013, 248 p.
2. De Bruin, A., Treccani, B., & Della Sala S. Cognitive Advantage in Bilingualism: an Example of Publication Bias? *Psychological Science*, 2015, vol. 26(1), pp. 99–107.
3. Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A., & Antfolk, J. Is Bilingualism Associated with Enhanced Executive Functioning in Adults? A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 2018, vol. 144 (4), pp. 394–425.
4. Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. Cognitive Advantages of Bilingual Children in Different Sociolinguistic Contexts, *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, p. 552.
5. Antoniou, M. The Advantages of Bilingualism Debate, *Annual Review of Linguistics*, 2019, vol. 5(1), pp. 395–415.
6. Beljaev, B.V. *Oчерки по психологии обучения иностранным языкам* [Essays on Psychology of Teaching Foreign Language]. Moscow: Prosveshhenie, 1965, 227 p. (in Russ.)
7. Jacikevichjus, A.I. *Osobennosti i dinamika asociacij pri usvoenii vtorogo jazyka (k voprosu o razvittii myshlenija na nerodnom jazyke)* [Specific Issues and Dynamic Associations During Learning a Second Language (With Reference to Developing Thinking in Non-Native Language)]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Psychology). Leningrad, 1960, 20 p. (in Russ.)
8. Jacikevichjus, A.I. *Psichologija formirovanija mnogojazychija* [Psychology of Forming Multilingualism]: Extended Abstract of ScD Dissertation (Psychology). Vilnius, 1970, 54 p. (in Russ.)
9. Jarmolenko, A.V. *Sposobnost k mnogojazychiju: Problemy sposobnostej* [Ability for Multilingualism: Ability Problems], ed. by V.N. Mjasishhev. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1962, pp. 31–38. (in Russ.)
10. Dussias, P.E., Sagarra, N. The Effect of Exposure on Syntactic Parsing in Spanish–English Bilinguals, *Bilingualism: Language and Cognition*, 2007, vol. 10, pp. 101–116.

11. Volterra, V., Taeschner, T. The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children, *Journal of Child Language*, 1978, vol. 5, pp. 311–326. Reprinted in: Wei L. (ed.) *The Bilingual Reader*. New York: Routledge, 2007, pp. 301–320.
12. Kroll, J.F., Dussias, P.E., Bice, K., & Perrotti, L. Bilingualism, Mind, and Brain, *Annual Review of Linguistics*, 2015, vol. 1 (1), pp. 377–394.
13. James, O. *Delo ne v genah: Pochemu (na samom dele) my pohozhi na roditelej* [Not in Your Genes: The real reasons Children are Like Their Parents]. Moscow: Alpina Publisher, 2017, 387 p. (in Russ.)
14. Marian, V., Spivey, M. Competing Activation in Bilingual Language Processing: Within- and Between Language Competition, *Bilingualism: Language and Cognition*, 2003, vol. 6 (2), pp. 97–115.
15. Ericsson, A.K., Kintsch, W. Long-Term Working Memory, *Psychological Review*, 1995, vol. 102 (2), pp. 211–245.
16. Anderson, J.R. *Kognitivnaja psihologija* [Cognitive Psychology]. St. Petersburg: Piter, 2002, 496 p. (in Russ.)
17. Gopnik, A., Meltzoff, A.N., & Kuhl, P.K. The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn, *Journal of Nervous & Mental Disease*, 2001, vol. 189(3).
18. Kabardov, M.K. *Kommunikativnye i kognitivnye sostavljajushhie jazykovyh sposobnostej (Individualno-tipologicheskij podhod)* [Communicative and Cognitive Elements of Language Learning (Individual Typological Approach)]: ScD Dissertation (Psychology). Moscow, 2001, 354 p. (in Russ.)
19. Nisbett, R.E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. New York: Free press, 2003, 296 p.
20. Gentner, D. Why Nouns are Learned Before Verbs: Linguistic Relativity Versus Natural Partitioning. In: S.A. Kuczaj (ed.) *Language Development*. Vol. 2. Language, Thought and Culture Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982, pp. 301–334.
21. Gentner, D., Boroditsky, L. Individuation, Relativity and Early Word Learning. In: Bowerman M. & Levinson S. (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001, pp. 215–256.
22. Tardif, T. Nouns Are Not Always Learned Before Verbs: Evidence from Mandarin Speakers' Early Vocabularies, *Developmental Psychology*, 1996, vol. 32(3), pp. 492–504.
23. Tardif, T., Shatz, M., & Naigles, L. Caregiver Speech and Children's Use of Nouns Versus Verbs: A Comparison of English, Italian, and Mandarin, *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, 1997, vol. 24 (3), pp. 353–365.
24. Schneider, W.J., McGrew, K.S. The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. In: *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*, eds. D. Flanagan, P. Harrison. New York: Guilford, 2012, pp. 99–144.
25. Armstrong, Th. *Ty mozhesh bolshe, chem ty думаеш* [You're Smarter Than You Think]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2016, 206 p. (in Russ.)
26. Baddeley, A.D., Hitch, G.J. *Working Memory*. *Recent Advances in Learning and Motivation*, ed. G.A. Bower. New York: Academic Press, 1974, vol. 8, pp. 47–90.
27. Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 2013, vol. 114, No. 2, pp. 187–202.
28. Kubrjakova, E.S. Semantika kognitivnogo v lingvistike (o principah, kontejnerah i formah ih obektivacii v jazyke) [Meaning and Purpose of Cognitivity in Linguistics], *Izvestija AN. Serija literaturny i jazyka = Izvestiya AN. Literature and Language Series*, 1999, vol. 58, No. 5–6, pp. 3–99. (in Russ.)

29. Gopnik, A., Choi, S. Early Acquisition of Verbs in Korean, *Journal of Child Language*, 1995, vol. 22 (3), pp. 497–529.
30. Gopnik, A., Choi, S., & Baumberger, T. Cross-Linguistic Differences in Semantic and Cognitive Development, *Cognitive Development*, 1996, vol. 11 (2), pp. 197–225.
31. Carroll, J.B., Sapon, S.M. *The Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959, 27 p.
32. Tellier, A., Roehr-Brackin, K. The Development of Language Learning Aptitude and Metalinguistic Awareness in Primary-School Children: A Classroom Study, *Essex Research Reports in Linguistics*, 2013, vol. 62 (1), pp. 1–28.
33. Smith, N., Tsimpli, I. Linguistic Modularity? A Case Study of a ‘Savant’ Linguist, *Lingua*, 1991, vol. 84, pp. 315–351.
34. Jylkkä, J., Soveri, A., Laine, M., Lehtonen, M. Assessing Bilingual Language Switching Behavior with Ecological Momentary Assessment, *Bilingualism: Language and Cognition*, 2020, vol. 23 (2), pp. 309–322.

Кузнецова Галина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), g.kuznetsova50@yandex.ru

Galina V. Kuznetsova, PhD in Philology, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, Kosygin Russian State University, g.kuznetsova50@yandex.ru

Ласкарева Елена Ромуальдовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Санкт-Петербургский государственный университет, laskarevaelena@gmail.com

Elena R. Laskareva, PhD in Philology, Associate Professor, Russian Language Department, St. Petersburg State University, laskarevaelena@gmail.com

Морозова Лариса Юрьевна, доцент, кафедра английского языка и цифровых образовательных технологий, Московский педагогический государственный университет, lyu.morozova@mpgu.edu

Larisa Yu. Morozova, Associate Professor, English and Digital Educational Technologies Department, Moscow Pedagogical State University, lyu.morozova@mpgu.edu

Позднякова Алина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), apozdnyakova@live.ru

Alina A. Pozdnyakova, PhD in Education, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, Kosygin Russian State University, apozdnyakova@live.ru

Статья поступила в редакцию 14.06.2021. Принята к публикации 19.07.2021

The paper was submitted 14.06.2021. Accepted for publication 19.07.2021