



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

Tempus Joint Project 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR

DIMTEGU – Розвиток та впровадження освітніх програм

мультилінгвальної підготовки вчителів в університетах

Грузії та України

DIMTEGU – Development and Introduction of Multilingual

Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БАГАТОМОВНОСТІ ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
П86

*Грант-холдер проекту:
Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі*

The reader contains papers on psycholinguistic problems of multilingualism.

The target readership is teachers, headmasters of schools, methodologists, professors and students of higher educational institutions, as well as all those interested in problems of bilingualism and bilingual education.

П86 **Психолінгвістичні особливості багатомовності : хрестоматія** / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПА, 2016. – 219 с.
ISBN 978-966-383-763-5

Хрестоматія містить праці з психолінгвістичних особливостей багатомовності.

Хрестоматія буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, а також для всіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями в галузі білінгвізму й білінгвальної освіти.

**УДК
81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73**

© Автори статей, 2016
© Дніпропетровський
національний університет імені Олеся Гончара, 2016
© ЛПА, 2016

ISBN 978-966-383-763-5

Передмова

Цей розділ видання призначений допомогти батькам і вчителям краще зрозуміти мови і головний мозок. Чому? Тому що розуміння складностей мови та мови допомагає нам краще збагнути, як розвивається безліч мультилінгвальних навичок наших дітей. Це, своєю чергою, допомагає нам точніше розпізнати, коли «проблеми» є частиною природних етапів засвоєння мови, а коли вони пов'язані з проблемами в навчанні або конфліктами між мовними типологіями. Знання про людський мозок і мову знаходяться на молодому етапі розвитку. Те, що маємо мало інформації про білінгвальне розуміння, вказує на його підвищену складність порівняно з розсудом одномовного, хоча більшість інших порівняльних аспектів залишаються таємницею. Одна річ, у якій останні дослідження мозку запевняють нас, є те, що людський мозок пристосований для мультилінгвального виклику. Як зможемо скористатися цим новим знанням про мозок?

Збірка буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, студентів вищих навчальних закладів.

ЗМІСТ

ГОЛОВНИЙ МОЗОК І МОВИ

Трейсі Токухама-Еспіноза 5

ЧИ ІСНУЄ ДВОМОВНИЙ РОЗУМ?

Рафаель Хав'єр 37

БІЛІНГВАЛЬНА ПАМ'ЯТЬ

Роберто Р. Гередія, Джеффри М. Браун 61

БІЛІНГВАЛЬНА ЛІНГВІСТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ

Рафаель Хав'єр 84

СОЦІАЛЬНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗМІШУВАННЯ МОВ

Вільям К. Річі і Тей К. Батія

Рафаель Хав'єр 135

ПЕРЕМИКАННЯ МОВ ЯК ПРОЦЕС КОМУНІКАЦІЇ

Рафаель Хав'єр 166

ПСИХОЛІНГВІСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ И

ПЕРСПЕКТИВЫ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Джейсон Сеноз и Фред Дженеси 184

ВИБІР УЧАСНИКІВ, ГРУП І МІСЦЬ

Елізабет Ланца 204

ГОЛОВНИЙ МОЗОК І МОВИ

Трейсі Токухама-Еспіноза

НАША УНІКАЛЬНА ЗДІБНІСТЬ

Ця глава призначена допомогти батькам і вчителям краще зрозуміти мови і головний мозок. Чому? Тому що розуміння складностей мозку та мови допомагає нам краще збагнути, як розвивається безліч мультилінгвальних навичок наших дітей. Це, своєю чергою, допомагає нам точніше розпізнати, коли «проблеми» є частиною природних етапів засвоєння мови та коли вони пов'язані зі справжніми проблемами в навчанні або конфліктами між мовними типологіями. Нам потрібно відійти від надмірно спрощених діагнозів дитячих проблем у школі, звинувачуючи мову («Дитина збентежена, тому що в неї дуже багато мов. Кидайте мову і все нормалізується»). Нікому ніколи не слід казати, що в дитини проблеми «з мовою», поки вони не визначили підполе мови, на яке вони посилаються. Наприклад, чи має дитина гідні сприйнятливості мовні навички (аудіювання та читання), але неспроможна до продуктивних мовних навичок (говоріння та письма)? Чи він або вона мають погану вимову й артикуляцію, але можуть відмінно писати? Або чи здатна дитина до почуття гумору й аналогій другою мовою, але не в змозі здійснити їх на письмі? Зацікавлені батьки та вчителі повинні достатньо знати про мову і мозок, щоб триматися подалі від надто спрощених діагнозів. Вони також повинні розуміти, як мозок обробляє кілька мов, тому що це дає нам додаткові підстави звеличувати дивовижну силу мультилінгвізму.

Мова – те, що відрізняє людину від тварин. Якнайскладніша з розумових завдань, мова керується різними взаємопов'язаними частинами мозку (письмове мовлення використовує більше частин мозку одночасно, ніж, можливо, будь-яке інше розумове завдання). Насправді, мовні навички в мозку настільки складні та перетинають так багато сфер, що Пітер Індефрі та Марлен Гольденберг узагальнили свої спроби чітко виокремити їх, ставлячи риторичне питання, чи не було б ефективнішим запитати, які частини мозку

не були задіяні в мові, на відміну від тих, які були застосовані. Використовуючи наявні дослідження, спробуємо зібрати воєдино цю складну головоломку, спочатку пояснюючи, що відомо на сьогодні про мозок і мови загалом, а тоді конкретно розглянемо мультилінгвів.

ЯК МАЛО МИ ЗНАЄМО

Незважаючи на завзяті заяви в масовій пресі, знання про людський мозок знаходиться в його інфантильних стадіях. Дуже мало відомо про цей орган і що він передбачає, проте більшу частину розумінь ще належить підтвердити. Незважаючи на ці обмеження, однак, одна з найбагатших галузей дослідження мозку відноситься до розвитку людської мови, що дає безліч захопливих, хоч і неповних, фактів. Нейробіологія, психологія та лінгвістика виходять із роз'яснень загальної мовної системи за участю безлічі частин мозку, що виконують самостійні функції як симфонію, координовану багатобічним диригентом, мозком. Сьогодні стало можливим розглядати функціонування здорового мозку в природних умовах, як він обробляє різні мови відповідними видами діяльності. Ці дослідження допомагають нам визначити, які мовні проблеми є вродженими (від народження) порівняно з тими, які, здається, пов'язані з розвитком.

Найбільш задокументований аспект мови і мозку – опанування першої мови. Розуміючи, як немовлята опановують свою першу мову, можемо порівняти та зіставити це з тим, як засвоюються друга, третя та наступні мови. «З розвитком останніх 30 років, ми готові об'єднати фундаментальні дослідження в опануванні першої мови з дослідженнями в нейровізуалізації та застосувати це до питань, як діти стають мультилінгвальними», – каже Барбара Ласт, професор Кафедри Розвитку Людини в Корнельському університеті. На щастя, для існуючих практик, найбільш ранні уявлення про мову, пов'язані з вивченням слів, читанням і розумінням граматики, підтверджуються цими новими методами. Почнемо із загального огляду висновків про мозок за останні двадцять років.

ЩО МИ БАЧИМО

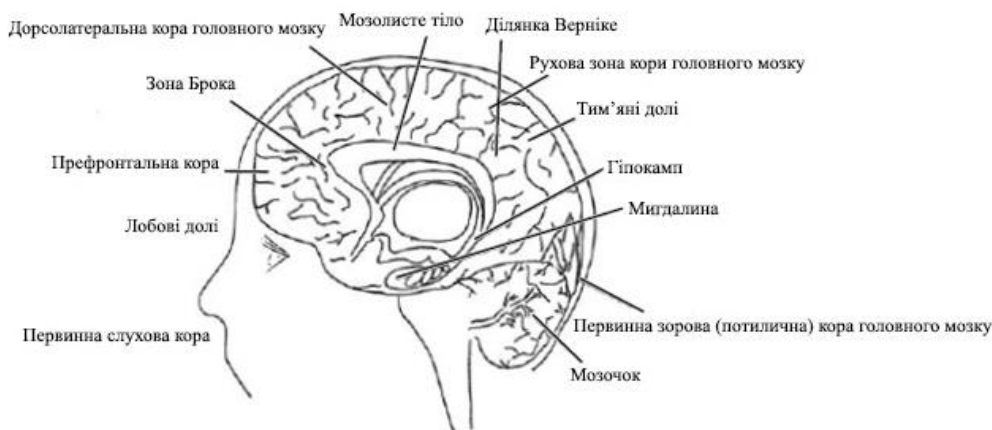
Мізки можна розглядати як аналог фізіомії; вони мають ті ж основні частини, але немає двох абсолютно однакових. Цей факт пояснює, чому неможливо сказати: мова знаходиться в ділянці X мозку, не враховуючи визначення, де розташовані кілька мов. Це явище допомагає педагогам і батькам оцінити унікальність кожної дитини. 1990-ті роки були «Десятиліттям мозку», коли величезний прогрес був зроблений в аналізі того, як функціонує мозок. 1990-ті роки також чітко задокументували, як відрізняються мізки в індивідів. Барбро Джонаннсон – лінгвіст у Нейробіологічному Центрі Валленберга Лундського Університету в Швеції. Він каже, що «нинішні методи нейровізуалізації та нейрофізіології значно збільшили наші можливості для вивчення процесів, пов'язаних із різними функціями мови в непошкодженому людському мозку», в результаті чого можемо визначити основні мовні ділянки мозку з високим рівнем точності. Це означає, що ми змогли отримати підвищений рівень узагальнення про те, що є спільним для мозку людей, хоча визнаємо, що кожен мозок є унікальним. Подібно до того, як можемо стверджувати, що кожне обличчя має два ока, ніс, рот і два вуха, можемо сказати, що людей також об'єднують загальні ділянки для мови, хоча абсолютно однакових моделей використання не знайдено. Так само, як немає однакових облич, немає однакових мізків. Розшифрувати це складно. Фахівці в цій галузі, такі як Майкл Ульман з Джорджтаунського університету, сприяють нашому розумінню мозку і білінгвізму та його складностей. Ульман вважає, що недостатньо розглядати фізіологічні або хімічні аспекти мозку окремо, досліджуючи навчання різними мовами, але він сприяє більш цілісному уявленню про мозок, який враховує всі його системи. Робота Ульмана враховує «знання когнітивних, автоматичних, нейроанатомічних, фізіологічних, клітинних, ендокринних і фармакологічних основ цих систем, [оскільки кожна] призводить до специфічних доступних для перевірки прогнозувань як щодо першої, так і другої мови». Щоб зрозуміти цю складність, звернемося тепер до деяких з найвідоміших мовних ділянок мозку.

ОСНОВНІ МОВНІ ДІЛЯНКИ МОЗКУ

ДІЛЯНКИ БРОКА ТА ВЕРНІКЕ

Більшість людей мають свої основні мовні частини в лівій лобовій і тім'яній долях, що з'єднують зону Брока (яку зазвичай називають частиною мозку, що обирає відповідні слова, структури речень і пов'язана з граматиною, називанням предметів і артикуляцією) та ділянку Верніке (зазвичай відповідальною за фактичний зміст і сенс сказаного), дві ділянки мозку імені відомих неврологів дев'ятнадцятого століття, які задокументували різні типи втрати мови (афазія) при пошкодженні цих частин мозку. Проте мовні підструктури численні. В межах цієї загальної частини лівої півкулі добре відомо, що різні ділянки мозку працюють, коли людина чує іншу мову, думає про те, що йдеться, обмірковує, що відповісти, добирає відповідні слова, рухає ротом, щоб говорити або бере ручку, щоб писати. Ще більш захопливим є те, що частини мозку, пов'язані з певними функціями мови, активуються навіть тоді, коли ми просто думаємо про ці функції. Наприклад, коли уявляємо, що будемо щось казати, наш мозок запалює зону Брока так само, як власне розмова. Інші дослідження в цій галузі показують ще складніші аспекти мови, які активуються в головному мозку.

Малюнок 1 Деякі ділянки «пересічного» людського мозку, які пов'язані з мовою



Джерело: Малюнок Наталії Еспіноза Токухами.

Перевірка орфографії, наприклад, виявляється пов'язаною з невеликою, особливою галуззю головного мозку, що бере участь у виборі відповідних символів для написання слова.

Але це зовсім не означає, що мова чітко прив'язана «до літери» в кожному конкретному випадку. Наприклад, дослідники Меріан, Спайві та Хірш виявили, що спосіб, яким працює мозок, коли він *вчиться* читати, відрізняється від того, як він працює, коли він уже *вміє* читати. Незважаючи на це, здається, розділяють коркові структури, коли хтось починає вчитися читати, «дві мови можуть використовувати окремі структури на пізніших стадіях обробки».²¹ Це означає, що використання мозку для мови змінюється, коли мозок більше звикає до завдання, означаючи, що «читання» в головному мозку не може бути точно визначено, не знаючи рівня досвідченості учня. Анжела Фрідерічі з Інституту Людського Пізнання та Наук про Мозок Макса Планка провела велике дослідження з використанням методів томографії мозку для ідентифікації його різних частин, які розрізняють семантичні та синтаксичні помилки (або помилки вибору слова та порядку слів). Вона виявила, що мозок керує семантикою або словами через різні системи, порівняно з синтаксисом і граматичною структурою. Це пояснює, чому деякі учні другої мови можуть вважати легкою справою запам'ятовування довгих списків лексики, але жахливо вчити нову граматику. Це означає, що наш мозок структурований і наша пам'ять функціонує так, що знання лексики або наш набір особистих ментальних словників легше розвивати, ніж знання граматики або правила порядку слів. Ці тонкощі та відмінності зростають з кількістю мов, якими володіє людина. Ранні білінгви, наприклад, здається, використовують ті ж самі частини зони Брока, розмовляючи різними мовами, ефективно поводячись з першою та другою мовами як з «першими». На противагу цьому, пізні білінгви використовують інший сегмент зони Брока для обробки своїх різних мов, відповідно до Джой Хірш з Колумбійського Університету.

Тісно працює з зоною Брока доля Верніке, яка також знаходиться в лівій півкулі, позаду і над вухом у тім'яній ділянці головного мозку. Доля

Верніке відповідає за розуміння вимовлених слів, а також теперішнє мовлення. Люди, які зазнають інсультів у зоні Верніке, страждають на так звану «мовну» афазію, в якій вони будуть говорити з відповідною інтонацією та граматичною структурою, але їх вибір слова – абсолютно нерозбірлива та незрозуміла мова. Важливість цієї долі при розгляді мультилінгвів може бути висвітлена зі звичайної цікавості. Діти можуть здаватися вільними в мові, тому що вони мають відповідну інтонацію та жести. Вони навіть гарно співають, але не мають ні найменшого уявлення про те, що вони говорять, і/або при більш ретельному спостереженні, можуть насправді нічого не говорити взагалі.

ВИКОНАВЧІ ФУНКЦІЇ

Торкніться свого лоба. За вашими пальцями – основа виконавчих функцій мозку. Ваші лобові долі, як називається ця ділянка, допомагають у прийнятті рішень для решти тіла. Вибір відповідного дієслова або рішення, як змусити себе зрозуміти в новій мові, відбувається тут. Тут також здійснюється вибір, які мови використовувати. Фізичні частини виконавчої функції включають дорсолатеральну префронтальну кору головного мозку та передню частину поясної звивини. Вони слугують основними брандмауерами між нашими мовами. Вони допомагають нам отримати доступ до потрібної мови в потрібний момент з потрібною людиною. Ці частини мозку «полегшують процеси вибору, перемикання та гальмування» або стримування, яке включає в себе вибір того, що ми кажемо. Це надзвичайно важливо для кількох мов, оскільки ця частина мозку допомагає блокувати одну мову і використовувати іншу або здійснювати пошук конкретного слова в конкретній мові.

ЗОРОВА КОРА ТА РУХОВА ЗОНА КОРИ ГОЛОВНОГО МОЗКУ

Інші ділянки, пов'язані з мовою, включають потиличну або зорову кору головного мозку, яка відповідає за прийом і обробку сенсорних сигналів, таких як письмовий текст або емоційні сигнали від осіб. Без уміння правильно

побачити такий подразник людина буде обмеженою в розумінні мови. Хоч, насамперед, пов'язана з зором потилична кора головного мозку має основоположне значення для правильного функціонування мови. Аналогічно, рухова зона кори головного мозку, як правило, пов'язана з рухом, проте вона також тісно пов'язана з мовою. Без рухової зони кори головного мозку, яка належно функціонує, людина була б неспроможна виконувати дії, необхідні для усного та писемного мовлення.

ДЕЯКІ ФУНКЦІЇ ПРАВОЇ ПІВКУЛІ

Щоб робити навіть складніші речі, хоч основні долі для мови «пересічного» мозку знаходяться в лівій півкулі, існує дослідження, що вказує на контринтуїтивну інформацію в цій частині, зазначаючи, що існують й інші функції, насамперед, у правій півкулі. Візьмемо, наприклад, гумор. Складні види використання мови, в тому числі гумор, аналогії та вибір інтонації, ймовірно розташовані в правій, а не в лівій півкулі. Гумор і сміх викликають вивільнення нейротрансмітерів, які допомагають у закріпленні спогадів. Подібним чином негативні емоції можуть блокувати поглинання інформації.

ЕМОЦІЇ ТА МОВА

Ще однією ділянкою головного мозку, пов'язаною з мовами, є мигдалина, місце емоційних спогадів. Мигдалини – дві маленькі мигдалеподібні кулі в середині мозку над гіпокампом, які виступають посередниками, а також зберігають емотивні спогади й емоційно пов'язані контексти. Якщо ви вкажете вашим правим пальцем на голову через вухо, а ліва рука вказує на точки саме між вашими очима, перетин має бути на мигдалині. Якщо права мигдалина, здається, пов'язана з емоційною пам'яттю та виробництвом, дослідження показали, що ліва мигдалина активується за допомогою виразів обличчя та допомагає інтерпретувати емоційний зміст вимовлених слів. Існує також доказ того, що мигдалина є фізичним місцеположенням деяких збережених спогадів, хоча ще необґрунтований. У людини «погіршення в за-

пам'ятовуванні емоційно заряджених слів (наприклад, зґвалтування, терорист) корелює зі ступенем пошкодження мигдалеподібного тіла». На практиці це означає, що ми пам'ятаємо ситуацію, яку відчували, та вона впливає на те, наскільки добре ми можемо пригадати, що сталося в тому контексті. Наприклад, дитина, яка бачить учителя французької мови і пам'ятає, як вона була принижена в класі днем раніше, зв'яже це почуття з її майбутньою зустріччю з цим учителем. Базова психологія підтверджує, що емоції можуть змінити психічні стани інших людей. У позитивному сенсі, наприклад, коли хтось дарує вам посмішку, вона може змінити ваш сумний настрій на щасливий. Люди реагують на зовнішні подразники в емоційних стосунках, від прилизлого коментаря вчителя до підбадьорливої посмішки друга. Робота мигдалеподібного тіла полягає в «забезпеченні відповідних емоційних реакцій на зовнішні подразники та соціальний контекст». Мигдалини є ключем у використанні того, як ми відносимося до мови, щоб краще вивчити. Коли поняття бореться з емоціями, емоції майже завжди перемагають.

Це має значення для навчання як у формальному, так і неформальному освітніх контекстах. Наприклад, хоч страх був ідентифікований як показник виживання, а занепокоєння тісно пов'язане зі страхом, «сучасний» емоційний стан, який отримав велику увагу останнім часом, є стрес. Постійне занепокоєння приводить до стресу. За умови гідного управління, люди використовують «добрий» стрес, щоб залишатися зосередженими і звертати увагу. «Добрий» стрес можна побачити в класах, де учні жваві й уважні, або на робочому місці, де кожен має завдання. Коли стрес виходить з-під контролю, це призводить до вивільнення гормонів, які перешкоджають навчанню та навіть можуть зашкодити мозку. Деякі дослідження вказують на ширше використання мигдалини в опануванні другої мови, що вказує на роль емоцій у процесі навчання. Розуміння цієї функції може позитивно впливати на створення сприятливих навчальних середовищ за допомогою управління позитивними емоціями для підвищення загальної досконалості навчання. Знаючи це та розуміючи, вплив на опанування мови є потужним інструментом для батьків і

вчителів. Коли ми визнаємо, що вивчення мови емоційно пов'язане, можемо почати використовувати цю інформацію для структурування навчальної ситуації в більш ефективні способи. Можемо сприяти створенню позитивних зв'язків з емоціями, якщо краще усвідомлюємо ній вплив.

Дуже складна структура мови в мозку здається легкою в роботі більшості людей, які вчаться використовувати мову в дитячому віці, а також у тих, хто вивчає другу, третю або четверту мову в дорослому віці. У чому різниця між опануванням першої та другої мови? До цих захопливих питань переходимо далі.

ЯК ВИВЧАЮТЬ МОВИ СКЛАДОВІ МОВИ

Нараховують близько 7000 мов у світі, близько 1000 з яких детально вивчені лінгвістами. Всі мови мають схожі основні елементи. Вони складаються з двох рецептивних здібностей (слух і читання) та продуктивних здібностей (усного та писемного мовлення), вони складаються зі звуків, і багато з них засновані на письмовій системі символів. Це означає, що мови у світі більше схожі, ніж вони відрізняються, що надає довіру до переконання, що люди мають вроджену здатність до мов, чий характер відрізняється в основному через культури. Чотири основні аспекти мови зафіксовано в усьому світі, які також є ієрархічними з точки зору стадій розвитку, це здібності розуміти, говорити, читати і писати. Тоді як менша частина світу – грамотні люди (вміють читати і писати), всі без фізичних вад, особи середнього рівня інтелекту можуть зрозуміти свою власну мову і, якщо не відбудеться яких-небудь фізичних обмежень, розмовляти нею. Це означає, що, хоч більшість країн світу принаймні білінгвальні (якщо не багатомовні), більшість з них неграмотні і не читають або пишуть вільно хоча б однією мовою.

Крос-лінгвістичні дослідження підтверджують, що діти починають лепетати, а потім намагаються повторити силабічні висловлення; слова з'являються приблизно до першого року, каже Ден Слобін, відомий когнітивний лінгвіст в Університеті Каліфорнії в Берклі. Бренсфорд і його колеги

підтверджують, що «у 6-місячному віці немовлята розрізняють деякі властивості, що характеризують мову їх найближчого оточення... [та] близько 8-10-місячного віку, діти перестають ставитися до мовлення як до такого, що складається з простих звуків і починають представляти тільки лінгвістично відповідні відмінності.» Немовлята повинні спочатку сприймати і розуміти мову, перш ніж зможуть намагатися наслідувати її, тому розуміння передуює говорінню. Після розуміння мови, а потім говоріння нею, можна навчитися читати, а потім писати. Багато досліджень підтвердили, що ці чотири елементи мови різні, але часто дублюють один одного підсистемами в головному мозку. Є вагомі аргументи, що те, як запам'ятовують перші мови в головному мозку, відрізняється від того, як запам'ятовують подальші мови.

ТЕОРІЇ ПАМ'ЯТІ ТА МОВ

Стверджується, що людина може мати спогади без навчання, але неможливо мати навчання без спогадів. Психолог Алан Бедделей з Брістольського університету у Великобританії пропонує чудову модель робочої пам'яті, яка відрізняє мовні повідомлення від візуальних. Він стверджує, що для робочої пам'яті або здатності запам'ятовувати щось надовго, щоб виконати відповідну дію, є система тимчасового зберігання в головному мозку. Оперативна пам'ять є те, що ми використовуємо, коли дивимося номер телефону для доставки піци, пам'ятаємо, що Джонні віддає перевагу пепероні, що Марія також хоче часниковий хліб, а потім зберігаємо все це в пам'яті, коли набираємо номер, а потім говоримо з оператором, щоб зробити замовлення. Проте робочу пам'ять можна тренувати та подовжувати на набагато довше, ніж кілька моментів з практикою. (Як учитель, можу тільки здогадуватися, чи це насправді форма робочої пам'яті, яку учні використовують для зберігання інформації в їхній свідомості досить довго, щоб пройти тест, після чого все потім забувається. Зрештою, це не може називатися довготривалою пам'яттю, яка, як передбачається, буде постійною.) Мультилінгви мають кращу працездатність пам'яті, ніж одномовні, ймовірно через необхідність

підтримувати одну мову в голові, швидко відновлюючи другу. Наш центральний орган виконавчої функції, або центр управління розуму, управляє трьома типами інформації в цій системі робочої пам'яті. Перший призначено для візуальних образів, другий називається епізодичним буфером, а третій – це фонологічний цикл. Цей фонологічний цикл використовується для підтримки слухової інформації в голові протягом короткого періоду часу, як правило, повторюючи його знову і знову тихо до себе. Це важливо, бо це допомагає зрозуміти, як дитина може зберігати у свідомості іноземні слова, цілі фрази або навіть діалог досить довго, щоб виконати поставлене завдання («повторюй за мною»), але це не означає, що воно переходить у довготривалу пам'ять або призводить до реального навчання. Хоч може здаватися, що діти «отримують її», єдине, в чому ми впевнені, що вони починають краще відпрацьовувати свої робочі спогади. Ключ до реального навчання – це переміщення інформації з робочої пам'яті до довготривалої пам'яті.

Довготривала пам'ять розбивається на спогади, які є процедурними або неявними, (наприклад, не забуваючи, як дихати і як ходити), і спогади, які засвоюються, які називаються декларативними (речі, які повинні бути вивчені, наприклад, як віднімати, або столичні міста Європи). Мішель Параді з університету МакГіл висуває гіпотезу, що вивчення другої мови управляється, головним чином, системою декларативної пам'яті. Багато декларативних спогадів часто, але не завжди, вимагають стратегій. («Як я можу одержати цю інформацію з моєї голови?»). Проте, відповідно до Ульмана, не всі декларативні спогади «є навіть явними (тобто, можуть бути доведені до свідомості)». Якщо декларативні спогади справді призводять до стратегій, це означає, що цілком можливо, коли вивчаємо другу мову, ми покладаємося на свідомі металінгвістичні стратегії. («Це німецька. І це минулий час. У німецькій дієслова часто стоять у кінці речення в минулому часі. Я повинен поставити дієслово в кінці цього речення».) Цей процес менш автоматичний, ніж при використанні нашої першої мови. За словами Параді, металінгвістичне знання здобувається через декларативну пам'ять, тоді як лінгвістичне знання проце-

дурне, тому що «явне знання не може бути «конвертованим» або «трансформованим» у неявну компетенцію». Це може бути основною різницею між тим, як перша і наступні мови зберігаються в головному мозку.

Видатна теорія другої мови, пов'язана з декларативною та процедурною пам'яттю, походить від Ульмана. Декларативна/Процесуальна (ДП) модель Ульмана стверджує, що використання лексичного знання залежить від системи декларативної пам'яті, тоді як граматика ґрунтується на системі процедурної пам'яті. Ця модель допомагає пояснити різницю між користувачами першої та другої мов. Хоч ті, хто вивчають першу мову, займаються мовою як основним умінням (наприклад, як ходьба), ті, хто вивчають другу мову, принаймні, на початковому етапі, займаються мовою як умінням аналогічним запам'ятовуванню всіх європейських столиць. Основні принципи моделі Ульмана коротко пояснимо далі.

Різні типи пам'яті пов'язані з різними завданнями мови, які змінюються протягом нашого життя. «Декларативна / процедурна модель постулює, що учні L2 [друга мова] мають більше труднощів з процедурного опанування граматики, ніж із декларативним запам'ятовуванням лексичних знань, порівняно з маленькими дітьми». Ульман документує, що «дорослі справді можуть отримати знання в процедурній пам'яті», і він вважає, що зі збільшенням досвіду роботи з мовою, учні другої мови повинні в кінцевому підсумку «показати процедурне вивчення граматичних правил і засновану на правилах композицію в обробці мови». Це означає, що в міру того, як ті, хто вивчає другу мову, стають все більше і більше досвідченими у вивченні як лексичного, так і граматичного аспектів їх нової мови, вони будуть робити це з використанням різних типів систем пам'яті. Ці системи пам'яті гіпотетично пов'язані з різними частинами мозку: «Відповідно до декларативної / процедурної моделі, ментальний лексикон залежить від декларативної пам'яті і корениться в скроневій частині, тоді як розумова граматика включає процедурну пам'ять і сягає своїм корінням лобової кори головного мозку та базальних ганглій». Зрештою, пізні білінгви будуть все більше покладатися на ті ж моз-

кові системи, як і носії мови: декларативну пам'ять для слів і процедурну пам'ять для неявної граматики, говорить Ульман. Чим краще мозок приймається за обробку мови, тим швидше ця навичка може бути вилучена і використана. Коли навичка стає звичкою, вона відводиться в ділянку мозку, що вимагає меншого підтримання. «Таким чином, з достатнім досвідом з L2, мова, як очікується, стане подібною до L1 в її граматичній залежності від процесуальної системи, потенціал для високого ступеня майстерності». Дослідження показують, що «більше когнітивне зусилля може обслуговуватися менш добре налаштованими нейронними уявленнями, які вимагають більшої нейронної активності». Це означає, що треба багато енергії мозку, щоб вивчити щось спочатку і що мозок стає більш ефективним з практикою. Теоретично, чим ближче до «вільного володіння» стає людина, тим більше «схожим з рідною» стає вивчення мови. Декларативна / процедурна модель також має важливе значення, оскільки вона пояснює, чому дорослі і діти вивчають мови по-різному з неврологічної точки зору й допомагає нам зрозуміти природний процес вивчення мов у мозку.

ВИВЧЕННЯ ВАШОЇ ПЕРШОЇ МОВИ

За останнє десятиліття було проведено кілька досліджень, які підтверджують, що опанування першої мови формується дуже рано в розвитку новонародженого. Наприклад, дослідження науковців на факультетах психології в Університеті Нью-Йорка і Коледжі Амхерст вказало на семимісячний поріг, до якого немовлята виявляють структури їхньою рідною мовою (-ами). Їх дослідження припускає, що семимісячні діти вже зрозуміли основну структуру своїх рідних мов і з цікавістю будуть приділяти увагу новим або тим, які зруйнували моделі очікувань. Це означає, що, перш ніж дітям виповнюється один рік, у них уже є вкорінені уявлення про рідну мову (-ви). Немовлята, віком менше трьох місяців, були на грудному вигодовуванні, слухаючи їх рідну мову та іноземну. Коли звучала іноземна мова, діти, як правило, припиняли смоктання і слухали з цікавістю. Вони знали, що звук був мовою,

але вони також зрозуміли, що це не *їхня* мова. Інша робота Дебри Міллс, Джанет Веркер і колег показала, що мова в мозку коливалася між 14- та 20-місячними, коли справа доходила до фонетично подібних слів. Як не дивно, діти старшого віку були менш успішними в розрізненні подібних звуків. Це дослідження є одним з багатьох, які дозволяють припустити, що люди є універсальними приймачами всіх звуків мови (вони народжуються зі здатністю розрізняти всі звуки в усіх мовах), але вони швидко втрачають цю здатність до свого другого дня народження, після чого в них настає важкий час упізнання будь-якого звуку, який не є частиною їхньої рідної мови. Це означає, що при народженні діти завантажені, щоб вивчати будь-яку мову без акценту, але що старшими вони стають, тим менше вони здатні сприймати зовнішні звуки. Не чуючи звук, вони не в змозі відтворити його (і, отже, мають акцент). Як пояснено у *Вихованні Мультилінгвальних Дітей*, саме з цієї причини період від народження до дев'яти місяців ідентифікується як перше вікно можливостей для опанування мови. У цьому віці мозок визначає мовні шаблони, яких він може дотримуватися все життя. Однак, як не дивно, стадія сталості також є стадією пластичності.

Незважаючи на те, що мозок відзначається динамічною зміною своєї форми в ранньому дитинстві, він також може вилікувати себе подібним чином. Як заявляє Брайан МакУїнні, «Кістки, м'язи, клітинні стінки, мітохондрії та імунна система [-и] [всі] стали сильніші після періодів використання та шкоди. Нейрони працюють таким же чином», пов'язані з мовою. Чим більше вони розтягуються, тим більше вони ростуть. Наприклад, діти, які страждають від інсультів, до семи років, як правило, відновлюють мовні здібності повною мірою через пластичність мозку. Це зовсім не означає, що мозок лікує себе таким же чином, як розріз на шкірі, а так, що інші ділянки мозку беруть на себе функції пошкодженої долі. Дослідники відзначають, що деякі молоді жертви інсульту з ушкодженням лівої півкулі «використовують праву півкулю в межах обробки мови на ранніх стадіях розвитку, мабуть, у відповідь на вроджену аномальну циркуляцію». Це означає, що, коли «нормальні»

мовні ділянки мозку були пошкоджені, паралельні структури в правій півкулі взяли на себе їх роботу. Це нагадує нам, що узагальнення про мозок мають безліч відхилень з багатьма різними першопричинами і що ця інформація повинна бути переглянута.

ДРУГА, ТРЕТЯ ТА НАСТУПНІ МОВИ - ЦЕ ІСТОРІЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО МОЗКУ

Найперша історія записаної білінгвальної афазії була «Йоганна Геснера, [який] в 1770 році, ймовірно, забезпечив перший опис дисоціації в здатності читання різними мовами в білінгвального пацієнта, який після пошкодження головного мозку міг читати латинською [його друга мова], але не німецькою [його перша мова]». З того часу багато шанованих неврологів припускають, що перша та друга мови можуть відрізнятися в їх розташуванні в головному мозку. Неврологи розходяться в думках, чи це означає, що білінгви більше використовують праву півкулю. Найбільша кількість досліджень про білінгвальний мозок спочатку прийшла з доказів, представлених пацієнтами, які перенесли інсульт, які не відповідають тому, як вони втрачають мови і як вони відновлюють їх. Параді написав у 2003 році, що «всі експериментальні дослідження останніх 25 років разом узяті і метааналіз їх результатів не розвинули знання про латералізацію мови в білінгвальних мовців». Теорія, яка виникла після вивчення двохсот років пошкодженого мультилінгвального мозку, призводить до того, що називається «подвійна мова» або теорія «перекриття», в якій мови поділяють певні ділянки в мозку, але не інші. Білінгвальні пацієнти зареєстровані як ті, що часто втрачають одну зі своїх мов, але не іншу, це означає, що ці дві мови були знайдені в окремих або поєднаних частинах мозку. Недавнє дослідження з використанням технології візуалізації мозку, на відміну від розтину, показало, що приблизно 65 відсотків серед білінгвальних пацієнтів з інсультом зазнали втрати обох мов, тоді як 20 відсотків втратили тільки другу, а 15 відсотків втратили тільки першу. Інші дослідники зареєстрували, як «вибіркове порушення в одній мові

після операції показує, що кожна мова має різне анатомічне подання». Дуже цікавий випадок показав, як тримовний відновив його три мови на різних етапах протягом шести тижнів після інсульту. Він здивував своїх лікарів, відновивши свою другу мову першою, його третю мову другою та його рідну мову останньою.

Думку, що мультилінгви використовують більшу частину мозку, також підтримують інші дослідження. Розвідки, засновані на хіральності та мовній латералізації, виявили, що, припускаючи, саме просторові здібності є функцією «правого мозку», є надмірним узагальненням, оскільки було встановлено протилежне (мова – справа, просторові здібності – зліва). Тобто, і мова, і просторові здібності були знайдені справа, або мова та просторові здібності – зліва. У дослідженні робиться висновок, що «всі комбінації церебральної латералізації для мови й уваги можуть існувати в здоровому мозку». Такі випадки, як ці, з'являються, щоб підтвердити попередні медичні та лінгвістичні підозри, що кілька мов у мозку можуть розділити деякі, але не всі фізичні зони, залежно від різних чинників, сформованих досвідом індивідів. Суть полягає в тому, що, хоч конкретні шаблони не можуть бути розроблені, можуть бути знайдені загальні закономірності мультилінгвізму в головному мозку.

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ У МОЗКУ

Існує загальна практика відображення мовних долей у мозку перед операцією, щоб уникнути подальших ушкоджень. Мета цієї процедури полягає в чіткому розмежуванні долей мозку, що займаються мовою, щоб не видалити їх під час операції з видалення пухлин, згустків крові або інших пошкоджених ділянок. Ця процедура призвела до незапланованих відкриттів про мозок. Наприклад, при проведенні звичайного передопераційного відображення для мов на білінгвах, Панайотіс Саймос і його колеги виявили «істотні відмінності в рецептивних мовних картах». Спостереження Саймоса вказує на те, що в білінгва змінюються моделі сприйняття мови в мозку порівняно з одномовними. Це може вказувати на те, що білінгви мають мову в більш ши-

рокій ділянці, ніж одномовні, та обробляють мови в трохи різних долях головного мозку. Це відкриття означає, що якщо людина вивчає другу мову одночасно з першою (білінгв від народження), мозкові механізми в основному такі ж, як в одномовних. Проте, якщо людина вивчає другу мову після дитячих років, актуальні мозкові механізми змінюються.

ЧИННИКИ ЗМІНЮЮТЬ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ МОЗОК НАЙБІЛЬШЕ?

Група дослідників з Університету Базеля намагалися відповісти на це питання протягом багатьох років. Рита Франческіні, Даніела Заппаторе, Жорж Луді, Ернст-Вільгельм Раду, Еліз Ваттендорф і Кордула Ніцш є провідними дослідниками в Швейцарії, які керували *Проектом Мультилінгвальний Мозок* з 2000 року. Вони проводять дослідження зображень мозку в поєднанні з інтерв'ю про життя учасників, щоб спробувати зібрати воєдино відповіді на питання, чи мови знаходяться в різних долях головного мозку, залежно від того, коли мови були вивчені, чи справді було залучено формальне шкільне навчання, вік учасників, і наскільки схожі були мовні типології. Їх основна мета полягає в тому, щоб визначити, чи «[створюються] нові нейронні мережі, коли вивчаються друга та третя мови тільки в ранньому дорослому віці, [і якщо так], чи використовуються різні стратегії навчання?» Загальні висновки до сьогодні не вказують на жодну модель для мультилінгвізму. Одне з можливих пояснень може бути пов'язано з тим, що двоє людей не мають той самий життєвий досвід, і ці досвіди змінюють мозок щодня. Тобто, угорський будівельник-іммігрант, який прибув до Цюриха, Швейцарія, у віці 15 років відрізняється від 30-річного лікаря-іммігранта з Туреччини, обидва, можливо, закріпили свій життєвий досвід різними способами, фактично використовуючи трохи різні долі мозку, щоб управляти своїми відповідними мовами. Це могло залежати від рівня освіти, який ці люди мали, або могло бути результатом того, чи ці люди формально вивчили свої треті мови в школі або вивчили їх неофіційно. Вони також можуть відрізнятися залежно

від комбінацій вивчених мов. Те, що ми знаємо, що деякі чинники відіграють істотнішу роль, ніж інші, у формуванні як успіху, так і фізичної структури мовних долей у мозку.

ВИДИМІ МОВНІ ЧИННИКИ ВСЕРЕДИНІ МОЗКУ

«Сучасні методи нейровізуалізації та нейрофізіології значно збільшили наші можливості для вивчення процесів, пов'язаних із різними функціями мови в непошкодженому людському мозку», пише дослідник-лінгвіст Йоханссон. Його дослідження визначає, що «знання, вік опанування, а також обсяг занурення може впливати на мозкові уявлення про мови,» все ж до цього часу невідомо, яким чином і якою мірою мовні типології (історичні коріння), вік опанування, і тривалість часу, і майстерність у другій або наступній мові впливають на фізичне місцезнаходження мови в головному мозку. Розгляньмо кожен із цих чинників окремо.

Вік. Багато людей вважають, що вік, у якому людина вивчає мову, є основним чинником, який впливає не тільки на успіх, але і розташування мови в головному мозку. Як ми вже говорили раніше, багато мов, вивчених від народження, розглядаються як «перші» мови в мозку. Наприклад, дослідження психологів Вуйллеміна, Річардсона та Лінча в Університеті Монаша в Австралії показало, що «вік опанування виявився значним внеском в отриманих ефектах латеральності». Однак інші оскаржують цей висновок. Чи означає це, що вік, у якому людина вивчає мову, визначає, чи мова спочатку знаходиться в правій або лівій півкулі? Таке узагальнення було б недалекоглядним та ігнорувало б інші докази, які показують, що інші чинники також сприяють тому, які долі мозку змінюються, керуючи більш ніж однією мовою. Як уже згадувалося в огляді декларативної / процедурної моделі Ульмана, дозрівання систем пам'яті в головному мозку може також викликати зміни у фізичній структурі мультилінгвального / одномовного мозку. Вік може мати вплив на розташування в головному мозку першої / другої та подальшої мови, але інші чинники можуть бути настільки ж впливовими.

Досвідченість. Дослідники Мира Горал, Еріка Леві, Лорейн Облер і Еяль Коен у Нью-Йорку і Бостоні досліджували тримовну, яка страждала втратою мови через інсульт. Вони порівнювали різний вік, на якому вона вивчила мови, частоту використання мови, а також схожість лексики в мовах, щоб побачити, де все це закінчується в головному мозку. Коли вони визначили місце впливових чинників віку вивчення мови, ступеня вторинного використання мови, а також поширення загальних лексичних одиниць на ієрархічній шкалі впливу, вони дійшли висновку, що «в той час як вік вивчення мови відіграє певну роль у відновленні мови після афазії, ступені використання мови до початку афазії та спільної лексики визначають легкість, з якою забезпечується доступ до слів». У випадку цієї пацієнтки, вік, у якому вона вивчила її різні мови, був не настільки ж важливим, як обсяг використання кожної, коли справа доходила до відновлення її трьох мов. Рівень вільного володіння (який часто може бути пов'язаний з віком з точки зору кількості років практики) є більш важливим, ніж вік у визначенні, чи можна пригадати мову легше. Це має сенс з точки зору основних принципів навчання, в яких повторення грає ключову роль у закріпленні інформації в довготривалій пам'яті.

Регула Брайлман, Майкл Салінг, Аллі Коннелл, Ентоні Вейтс, Девід Ебботт і Грем Джексон у Науково-дослідному Інституті Мозку в Університеті Мельбурна в Австралії провели дослідження, яке, здається, підтверджує висновок про те, що використання є більш впливовим, ніж вік опанування. Вони вивчали людей, які говорили чотирма мовами, шляхом тестування узгодження іменника-дієслова. (Наприклад, ви бачите слово “dog” і вирішуйте, котре дієслово, що йде з ним, правильне – “run” або “runs”.) Вони повторювали цю вправу всіма мовами, які знали учасники. Потім вони вимірювали реакції мозку за допомогою функціональної магнітно-резонансної томографії (МРТ), яка показала, як різні мови викликали різні рівні інтенсивності мовних долей у головному мозку. Ці дослідники припустили, що досвідченість у кожній мові пов'язана з цими долями та різниться в інтенсивності на основі

досвіду. Їх робота також показала, що «активація не виявилася залежною від віку, в якому вивчалася мова», а скоріше від вільного володіння, що є ідентичним винаходам Горала та колег. Здається, що домінування мови та розташування мов у мультилінгвальному мозку більшою мірою залежать від рівня вільного володіння та знання мови, ніж від віку. Проте ці дослідження важливі не стільки через їх ранжування між «віком» до «вільного володіння», а скоріше тому, що вони показують, що мозкові механізми змінюються з мовою. Інші дослідження показують додаткові зміни, засновані на різних мовних структурах.

Мовна Типологія. Різні мовні структури можуть бути причиною того, що мови знаходяться в різних долях мозку, як, наприклад, ті, що знаходяться в різних системах письма. Дослідження Мей-чунь Чеунг, Агнес Чан і Ю-Леунг Чан у Гонконзі показують, що обробка англійської та китайської письмової мови відбувається в різних півкулях (англійська мова в лівій і китайська в правій). Ймовірно, це відбувається тому, що китайська частково заснована на піктограмах або зображеннях, хоч це як і раніше відкрито для обговорення. Дослідження японських афазиків, які не змогли прочитати систему символів піктограми, але зберегли здатність інтерпретувати Ромадзі або фінікійський алфавіт, обґрунтовували це твердження, однак. Це може мати наслідки для мультилінгвів, які шукають навички грамотності в мовах, що мають різні системи письма. Найпоширенішою писемною мовною сім'єю є латинська (фінікійська), яка включає в себе англійську. Другою найпоширенішою є кирилична система письма (включаючи російську, українську та болгарську), а третьою – арабська (арабська, пенджабі та турецька). З точки зору населення, китайська система письма (яка також включає деякі елементи японської писемної мови) є найбільшою. Крім того, деякі системи письма є унікальними (вірменська, грецька, тайська та корейська). В Індії Ченхаппа та його колеги виявили, що орфографічні відмінності між англійською та різними індійськими мовами були досить чіткими, щоб бути знайденими в різних частинах мозку, що призводить до різних рівнів афазії в кожній після ін-

сульту. Відмінності між використаними символами можуть вплинути на те, де різні мови розташовані в головному мозку, а також легкість, з якою учень отримує навички грамотності в різних системах. Це також означає, що, коли системи письма білінгва поділяють подібну структуру, проблеми читання в білінгвального населення, здається, відображають ті, що знаходяться в одномовного населення. Цей висновок має важливе значення у викладанні як для діагностичних інструментів, так і для методології в класі.

Цю інформацію дуже важливо враховувати, коли вирішуємо, що навички мультиграмотності є частиною наших мовних цілей. Цілком імовірно, що мови, які поділяють ту ж систему письма, легше вивчати, ніж мови з різними системами письма, тому що вони розташовані в аналогічних долях мозку. Ця інформація голослівно твердить про фактори, що впливають на винятки з правил у мультилінгвальному мозку, до чого переходимо далі.

«ЗВИЧАЙНИЙ» МОЗОК ПРОТИ «ОСОБЛИВОГО»

Ми сказали, що немає двох однакових мізків; тоді як основні частини є загальними для всіх людей, два мозки не є ідентичними. Навіть ідентичні близнюки мають різні мізки від народження, тому що основний агент змін для структури мозку це досвід, і немає двох людей з однаковими досвідами. Мозкові структури відрізняються за цілою низкою причин, включаючи стать, хіральність, частоту використання мови та генетичні варіації, до яких ми звернемося зараз.

СТАТЬ

Існує багато потенційних чинників, які можуть вплинути на опанування іноземної мови, що часто буває важко відфільтрувати, що є причиною, а що результатом. Візьміть стать, наприклад. Існує великий звід знань про те, як хлопчики та дівчатка (а пізніше чоловіки та жінки) обробляють мови по-різному. Це може бути пов'язано, зокрема, з тим, як відрізняються фізичні структури їх пам'яті та відмінностями в гормональних протипагах між чоло-

віками та жінками. Одним з цікавих висновків є те, що, мабуть, жінки використовують набагато більше частин їх мозку для сприйняття подразників. Дослідження Портера Коггінса, Терези Кеннеді, а також Террі Армстронга про мультилінгвів чоловічої та жіночої статі показало, що мозолисте тіло, яке з'єднує ліву та праву півкулі, більше в білінгвів, ніж в одномовних «для розміщення кількох здатностей мови в білінгвів порівняно з одномовними особами», а також трохи більше у жінок, ніж у чоловіків. Чи це пояснює загальну тенденцію для жінок до «багатоплановості» більше, ніж для чоловіків? Або може збільшена робоча пам'ять мультилінгва володіти кількома мовами є причиною фізичних відмінностей від одномовних мізків? У порівняльних гендерних дослідженнях за участю мультилінгвів, мозок, як повідомляють, працює по-різному в чоловіків і у жінок. Чи це через стать, або через білінгвальність? Просто недостатньо доступних досліджень, щоб сказати з упевненістю, хоч зрозуміло, що, з огляду на інші дослідження, які показують у жінок більшу крос-півкульну обробку перших мов, вони також можуть використовувати обидві півкулі зі своїми другими мовами. Чоловічі і жіночі мізки виглядають по-різному. Ці відмінності впливають на знання іноземної мови? Зовсім ні. Чоловіки та жінки однаково здатні бути мультилінгвами. Проте слід визнати, що ці фізичні відмінності можуть виявлятися в перевагах навчання. Ще один спосіб, яким наш мозок відрізняється – в його генетиці.

ГЕНЕТИКА

Деякі відмінності між мозком можуть не залежати від статі, а скоріше пов'язані з генетичними чинниками. Неврологи виявили, що «генетичні чинники суттєво вплинули на коркову структуру в мовних долях Брока та Верніке, а також фронтальні зони мозку», що може вказувати на генетичний зв'язок зі здатністю до іноземної мови. Хоч такі результати можуть призвести до остаточних відповідей про те, чому деякі люди вивчають іноземні мови легше, ніж інші, набагато більше дослідження необхідно для того, щоб підтвердити такі пропозиції. Незважаючи на те, що «ці генетичні карти мозку по-

казують, як гени визначають індивідуальні відмінності та можуть пролити світло на успадкування когнітивних і лінгвістичних навичок», просто не вистачає даних, щоб сказати напевно. Було зазначено історичними лінгвістами, що успішні білінгви мають тенденцію до роботи в сім'ях, але залишається під питанням, чи це є результатом соціальних чинників, таких як спосіб життя білінгвів, деякі з них є дипломатами або іншими експатріантами, які живуть за кордоном і цінності здатності до іноземної мови, або результат здатності, як пропонують генетичні дослідження. Ідентифікація гена для іноземних мов надала б довіру до цієї ідеї, але докази, які є на сьогоднішній день все ще не переконливі.

Багато наявної інформації про мультилінгвальні мізки припускає «пересічний» мозок. Наукова література ілюструє, однак, що такі узагальнення слід розглядати з обережністю, оскільки відмінності (наприклад, число мов в одному мозку, стать і генетика) впливають на точне місце розташування і використання певних долей мозку для обробки кількох мов. Додаткова галузь дослідження, що стосується визначення «пересічного» мозку й отримала підвищену увагу останнім часом, має відношення до ручного використання як відображення домінування півкулі в мовах.

РУЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ДОМІНУВАННЯ

Хіральність є одним із менш відомих аспектів домінування півкулі людського мозку для мови. Людські істоти – переважно правші, хоч значна кількість осіб, за оцінками від 7 до 11 відсотків населення земної кулі, є лівшами. Як ми побачили в попередній частині, мультилінгвальність може привести до упорядкування долей мозку, пов'язаних з мовою, з більшою залежністю від правої півкулі, як зазначено в деяких випадках. Хіральність може відображати додаткові зміни в місці розташування мови. Дев'яносто п'ять відсотків правшів і 70 відсотків лівшів мають свої основні мовні долі в лівій лобовій та тім'яній долях, що виявляється в фізичних асиметриях між двома

півкулями. Так, наприклад, 5 відсотків правшів і 30 відсотків лівшів, які не мають своїх основних долей мови в лівій лобовій і тім'яній долях, розподілені приблизно порівну між тими, хто мають мову в правій півкулі й тими, в кого мова ділиться симетрично між півкулями. Щоб ускладнити ситуацію, до половини всіх людей, що народилися лівшами, повинні насправді бути правшами, але, через надмірну або недостатню стимуляцію під час вагітності, стають лівшами. (Це відбувається тому, що дві півкулі мозку розвиваються з різною швидкістю під час вагітності. Завищення або зниження стимуляції, травми або інші причини у визначений час під час вагітності можуть призвести до того, що правша стає лівшею.) Це може пояснити, чому деякі лівші мають свої мовні доли в протилежній (правій) півкулі, а інші ні. Мозок з домінуванням лівої півкулі для мов відрізняється від мозку з домінуючою правою півкулею. Проте мозок змінюється. Наприклад, було виявлено, що ліва півкуля в білінгвів була активною протягом тестування і першої, і другої мов, але «більше когнітивних зусиль може бути застосовано менш налагодженими нейронними уявленнями, що вимагають більшої нейронної активності». Нарлі Голестані з Інституту Когнітивної Неврології в Університеті Коледжі Лондона та його колеги у Франції пропонують докази, що початкове вивчення другої мови потребує різних частин головного мозку, ніж вільне використання мови, «припускаючи функціональну реорганізацію долей, які беруть участь у синтаксичному виробництві залежно від синтаксичного знання». Фізичні зміни в головному мозку, які супроводжують досвід у «пересічному» мозку, підкреслюються в «спеціальних» мізках.

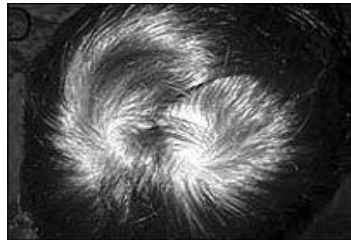
Інші дослідження, пов'язані з хіральністю й мовою, передбачають, що конкретні частини мозку, пов'язані з мовою, симетрично відрізняються в правшів і лівшів і можуть бути пов'язані з розвитком мови: «Ці результати показують, що важливі взаємини існують між ручною перевагою й анатомією задніх мовних долей кори головного мозку». Як це впливає на вас і ваше прагнення іноземної мови? Отже, з одного боку, це змушує нас запитати, чи ці «спеціальні» мізки підходять до опанування грамотності іншим шляхом.

Хоч дослідження в цій галузі є відносно рідкісними, деякі висувають гіпотезу, що це може пояснити відмінності в навчанні дітей, і подальші дослідження можуть дати краще розуміння когнітивних переваг з методики викладання мови.

В актуальному дослідженні порівняння ліво-правих білінгвів, Ернандес, Камачо-Росалес, Ньето і Баррозо знайшли кореляцію між хорошими та поганими читачами і хіральністю, пропонуючи зв'язок між тим, де мова вивчається в головному мозку, й успіхом у вивченні грамоти в нашій традиційно формальній системі освіти. Читання розташовано в центрі «пересічного» мозку в веретеноподібній корі лівої півкулі головного мозку. Діти, які були більш схильними до розвитку проблем з читанням, у кінці дитячого садка показали різну активацію «нормальних» долей читання. Інші дослідники виявили, що такі діти демонструють помітно різні профілі активації, ніж діти, які на цьому етапі вже освоїли важливі навички попереднього читання. Цей девіантний профіль характеризується недостатнім залученням долей, які зазвичай використовуються в перетворенні знака на звук, і збільшенням активації у відповідній долі правої півкулі. Чи це вказує на «порушену проводку» мозку для навичок читання в дітей? Необхідні подальші дослідження, але батьки і вчителі повинні бути пильними. Хіральність може відображати різне домінування півкулі для мови, яке, і собі може відображати когнітивні переваги та відмову від традиційних методів читання. Заманливо вважати, що вчителі можуть в один прекрасний день розглянути питання переваги руки дитини (як відображення домінування півкулі для мови), перш ніж визначити найкращу стратегію навчання для дитини. Це може бути більш вірогідним, ніж може здаватися, тому що стає все легше ідентифікувати домінування півкулі без спеціалізованих інструментів візуалізації мозку. Хоч це межує з лженаукою, візьміть завитки волосся і зворотну перевагу, наприклад.

ПРИМІТНІ ОСОБЛИВОСТІ: ЧИ МОЖЕ ВАШЕ ВОЛОССЯ РОЗПОВІСТИ ВАМ ПРО ВАШ МОЗОК?

Фізично очевидний маркер домінування півкулі для мови, як не дивно, виявляється поза мозком у волоссі. Янсен, Лохманн, Шарфе, Зелмеєр, Демпе та Кнехт виявили, що «атиповий протигодинниковий напрям завитка волосся пов'язаний з підвищеною ймовірністю неправої хіральності й атипового мовного домінування півкулі». Хоч це зовсім не очевидно, але буквально помітно неозброєним оком: автори дослідження виявили, що «напрямок завитка волосся є структурним маркером латералізації та може забезпечити доступну анатомічну розгадку до функціональної латералізації мозку». Інші представники підтверджують зв'язок між напрямом росту волосся на шкірі голови і мовним домінуванням півкулі і засновують це на тому факті, що людська хіральність і напрям росту волосся на шкірі голови «розвиваються із загального генетичного механізму». Хоч, напевно, не зазначено в більшості оглядів новонароджених», *Журнал Прогресивної Педіатрії* зазначає, що обертання за годинниковою стрілкою (вправо) завитків волосся знаходиться у відповідності з правобічним домінуванням в організмі людини, як у перевазі правої руки, так і перевазі правої ноги, правого вуха та правого ока. Примітно, що 80 відсотків людей мають праву «волосатість». Це деякою мірою відповідає 89-91 відсоткам правшів, якщо також врахуємо 2-7 відсотків, пов'язаних з людьми, які використовують обидві півкулі для мови. Я визнаю, що поділяю цю інформацію частково тому, що троє моїх дітей мають три різні комбінації загальної кількості і напрямів завитків волосся, які корелюють із запропонованими висновками про домінування мовної півкулі. У кращому разі анекдотично, що цей досвід підтримує моє переконання в тому, що чим більше дізнаємося про мозок і мови, тим більше явних у буквальному сенсі показників знайдемо. Іноді відповіді на складні питання знаходяться прямо перед нашими очима.



Хоча спочатку звучить надуманим, чи означає цей винахід, що незабаром можемо створювати диференційовані плани навчання, принаймні частково засновані на завитках волосся, ще належить побачити, але це інтригуюча ідея. Інші фізичні маркери, які можуть бути виміряні без інвазивної тактики, включають поворотні переваги. Було виявлено, що правші віддають перевагу лівосторонньому повороту, а лівші – правосторонньому. Ці ж дослідження також вказують на зв'язок між хіральністю, допаміновими асиметріями півкулі та мовою. Цікаво з точки зору розваги просто спостерігати, в якому напрямі людина повертає свою голову, коли її спонтанно просять зробити це, або спостерігаючи за волоссям учня, вчителі та батьки незабаром зможуть визначити мовне домінування півкулі у своїх учнів, і в цих випадках простежити відмінності мовлення або читання. Набагато більше досліджень повинно бути зроблено в цій галузі до того, як можуть бути зроблені висновки, однак і ці помітні особливості представлені читачеві лише для ілюстрації нових теорій про впливи на успішне опанування іноземної мови. Зараз підсумуємо те, що знаємо з упевненістю про мозок і мови.

ВИСНОВКИ

Мова являє собою складну систему з сумішшю неврологічних, психологічних, соціологічних, педагогічних і філософських елементів. Ми почали з розгляду, чи є мова ключем до розуму та припустили, що, як мінімум, вона є основною відмінною особливістю людини порівняно з іншими тваринами. Потім дослідили, де мова знаходиться в мозку. Ми з'ясували опанування першої мови й основні долі мозку, відповідальні за функції мови, а також педагогічні наслідки для цих різних мовних долей.

Пам'ять є ключем до навчання. Ми розглянули, як інші системи пам'яті (емоційні, процедурні та декларативні) відіграють відмінні ролі в опануванні мови. Фізичні частини мозку, пов'язані з пам'яттю, змінюються, принаймні, з чотирьох причин. По-перше, різні аспекти мови (читання порівняно з говорінням, наприклад) знаходяться в різних частинах мозку, як їх субнавички. По-друге, є різниця між мовами, які вивчали на початку життя та пізніше, мозок сприймає всі мови, які вивчали від народження, як «перші» мови. По-третє, індивідуальний досвід формування структури пам'яті. Хороший і поганий досвід впливають на здатність мозку до навчання. Це включає середовища високої напруги, а також ті, які використовують позитивні емоційні посилення до мов. По-четверте, мозок є ефективним наглядцем; коли починаємо краще виконувати завдання, використовуємо менше або різні долі нашого мозку для обробки мови. Виявивши процеси опанування першої мови, переходимо до другої, третьої та наступних мов і звертаємо увагу на схожості та відмінності між ними.

Інформація про мультилінгвальні мізки на сьогодні відображає чотири основні висновки. По-перше, мультилінгви використовують більше долей мозку, ніж одномовні. Сказавши це, немає підтвердженої моделі змін мозку, і насправді дослідження до теперішнього часу вказують на «неінтерпретовані суперечливі результати». Однак є підтвердження ширшого використання мозку (як у розширеному мозолистому тілі), а також більшої стимуляції правої півкулі в мультилінгвів, ніж в одномовних. По-друге, вивчення мультилінгвальних мізків віддзеркалює дослідження мізків одномовних так, що вони підтверджують, що немає двох однакових мізків, і що навіть там, де зустрічаються моделі, існують винятки, які застерігають нас від надмірних узагальнень про результати. По-третє, є безліч чинників, включаючи стать, генетику, мовні типології, вік опанування та тривалість часу в другій або наступній мові, які впливають не лише на ступінь вільного володіння, але й місце розташування в головному мозку. Щоб підкреслити складності мозку, ми закінчили обговоренням особливостей людей, які не обробляють мови в тих же

долях мозку, як і «пересічні» люди, людей, яких ідентифікують за їх хіральністю та наслідки цього для викладання і вивчення іноземних мов.

Знання про людський мозок і мову залишається ще на молодому етапі розвитку. Те, що маємо мало інформації про білінгвальний мозок, вказує на більш загальне використання і підвищену складність порівняно з мозком одномовного, хоч більшість інших порівняльних аспектів є таємницею. Одна річ, у якій недавні дослідження мозку запевняють нас, є те, що людський мозок призначений для мультилінгвального виклику. Як можемо скористатися цим новим знання про мозок?

Бібліографічні посилання

1. Amar, J., and S. Klar. "Human Handedness and Scalp Hair-Whorl Direction Develop From a Common Genetic Mechanism." *Genetics* 165 (September 2003): 269–276.
2. Bachevalier, J., and L. Málková. "The Amygdala and Development of Social Cognition: Theoretical Comment on Bauman, Toscano, Mason, Lavenex, and Amaral." *Behavioral Neuroscience* 120, no. 4 (2006): 989–991.
3. Bradford, J. D., A. L. Brown, and R. R. Cocking, eds. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2003.
4. Bragdon, A. D., and D. Gamon. *Brains That Work a Little Bit Differently: Recent Discoveries about Common Mental Diversities*. Cape Cod, MA: The Brainworks Center, 2000.
5. Cheung, M. C., A. S. Chan, and Y. Chan. "Language Lateralization of Chinese-English Bilingual Patients with Temporal Lobe Epilepsy: A Functional MRI Study." *Neuropsychology* 20, no. 5 (2006): 589–597.
6. Coggins, P. E., T. J. Kennedy, and T. A. Armstrong. "Bilingual Corpus Callosum Variability." *Brain and Language* 89, no. 1 (2004): 69–75.
7. Comeau, S. "Stress, Memory and Social Support." *McGill Reporter* 35, no. 2 (2007). Retrieved from <http://www.mcgill.ca/reporter/35/02/lupien/> on March 14, 2007.

8. Elston-Güttler, K. E., S. Paulmann, and S.A. Kotz. "Who's in Control? Proficiency and L1 Influence on L2 Processing." *Journal of Cognitive Neuroscience* 17, no. 10 (2005):1593–1610.
9. Fitzgerald, D. A., M. Angstadt, L. M. Jelsone, P. J. Nathan, and K. L. Phan. "Beyond Threat: Amygdala Reactivity Across Multiple Expressions of Facial Affect." *NeuroImage* 30, no. 4 (2006):1441–1448.
10. Foundas, A. L., C. M. Leonard, and B. Hanna-Pladdy. "Variability in the Anatomy of the Planum Temporale and Posterior Ascending Ramus: Do Right- and Left-Handers Differ?" *Brain and Language* 83, no. 3(2002):403–424.
11. Franceschini, R., D. Zappatore, G. Lodi, E. Radь, E. Wattendorf, and C. Nitsch. "Learner Acquisition Strategies (LAS) in the Course of Life: A Language Biographic Approach." In *Interactive CD-ROM L3-Conference, Second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*. Ljouwert/Leeuwarden, The Netherlands: Fryske Akademy, 2002.
12. Gazzaniga, M., ed. *The Cognitive Neuroscience, III*. Cambridge: MIT Press, 2005.
13. Golestani, N., F. X. Alario, S. Meriaux, D. LeBihan, S. Dehaene, and C. Pallier. "Syntax Production in Bilinguals." *Neuropsychologia* 44, no. 7(2006):1029–1040.
14. Gomez-tortosa, E., E. M. Martin, M. Gaviria, F. Charbel, and J. I. Ausman. "Selective Deficit of One Language in a Bilingual Patient Following Surgery in the Left Perisylvian Area." *Brain and Language* 48, no.3 (1995):320–325.
15. Goral, M., E. S. Levy, L. K. Obler, and E. Cohen. "Cross-Language Lexical-Connections in the Mental Lexicon: Evidence from a Case of Trilingual Aphasia." *Brain and Language* 98, no. 2 (2006):235–247.
16. Gullenbergh, M., and P. Indefrey, eds. *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
17. Hirsch, J. "Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages." *Nature* 388 (10 July 1997):171.
18. Jansen, A., H. Lohmann, S. Scharfe, C. Sehlmeier, M. Deppe, and S. Knecht. "The Association between Scalp Hair-Whorl Direction, Handedness and Hemispheric Language Dominance: Is There a Common Genetic Basis of Lateralization?" *NeuroImage* (29 December 2006).

19. Johansson, B. "Cultural and Linguistic Influence on Brain Organization for Language and Possible Consequences for Dyslexia: A Review." *Annals of Dyslexia* 56, no. 1 (2006):13–50.
20. Mac Whinney, B. "The Emergence of a Second Language." Presented at the Center for the Brain Basis of Cognition, The Neurocognition of Second Language Workshop, Georgetown University, 2006. Retrieved on May 27, 2007 from <http://cbbc.georgetown.edu/workshops/2006L2.html>.
21. Marian, V., M. Spivey, and J. Hirsch. "Shared and Separate Systems in Bilingual Language Processing: Converging Evidence from Eye Tracking and Brain Imaging." *Brain and Language* 86, no. 1 (2003):70–82.
22. McManus, C. *Right Hand, Left Hand: The Origins of Asymmetry in Brains, Bodies, Atoms and Cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.
23. Paradis, M. "The Bilingual Loch Ness Monster Raises Its Non-Asymmetrical Head Again—Or, Why Bother with Such Cumbersome Notions as Validity and Reliability? Comments on Evans et al. (2002)." *Brain and Languages* 87 (2003):441–448.
24. Pearce, J.M. S. "A Note on Aphasia in Bilingual Patients: Pitres' and Ribot's Laws." *European Neurology* 54, no. 3 (2005):127–131.
25. Rosenzweig, M. R., S. M. Breedlove, and N.W. Watson. *Biological Psychology: An Introduction to Behavioral and Cognitive Neuroscience*, 4th ed. Sunderland, MA: Sinauer Associates, 2005.
26. Schumann, J. H. *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1997.
27. Schumann, J. H. "Summing Up: Some Themes in the Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition." *Language Learning* 56, no. 1 (2006):313–319.
28. Simos, P. G., E.M. Castillo, J.M. Fletcher, D. J. Francis, F. Maestu, J. I. Breier, W.W. Maggio, and A. C. Papanicolaou. "Mapping of Receptive Language-Cortex in Bilingual Volunteers by Using Magnetic Source Imaging." *Journal of Neurosurgery* 95, no. 1 (2001):76–81.
29. Sousa, D. *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000.
30. Thompson, P. M., T. D. Cannon, K. L. Narr, T. van Erp, V. Poutanen, M. Huttunen, J. Linnqvist, C. Standertskjöld-Nordenstam, J. Kaprio, M. Khaledy,

- R. Dail, C. I. Zoumalan, and A.W.Toga. "Genetic Influences on Brain Structure." *Nature Neuroscience* 4, no. 12 (2001):1253.
31. Thorson, G. (1980, September). Interlingual priming effects in bilinguals. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Montreal, Canada.
 32. Ullman, M. T. "A Cognitive Neuroscience Perspective on Second Language-Acquisition: The Declarative/Procedural Model." In C. Sanz, ed., *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice*, 141–178. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005.
 33. Ullman, M. T. "Contributions of Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model." *Cognition* 92 (2004):231–270.
 34. Ullman, M. T. "A Neurocognitive Perspective on Language: The Declarative/Procedural Model." *Nature Reviews Neuroscience* 2(2001):717–726.
 35. Vikingstad, E. M., Y. Cao, A. J. Thomas, A. F. Johnson, G. M. Malik, and K. M. Welch. "Language Hemispheric Dominance in Patients with Congenital Lesions of Eloquent Brain." *Neurosurgery* 47, no. 3(2000):562–570.
 36. Weber, B., C. Hoppe, J. Faber, N. Axmacher, K. Fließbach, F. Mormann, S. Weis, J. Ruhlmann, C. E. Elger, and G. Fernández. "Association Between Scalp Hair-Whorl Direction and Hemispheric Language Dominance." *Neuroimage*, Retrieved from <http://www.scienceon> November 10, 2005.
 37. Wulfein, D., B. Richardson, and J. Lynch. "Right Hemisphere Involvement in Processing Later-Learned Languages in Multilinguals." *Brain and Language* 46, no. 4 (1994):620–636.

ЧИ ІСНУЄ ДВОМОВНИЙ РОЗУМ?

Рафаель Хав'єр

ВСТУП

На початку вивчення когнітивного розвитку людини мову тісно пов'язували майже з усіма аспектами людського існування. Багато лінгвістичних формулювань підкреслюють важливість «найменування» як процесу, завдяки якому «реальність» й інші «враження» організуються в системні одиниці, концепти або категорії. Дійсно, процес найменування, який є одним із важливих аспектів мови, перетворює «світ чуттєвих вражень, які притаманні навіть тваринам, на світ розуму, світ ідей і значень» (Кассьєр, 1953, с. 28). Індивідуум може виходити за межі часу й простору (Гінзбург & Оппер, 1969; Пайджет, 1980) і подорожувати світом думок і ментальних творінь. Ми спостерігаємо за цим процесом трансформації в дії з початку, від першої дитячої спроби закодувати свій досвід, від нерозбірливого лепетання до певного висловлювання. Ми нагадуємо батьків, які з величезною радістю слухають перші слова своїх малюків: «папа», «мама», «малюк» тощо. Дуже цікаво спостерігати, як малюки намагаються спілкуватися, навіть невербально, і це в них непогано виходить. Це демонструє, які потужні й винахідливі шляхи знаходить бажання спілкування для свого вираження, навіть коли вербальні навички знаходяться все ще в ембріональній стадії. Пізніше вони використовують більше складнопідрядних речень і стає очевидним, що вони все краще усвідомлюють складну конструкцію речень. Згідно з Кларком (1978), діти демонструють свідчення лінгвістичного усвідомлення в дуже ранньому віці. Спершу вони можуть виправляти свою мову, потім можуть виправляти висловлювання інших і нарешті можуть пояснити, чому певні речення можливі та як їх треба інтерпретувати (Галамбос & Голден-Мідоу, 1990).

Згідно з думкою цих авторів, здатність висловлювати металінгвістичні судження повністю формується не раніше, ніж дитині виповнюється 6 років.

Проте вже в 4 роки діти демонструють здатність відчувати лінгвістичні маркери та спонтанно виправляти помилки у власній мові. (Галамбос & Голдін-Мідоу, 1990; Кармілов-Сміт, 1986). Прогресивний розвиток мета-лінгвістичного усвідомлення, який спостерігається в дітей, свідчить про дозрівання функцій мозку та надзвичайну здатність дитини до організації різних видів сприйняття й досвіду.

Потім стає можливим розвиток категорій і комплексної пам'яті, що, у свою чергу, приводить до формування здібності створювати абстрактний концепт. І тоді набутий досвід можна вже організовувати й засвоювати й потім використовувати для розуміння та обробки майбутнього досвіду (Малер, Пайн & Бергман, 1975; Салліван, 1953). У результаті міцної моделі організації досвіду, лінгвістичні аспекти стали частиною когнітивної структури індивіда, яка потім контролює його загальні функції протягом усього життя. Важливість такої пізнавальної прогресії підкреслив Піаже (Гінсбург та Оппер, 1969; Піаже, 1980, 1995) та Виготський (1962) у своїх теоріях когнітивного розвитку. За словами Л. С. Виготського, наприклад, абстрактні й символічні аспекти мови (світ ідей) дозволяють систематизувати та організувати досвід у категорії. Це словесна позиція посередництва, яка розглядає мову як визначення, забезпечення й продукування думки (Буччі, 1997). Дотримуючись такого потрактування, Лурія та Юдовіч (1968) припустили, що найвишуканішим проявом організаційних та регуляторних ефектів мови є те, що мова регулює й класифікує поведінку людини. Але мова також має тенденцію виражати й відображати якість внутрішньої організації. Саме в цьому контексті оцінювання внутрішньої пізнавальної діяльності, емоційності індивіда та моделей його віри стало важливим у праці Альберта Елліса, яка базувалася на системі переконань індивіда (2001), а також на аналізі мовного змісту Фрейда (1940).

В основі формулювання Лурія та Юдовіч є ідея, що різні категорії й організації досвіду можуть відбуватися в різних мовах. Тобто різні когнітивні й афективні дії можуть бути активовані або пов'язані з різними мовами,

залежно від властивих якостей цих мов. Такі формулювання знайшли підтвердження в працях Уорфа (1956), Ервіна, (1964), Маркоса, Альперта, Уркуя й Кесельмана (1973) та інших. Уорф у своєму когнітивному дослідженні, наприклад, дійшов висновку, що між хопі та європейськими мовами, зокрема французькою й англійською, якостями мови є визначальний вплив на те, як люди організовують своє сприйняття й інтерпретацію світу навколо них. Таким чином, він виявив, що в мові хопі та в англійській мові ідеї «час» і «простір» розуміються дуже по-різному. Він зробив висновок про те, що ці мовні відмінності повинні мати прямий вплив на те, як носії цих мов сприймають і інтерпретують світ (світогляд). Це те, що відомо як «гіпотези Сепіра-Уорфа». Це лінгвістичний детермінізм, але з точки зору діалектичної парадигми він припускає, що як думають, так відчувають, і як відчувають, так і думають. Після того, як слова були проаналізовані, треба звернутися до досвіду (наприклад, час, простір, сніг). Ці поняття спрямовані на придбання організуючої сили, яка скеровує пізнавальний процес індивіда. Таким чином, індивід змушений принести жертву, незалежно від зміни сприйняття, так, щоб узгоджене слово мало виклик для забезпечення деякого рівня зв'язку з членами своєї групи. Прикладом цього може бути слово «яблуко», що може означати зелене або червоне яблуко, маленьке й гірке або соковите й солодке, залежно від досвіду індивіда в його або її культурному контексті та мовному членстві в групах. Таким чином, фраза «Я просто з'їв яблуко» може викликати в слухача асоціацію тільки зі словом «яблуко», виходячи з його досвіду, якщо додаткова інформація не надається.

Дослідженнями, які часто цитують на підтримку гіпотези Сепіра-Уорфа, є дослідження Ервіна (1964), Колерса (1968) та інших. Ервін, наприклад, спостерігав у своїй праці за допомогою картки тесту тематичної апперцепції (ТТА), що його французькі й англійські суб'єкти по-різному реагували на двох мовах. Відповіді на картах ТТА англійською мовою більше містили теми досягнень; відповіді французькою, з іншого боку, містили історії, пов'язані з вербальною агресією проти однолітків, автономії

й вилучення від інших. Так само Колерс (1968) і Крапф (1955) зазначили, що різні асоціації, психічні уявлення, спогади й афективні реакції були викликані в їх суб'єктів залежно від мови, яку вони використовували.

ДВОМОВНИЙ ПРОЦЕС У КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

Завдяки своїй ключовій ролі мова впливає на пізнання та емоції, не дивно, що багато психолінгвістів зосередили свою увагу на впливі білінгвізму (придбання двох мовних кодів), на таких процесах, як сприйняття, пам'ять, інтелект, навчання й формування особистості. Двомовність, дійсно, унікальне явище, його складність не може бути повністю зрозумілою, просто зважаючи на те, як у цілому розвивається мова. Для білінгвів у будь-який час доступні два лінгвістичних коди, щоб організувати й обробити різні види сприйняття (зорові, слухові, нюхові, дотикові, кінестетичні, мал. 2.2). Таким чином, дитина, яка взаємодіє з одномовною матір'ю, вчиться спілкуватися й організовувати свої потреби (наприклад, голод, фізичний біль, потреба в теплі, захист) й різні почуття (наприклад, здивування, відчуття благополуччя, любові, щастя, печалі, дискомфорт). Розробляє конкретні лінгвістичні режими організації та категоризації цих переживань, що пов'язані з мовою; я маю на увазі, що унікальні лінгвістичні (тлумачні) характеристики сімейної одиниці, де росте дитина, кодуються в мові дитини. Що відбувається потім, коли ця дитина в певний час потрапляє до іншої ситуації (наприклад, іде до школи), де тепер використовують для навчання іншу мову. Що відбувається з цими мовними конкретними організаціями й категоріями щодо всього процесу комунікації? Зрештою, дитина розвиває способи організації різних форм навчання, потрапляючи з різних джерел у його когнітивну структуру.

Зрозуміло, що категоризація досвіду в двомовному контексті й у результаті когнітивної структури завдає додаткових проблем / можливості для двомовного індивіда не тільки на початковому етапі вивчення мови, а й протягом його або її взаємодії зі світом. Розуміння цього явища ще більше

ускладнюється тим, що не всі переживання можуть бути закодовані на мовному рівні, оскільки деякі з переживань можуть залишатися організовані на долінгвістичному або досимволічному рівнях. Це особливо стосується досвіду, що відбувся до символічного характеру мови, він стає більш розвинутим і знаходить здатність організуватися, що можливо при більш зрілому неврологічному / фізіологічному розвитку. Ми спостерігали це явище в процесі роботи, коли двомовна людина не в змозі передати свій досвід будь-якою мовою залишається загальне відчуття, що є щось, що не може бути повністю виражене мовними засобами. Ми повернемося до цього питання, коли будемо обговорювати роль мови в процесі психологічного та емоційного розвитку.

У своїх останніх рукописних працях «Конструктивні процеси у двомовності і їх когнітивний ефект зростання» Джонсон (2000) пропонує складну парадигму, за якою можна пояснити процес згаданих вище складностей, зокрема складності двомовності в контексті всього пізнавального процесу. Згідно з діалектико-конструктивною теорією вона припускає, що дитина організовує своїм досвідом «структуру знань, які слідує дуже конкретній організації». Вона виділяє три основні види структур знань, що організовують пізнавальну структуру індивіда: «інфралогічна», «логологічна» і «лінгвістичні структури». Інфралогічні структури «*особливі структури досвіду*» або «*структури життєвого світу*» посиляються на те, що, я пізніше буду називати, «*першим рівнем досвіду організації*» або досвідом, пов'язаним з сенсорно-моторною розмірністю (Мал. 2.2). Вони є складовими досвіду і являють собою фактичні об'єкти або речі в навколишньому середовищі. За словами Джонсона, вони також включають в себе внутрішні уявлення про дистальні об'єкти, чи організовані вони як прототипи, скріпти, або схеми. Ці структури організовують світові почуття або конкретні фізичні досліди, які дитина отримує з безпосередньою навколишнього середовища. Зокрема, «*засновані на досвіді структури*» (інфралогічні) закодовані й організовані у видах (класах, відношеннях або

пропозиціях), як наприклад, логологічні структури. На думку Джонсона, логологічні структури – це структури більш високого порядку, ніж їх інфралогічні референти; «вони є генетичними видами, які часто представляють спільні характеристики інфралогічних структур-маркерів, із яких з'являються» (с. 194). Вони втілюють інваріантні за типами об'єкти або ситуації, і, отже, розглядаються як більш абстрактні структури вищого рівня або мета-організації, тобто відрізняються від інфралогічних структур, які можуть представляти. Нарешті, мовні структури кодують інваріантні структури в мовних середовищах (наприклад, терміни, граматичні відношення) і закономірно стають зв'язком-посередником між людьми.

За словами Джонсона, мовні структури приймають своє значення від інших структур. Вони позначають або символізують логологічні структури, які, у свою чергу, описують інфралогічні структури. Важливою складовою цього розвитку є те, що логологічні структури не є специфічно мовними, таким чином, «логологічні знання можуть бути немовними й не зводиться до мовних структур» (с. 194). Крім того, вони можуть бути побудовані «знизу вгору» (за рахунок інтерналізованих інваріантів усієї інфралогічної структури) або «зверху-вниз» (за допомогою інструкції) при мовному посередництві.

ЛІНГВІСТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ: ВІД ДОСИМВОЛІЧНИХ РІВНІВ ДО ПРОЦЕСУ ДЕКОДУВАННЯ МОВЛЕННЯ

Процес Декодування	Перший Рівень Організації Досвіду	
	Обробка/Організація	
	Слухової, Тактильної,	
	Нюхової, Смакової	
	Кінестетичної інформації	Розвиток Немовних
		Спогадів
	Класифікація Досвіду за	

Сенсорно-моторним Вимірюванням
(розробка сенсорно-моторних схем)

Перший Рівень Лінгвістичної Організації

Кодифікація

Афективних

Відповідей

Організація Досвіду
в Символи, Зображення або
Ідеї

Маркування цього

Досвіду: Вибір

Слів/Концепцій

Розвиток заснованих

на Мові Спогадів –

Розвиток Розумового

Процесу

Класифікація Досвіду

за Лінгвістичним Вимірюванням

Більш Складна

Процес Кодування

Мовна Організація в рамках

Підготовки до комунікації

Синтаксичне/Семантичне/

Граматичне Впорядкування

Мовного Змісту

Вибір Відповідних

Фонем і Модуляцій

Голосу, Характерних для

Конкретної Мови

Оповідне Мовлення

Кодифікація

Інтенціональності/

Переконань і

Відносин Мовця

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ОБМІН ДОСВІДОМ ЗДІЙСНЕНО

Лінгвістичні структури не виникають лише з логологічних структур,

але можуть бути отримані безпосередньо від інфралогічних структур (як у випадку знаків і багатьох звичайних символів), які дитина отримує безпосередньо від конкретного досвіду взаємодії з навколишнім середовищем (інфралогічні структури). Прикладом може бути слово «мама», яке дитина використовує для організації досвіду при взаємодії з матір'ю або материнським середовищем.

Той факт, що в нас є досвід, який організовано через логологічні структури (або генетико-концептуальні – такі, які не є специфічно мовними) та інші, організовані через інфралогічні структури (або суто досвідні, безпосередньо пов'язані з миттєвим досвідом), може пояснити, що лінгвістичні ситуації в контексті (наприклад, контекстуальні мовні навички) для представлення конструкцій легко поєднуються з конкретними особливостями ситуації за посередництва інфралогічних структур, у той час як деконтекстуальна інформація (наприклад, деконтекстуальні мовні навички або когнітивна академічна кваліфікація) опосередковується логологічними структурами. За словами Джонсона, двомовна інформація, яка здійснюється через посередництво логологічних структур, може бути доступна через будь-яку мову, бо вона створена металінгвістичним способом, у той час як інформація, яка організована за посередництвом інфралогічних структур, як правило, відноситься до конкретної мови.

На думку Джонсона (2000), досвід роботи з двома мовними системами призводить до того, що двомовна дитина відразу усвідомлює довільний зв'язок між мовними формами й значенням. Це також полегшує конструкцію певних видів виконавчих структур, які призначені для виконання певних видів завдань. Ці виконавчі структури можуть бути завданнями або контролем за виконанням, логологічними та інфралогічними структурами. Виконавці беруть участь у ментальному плануванні та тимчасовому структуруванні ментальної обробки та дії в процесі виконання різноманітних завдань. Виконавці завдань здійснюють моніторинг за взаємодією індивіда з середовищем, у той час як виконавці контролю здійснюють моніторинг за

управлінням внутрішніх ресурсів організму або розподілів пізнавальних здібностей, таких як ментальна увага. Інфралогічні виконавці, як правило, орієнтовані на межу ситуацію, у той час як логологічні виконавці мають генетичний характер і застосовуються залежно від контекстів.

Важливість аналізу Джонсона полягає в тому, що він визначає лінгвістичний розвиток у межах розвитку зрозуміліших когнітивних структур, які забезпечують індивідуумів необхідними інструментами для реагування на різні проблемні завдання. Джонсон зробив висновок про те (2000), що є досвідом, за допомогою наших інфралогічних (особливих досвідних) структур. Таким чином, мова як комунікація має посилення (вона перевіряється) на інфралогічному рівні; важко зрозуміти комунікацію, яка не встановлює контакт із нашим досвідом. Із точки зору розвитку мова починає набувати сигнальної функції... Мова також поступово бере на себе символічну функцію, що дозволяє нам розважитися ідеєю референта. Логологічні структури (логіка думки) є також символічними в цьому аспекті (с. 198).

Важливість синхронізації різних аспектів набуття знань (починаючи з етапів сенсорно-моторного розвитку до все більш складних схем формування правильної мови) була обговорювана Піаже (Гінзбург і Оппер, 1969; Ж. Піаже, 1980, 1995) та Локком (1994), який надав конкретні докази з цього питання. Наші зусилля в цьому аспекті були спрямовані лише на надання читачеві наочного прикладу, хоча й досить спрощеного через складність обробки інформації, що відбувається стосовно кожного. Це передбачає лінгвістичне навчання, що відбувається внутрішньоутробно, описане Локком (1994), і пояснюють ранню здатність дитини розпізнавати голос матері. На думку Локка, дитина бере участь у лінгвістичному процесі вже в кінцевому триместрі вагітності, коли плід здатний чути голос матері. Далі відбувається прогресивна взаємодія між різними областями, які мають прямий або непрямий вплив на кінцевий розвиток дитини. Вона включає в себе неврологічний розвиток, що уможливорює для дитини обробку та

запам'ятовування різних видів стимулів та зрілість мовних структур мозку, голосових зв'язок і ротового апарату, розвиток здатності до категоризації перцепції різних видів тощо (Фейджин та Пріго, 1993; Лурія, 1973, 1981). Таким чином, спочатку дитина прагне озирнутися в межах свого середовища й після цього починає лепетати й повторювати звуки за тими, хто її оточує. Зрештою дитина вчиться говорити певні слова й прості речення, пов'язані з безпосередньою ситуацією все зрозуміліше («молоко», «мама», «тато», «Томі боляче» тощо). Із розвитком опорно-рухового апарату (рухи ногами й здатність повзати, а потім ходити) дитина розвиває спектр фізичних реакцій на подразники в навколишньому середовищі [Фейджин і його команда (1984, 1985, 1990, 2001) провели дослідження різних графіків виявлення конкретних стимулів]. Пізніше дитина починає заглиблюватися в інші області, які до цього моменту були доступні лише в контексті її взаємодії з матір'ю та іншими людьми, які переносили дитину з місця на місце. Так починається процес пізнавальної / емоційної незалежності (Малер та ін., 1975). Саме в цей момент дитина, хоча ще спираючись здебільшого на інфралогічні структури організації свого досвіду, починає організовувати свій досвід способами, які можуть бути збережені в пам'яті (сталість об'єкта) за категоріями в абстрактному режимі. Це явище Джонсон називає початком організації досвіду разом з об'ємністю логологічних структур. Він розвивається в цьому контексті й стає тісно взаємопов'язаним із когнітивним розвитком, ставши частиною прогресивної організації поведінки. Цей процес був докладно описаний Піаже в його дослідженні когнітивного / афективного розвитку дитини (Гінзбург і Оппер, 1969; Піаже, 1954, 1995), а також Малером, Пайном, і Бергманом (1975) в аналізі емоційного розвитку дитини в книзі «Психологічне народження дитини».

Роль мови в організації досвіду також детально описується Салліваном (1953) в дослідженні природи людського досвіду. Його опис дещо подібний до того, що надав Джонсон, хоча останній був більше зацікавлений в описі досвіду з точки зору емоційного та розвитку особистості, ніж когнітивного

розвитку. На думку Саллівана, досвід організовано за трьома основними напрямками: прототаксичні, паратаксичні й синтаксичні способи.

Це «дискретна серія моментальних станів чутливого організму», «це основа пам'яті, найпростішого, найбільш раннього й найбільш поширеного способу досвіду» (стор. 29). Коли дитина розвиває символи як приватний та аутичний спосіб вираження цього досвіду, паратаксичний прийом вважається готовим до використання. Коли ці символи й рівні комунікації розвиваються до зрілої організації, стає можливим легкий зв'язок між індивідуумами, на цьому етапі синтаксичний спосіб стає готовим до використання. Таким чином, синтаксичний метод дозволяє передавати досвід іншій особі. Було б великою помилкою вважати, що когнітивна організація не відбувається на рівні прототаксичної або паратаксичної мовної організації (мал. 2.3), тому що спостерігаються труднощі когнітивного розвитку до консолідації й зрілості мовного аспекту. Насправді є свідчення про складні розумові процеси та процеси навчання на долінгвістичному або прототаксичному / паратаксичному рівнях у дітей (Фейджин, 1980; Фейджин та Пріго, 1993) і навіть у дорослих (Буччі, 1997).

Намагаючись надати додаткові роз'яснення складності мовної операції, Фрідерічі (2001) також припускає подібну парадигму, запропоновану Салліваном, але надає їй більшої лінгвістичної концептуальності. Припускається, що процесуальна обробка мови, заснована на джерелах знань (семантичних, синтаксичних, фонетичних і фонологічних, у тому числі просодичних), які повинні бути активовані й добре скоординовані в часі, щоб гарантувати нормальне розуміння мови. Це величезне завдання. Ці джерела є суттю мовної системи індивідуумів, вони організовані за процесуальною (неявною) структурою пам'яті, у той час як вербальна комунікація або прагматичні аспекти мови й металінгвістичні знання організовані за декларативною (явною) структурою пам'яті (Параді, 2003). Можна зробити висновок, що наявна складність своєчасної координації в разі обробки однієї мови індивідуумом, і ця складність посилюється, коли йдеться про більше,

ніж одну мову.

НЕМАЄ ЄДИНОЇ ТЕОРІЇ, ЯКА Б МОГЛА ПОЯСНИТИ КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК У БІЛІНГВАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Справа в тому, що мовна процесуальна обробка та лінгвістична кодифікація досвіду в білінгвізмі є досить складними й не можуть бути пояснені винятково теорією, що наголошує лише на одному аспекті мовного явища. Таким чином, якщо ми повинні дотримуватися теорії Хомського (1957, 1965), яка часто використовується для того, щоб пояснити розвиток мови, як ми зможемо застосувати свої концептуалізації щодо розвитку мови у двомовних осіб? Хомський акцентує свою увагу на вроджених і універсальних якостях мови з огляду на її синтаксис. Уважається, що індивід уже з'являється на світ із здатністю до синтаксичної лінгвістичної організації. Ця теорія залишає низку запитань про те, як ця здатність впливає на мовний розвиток у ситуації двомовності, а також як пояснити інші, більш складні когнітивні процеси. Чи зв'язані на попередньому етапі ці мови в двомовного індивідуума і які частини мозку попередньо обрані для оперування двома мовами? Як у своїй теорії Хомський може пояснити винаходження, які ми будемо обговорювати пізніше в цьому розділі, адже в білінгвів різні частини мозку беруть участь у процесі вивчення мови на необхідному просунутому лінгвістичному рівні? Насправді теорія Хомського була піддана критиці як така, що не здатна пояснити всі важливі аспекти мови (Буччі, 1977), особливо у випадку, коли йдеться про двомовність. Лінгвістична медіаційна парадигма Л. Виготського (1962) наголошує на більш динамічних аспектах мови. Він припускає, що мова є посередником, який визначає поведінку людини й усі пізнавальні процеси. Ментальний розвиток розглядається як результат значення слів, які з'являються для того, щоб домінувати над усіма людськими ментальними процесами (Рейбер та Уоллок, 1997).

Аналізуючи вище сказане, робимо висновок про те, що мова може бути

тільки продуктом інтерактивного й динамічного процесу, який об'єднує вроджені лінгвістичні та когнітивні якості, засновані на бажанні індивідуума спілкуватися в межах особистого й міжособистісного ареалів. Або глибше проаналізувавши теорію Буччі (1997), можна дійти висновків, що «комунікативна мова виникає із застосування загальних когнітивних здібностей до комунікативної функції за допомогою вокальних і слухових каналів» (стор. 79). І той факт, що в нас є докази, зокрема в роботах Ервіна (1964) та Ервіна і Осгуда (1954), що мова також має тенденцію бути посередником сприйняття, підтверджує необхідність розгляду мови саме в цьому аспекті.

Те, що робить мову настільки потужною, – це можливі символічні труднощі, які приводять до передачі думки. Думка – це закріплення складного процесу в результаті розвитку організованої схеми, що накопичує досвід або набір досвідів, ідею або набір ідей, почуття або набір почуттів тощо. Буччі (1997) стверджує, що «символи – це елементи, які відносяться до інших елементів і мають потенціал для того, щоб бути об'єднаними в правила регулювання таким чином, щоб нескінченна множина значимих одиниць могла бути отримана із кінечної множини елементів» (стор. 77). Після того, як символи створюються, вони функціонують як організовані принципи досвіду. Таким чином, зображення, візуальні стимули й слова можуть слугувати керівною силою для конкретного досвіду (Фейджин, Пріго, 1993; Гінзбург і Оппер, 1969; Хав'єр і Маркос, 1989).

У випадку двомовних індивідуумів символічні труднощі мови стають більш значимими. Ми в змозі усвідомити складність двомовного процесу, звернувшись до лінгвістичної організації, зображеної на мал. 2.2 як одномовного процесу. У двомовному процесі припускаємо, що дві мови, як очікується, залучаються до участі в пізнавальному процесі, навіть на долінгвістичному рівні, але більш чітко виявляються на першому рівні мовної організації. Ми підозрюємо, що ступінь, на якому мови білінгва стануть працювати більш-менш незалежно одна від одної з урахуванням

різних мовних аспектів, які зображені на мал. 2.2, є функціональним ступенем, залежним від того, коли і як ці дві мови стають необхідними й організованими, від рівня просування володіння двома мовами й мовної функції, яка розглядається (Джонсон, 2000).

ДОКАЗ ІСНУВАННЯ ДВОМОВНОЇ СВІДОМОСТІ

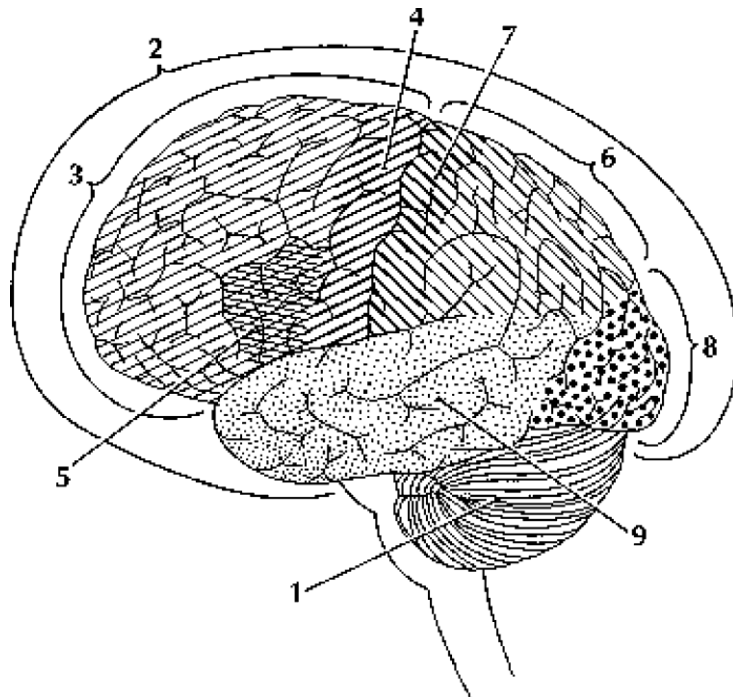
Докази цього існування мають заплутаний і суперечливий характер. Вони, як правило, спрямовані на доведення підтримки існування різних чітких організацій мозку білінгвів, які не дозволяють нам зробити певні висновки, залишаючи з низкою питань, що потребують розгляду в більш жорстких наукових парадигмах. Параді (2003) є одним із найзатятіших критиків наявної літератури з цього питання, він виявляє проблеми в більшій частині наукової літератури в цій сфері на рівні концептуалізації, визначення конструкцій, які вивчаються, та методології. Визнаючи потребу надання більш жорстких наукових парадигм, ми спостерігаємо дані, що знаходяться в різних джерелах, які повинні бути розглянуті при визначенні ступеня, на якому двомовність проявляється на різних рівнях лінгвістичної, когнітивної та емоційної організації, і, отже, ці дані будуть наведені в нашому дослідженні.

Наприклад, факти, які підтверджують значущі характеристики білінгвальної свідомості, продовжують збільшуватися (Альберт і Облер, 1978; Хані, 2001; Пірані, Паулесу, Галліс та асистенти, 1998). Підтверджена розмежованість білінгвальних мов із погляду мовної організації та обробки, ці висновки знайшли деяку підтримку в різних напрямках досліджень (Альберт і Облер, 1978; Сентено та Облер, 2001; Ервін, 1964; Хані, 2001; Ламберт, 1972; Ламберт, Гавелка, Кросбі, 1958). Фактично, певні дані підтверджують думку про те, що за певних умов функції двомовного мозку відрізняються від одномовного. Наприклад, Хані (2001) дійшов висновку, що рівень компетентності в другій мові є найбільш важливою змінною, розглянувши дослідження, у яких науковці намагалися розшифрувати

нейронну субстрату в двомовних мовців. Для учасників із низьким рівнем різні ділянки мозку необхідні для обробки двох мов. Для учасників із високим рівнем працює ідентичний нейронний субстрат.

Досліджуючи семантичну обробку під час читання, Ардал, Дональд, Мйотер, Малдрю та Льюс (1990), використовуючи «потенціали мозку для вираження подій», техніку або ССП, який, відповідно до Фрідерічі (2001), забезпечує «тимчасовий доступ у мілісекундах до області просторового рішення» (стор. 238), з'ясували, що всі учасники проявили компонент N 400. Його латентність, однак, була найкоротшою в монолінгвів і затримувалася на 40 мс у другій мові білінгвів», порівняно з їх діями рідною мовою (Хані, 2001). Хані (2001) також навів інші аналогічні дослідження з порівнюваними висновками. Одне з таких досліджень представлено Вебером-Фоксом і Невіллом (1996), які зробили висновок, що всі досліджені двомовні групи проявили N 400 ефект, але пік латентності затримувався в учасників, які вивчили другу мову у віці після 11. У дослідженні Хані й Фрідерічі (2001, а також узагальнення в рукопису Хані, 2001), де оцінюються семантичні й синтаксичні дані під час розуміння речення на слух у групі японських носіїв, які вивчили німецьку у віці після 18 років, було встановлено, що ССП другої мови того, хто її вивчає, відрізняється від тих слухачів, для яких мова була рідною, у зв'язку з обробкою правильних речень. Найбільш значні відмінності спостерігалися в реченнях, що містили порушення фразової структури. Зокрема, на відміну від слухачів, для яких мова була рідною, двомовні учні не показали «модуляції ні на початку попереднього негативу, ні в кінці позитиву» (Хані, 2001, стор. 253), вони зазнавали труднощів у обробці речень та їх інтеграції. Застосовуючи іншу методологію, Гувер (1992) також виявив різні стратегії обробки у своїх іспанських / англійських білінгвів. Інші висновки також підкреслили правильне залучення в процес півкулі мозку у випадку з білінгвами порівняно з одномовними (Альберт, Облер, 1975, 1978) і диференційне залучення головного мозку білінгвів із двома мовами відповідно до попередніх висновків, отриманих раніше. (На

мал. 2.4 запропонована візуальна презентація різних частин мозку, які ми будемо мати на увазі в контексті нашої дискусії. Цей поперечний зріз показує ліву частину мозку.).



1. Мозочок.
2. Головний мозок.
3. Лобові долі.
4. Рухова зона.
5. Зона Брока.
6. Тім'яні долі.
7. Сенсорні зони.
8. Потиличні частини.
9. Скроневі частини.

Опубліковано Національним інститутом вивчення неврологічних розладів та інсульту.

Джерело http://www.ninds.nih.gov/disorders/brain_basics/know_your_brain.htm
on 11/24/2006

Мал. 2 Будова мозку

Наприклад, Оджемен і Уїтакер (1978) виявили, що відділи в центрі мовних зон були залучені в обох мовах, у той час як відділи в лобовій і тім'яній корі були залучені лише в одній із мов. Ці автори використовували техніку електричної стимуляції кори. Вони розмістили електроди в різних частинах мозку з метою оцінки ступеня порушення у двох двомовних суб'єктів.

Виявлено, що права півкуля задіяна в одного з названих суб'єктів. Диференційна локалізація мозку спостерігалася також у китайсько-англійських білінгвів, про що зробили висновки Раппорт, Тан, Уїтакер (1983) у своїх дослідженнях, які були обговорені Сентено й Облером (2001). Використовуючи електричну стимуляцію кори, науковці визначили, що мовні функції були диференційно локалізовані вздовж лівої перисильвіарної області. Параді (1993, 2004) пізніше припустив, що ці дані є сумнівними, адже специфічні мовні відділи охоплюють лише периферію мовної зони, і це може означати, що використана стимуляція тільки один раз стикалася з мовою, а в інші рази – із падінням електродного поля лише за межами мовної зони. Теж можна сказати про висновки, зроблені Альбертом і Облером (1978) про те, що різні умови афазій, виявлених у суб'єктів, були функцією диференційної моделі відновлення. Параді роз'яснює різні моделі відновлення, що спостерігаються в афатичних пацієнтів, як функцію двох видів спогадів, що, як правило, спрямовані на управління мовною функцією, – декларативних і процедурних спогадів. Декларативна (явна) структура пам'яті є більш поширеною в другій мовній функції й представлена на двобічній основі. Спираючись на теорію Параді (1993), ми можемо відзначити, що на декларативну пам'ять більше впливає вік і певне погіршення стану мозку (наприклад, при хворобі Альцгеймера).

Дослідження двомовної пам'яті забезпечують нас важливою інформацією, що стосується питання двомовної свідомості. Наприклад, деякі дослідження зберігання пам'яті в білінгвів демонструють, що двомовна пам'ять може бути представлена двома функціонально незалежними сховищами й пошуковими системами, по одному для кожної мови (Колерс,

1968; Тулвінг і Калотта, 1970). Інші підтримують ідею зберігання взаємозалежності, припускаючи, що вся інформація існує в одному сховищі для зберігання пам'яті (Лопез, Янг, 1974; Торсон, 1980). Більш повне пояснення щодо зберігання інформації запропонував Гайнс (1978). Він дійшов висновку, що «ситуація є набагато складнішою», слід брати до уваги взаємозалежні або незалежні моделі. У пам'яті індивідуума інформація може зберігатися як незалежним, так і взаємозалежним чином, залежно від типу репрезентації пам'яті (наприклад, орфографічна, фонематична або семантична). Такі типи були зафіксовані у всіх білінгвів: незалежно від характеру досвіду вивчення їх другої мови, вони демонстрували схожу загальну структуру пам'яті із семантичними репрезентаціями взаємозалежності й орфографічні та фонологічні незалежні репрезентації. Гайнс навіть припустив наявність унітарної загальної пам'яті обох мов із семантичною репрезентацією взаємозалежності й орфографічними та фонологічними незалежними репрезентаціями. Знову ж таки висновок про загальні системи порівняно з незалежними системами пам'яті, більшою мірою стосується характеру структури пам'яті (декларативної або процесуальної), сприяючи специфічній мовній системі / вивченню функції. Як уже говорилося раніше, фонологія, морфологія, синтаксис підпорядковані процесуальній пам'яті й окремим словам (семантика), також вони підпорядковані декларативній пам'яті, отже, менше фокусуються у своїй репрезентації (Параді, 1994, 2003).

Зрозуміло, що дослідження двомовної пам'яті є організацією інформації щодо мовного аспекту у двомовному процесі, який відрізняється від одномовного. Це сприймається як відмінність від двомовного індивіда за певних умов. Таким чином, аргумент, висунутий Параді (1993, 2004), про два типи структур пам'яті, що керують мовною функцією в цілому, і те, як ці структури відображаються у двомовних осіб, як аргумента проти висновків щодо очевидної латералізації мозку й більшого або меншого задіяння правої півкулі, неповністю пояснює доповідь багатьох білінгвів, яка сприймається

інакше, коли вони взаємодіють один із одним у тих чи інших мовах (Хав'єр, 1996). Таким чином, при відповіді на питання про те, чи є двомовна свідомість, деякі з доказів наочно вказують на те, що двомовна людина когнітивно й емоційно по-різному організує свій досвід у двох мовах і що ці відмінності, як правило, демонструються очевидно більш «тонкими» способами. Ураховуючи центральні основні якості двомовного досвіду, ми будемо продовжувати більш повно розглядати це питання в наступних розділах у межах обговорення мовної організації й двомовної пам'яті.

Найвагоміші докази на підтримку ідеї про існування двомовної свідомості походять із клінічних звітів пацієнтів, які відчувають, що основні компоненти їх досвіду є мовно-специфічними, з точки зору їхньої здатності до отримання. Так, Квінонс (2007) розповів про пацієнтку, яка відмовилася говорити своєю першою мовою (іспанською) й спробувала включити ідентичність, що була ближчою до ідеального образу успішної жінки в англomовній спільноті. Її стиль одягу й манери, музичні смаки та смаки в їжі змінилися відповідно до цієї набутої ідентичності. Жінка боялася розмовляти іспанською мовою, бо не хотіла асоціювати себе з минулим, коли говорила рідною мовою, то відчувала себе забутою й занедбаною своєю матір'ю. Таким чином, використання мови під впливом необхідності захистити себе від хворобливих спогадів було тісно пов'язане з іспанською. Зрозуміло, що для цієї пацієнтки дві мови надають різні альтернативи, щоб організувати свій досвід і свою особисту ідентичність. Існують доповіді, присвячені темі усиновлення дітей, де повідомляється, що діти не пам'ятають своєї рідної мови й нічого із свого досвіду, пов'язаного з нею. Здається, їх пам'ять починається з набуттям нового досвіду в сім'ях, які їх прийняли, де була здобута нова (друга) мова, яка в певний час використовується для організації й передачі свого досвіду.

Можемо зробити висновок, що двомовний індивід має тенденцію обробляти інформацію інакше, ніж це робить одномовний індивід, у зв'язку з різними аспектами обробки мови (семантичні та синтаксичні). Наведені

докази підтверджують думку про те, що наявні відмінності в обробці інформації конкретної мови знайдені серед білінгвів та пов'язані з відмінностями в процесі роботи двомовного мозку. Одномовний мозок обробляє інформацію менш чітко.

Бібліографічні посилання

1. Albert, M., & Obler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
2. Ardal, S., Donald, M. W., Meuter, R., Muldrew, S., & Luce, M. (1990). Brain response to semantic incongruity in bilinguals. *Brain and Language*, 39, 187–205.
3. Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis & cognitive science: A multiple code theory*. New York: Guilford Publications.
4. Cassirer, F. (1953). *Language and myth*. New York: Dover Publications, Inc. CDC (Centers For Disease Control). (1991). *Preventing lead poisoning in young children: A statement by the Center of Disease Control*, U. S. Department of Health and Human Services, October, 1–64. Atlanta: CDC Report.
5. Centeno, J. G., & Obler, L. K. (2001). Principles of bilingualism. In M. O. Ponton & J. Leon-Carriyn (Eds.), *Neuropsychology and hispanic patient* (pp. 75–86). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
6. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton & Co.
7. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
8. Clark, E. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language* (pp. 17–44). New York: Springer-Verlag.
9. Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for rational emotive behavior therapy*. New York: Prometheus Books.

10. Ervin, S. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 500–507.
11. Ervin, S., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology, (Supplement)*, 49, 139–146.
12. Fagen, J. W., Morrongiello, B. S., Rovee-Collien, C. K. S., & Cekoski, M. J. (1984). Expectancies and memory retrieval in three-month old infants. *Child Development*, 55, 936–943.
13. Fagen, J. W., & Ohr, P. S. (2001). Learning and memory in infancy: Habituation, instrumental conditioning and expectancy formation. In L. T. Singer & P. S. Zeskind (Eds.), *Biobehavioral assessment of the infant* (pp. 233–273). New York: Guilford.
14. Fagen, J. W., Ohr, P. S., Fleckenstein, L. K. S., & Ribner, D. R. (1985). The effect of crying on long-term memory in infancy. *Child Development*, 56, 1584–1592.
15. Fagen, J. W., Ohr, P. S., Ribarich, M. I., Klein, S. J., & Adams, P. (1990, April). *Discrimination training, crying and forgetting in young infants*. Paper Presented at TAT Meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia, PA.
16. Fagen, J. W., & Prigot, J. A. (1993). Negative affect and infant memory. In C. Rovee-Collier & L. Lipsitt (Eds.), *Advances in infancy research (Vol. 8)* (pp. 169–216). Ablex, NJ: Norwood.
17. Freud, S. (1940). An outline of psychoanalysis. *Standard Edition*, 23, 141–207.
18. Friederici, A. (2001). Syntactic, prosodic and semantic processes in the brain: Evidence from event related neuro-imaging. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(3), 237–250.
19. Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1–56.
20. Ginsburg, H., & Opper, S. (1969) *Piaget's theory of intellectual development: An introduction*. Englewood cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

21. Hahne, A. (2001). What's different in second-language processing? Evidence from event-related brain potentials. In Special issue: Brain imaging and sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(3), 251–266.
22. Hahne, A., & Friedirici, A. D. (2001). Processing a second language: Late learners comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(2), 123–141.
23. Hines, T. (1978, August). *Bilingual memory: Independent, interdependent, or both? Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, Toronto, Canada.
24. Hoover, M. L. (1992). Sentence processing strategies in Spanish and English. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 275–299.
25. Javier, R. A. (1996). Psychodynamic treatment with the urban poor. In R. P. Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reaching across boundaries of culture and class: Widening the scope of psychotherapy* (pp. 93–113). Northvale, NJ, London: Jason Aronson, Inc.
26. Javier, R. A., & Marcos, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 449, 472.
27. Johnson, J. (2000). Constructive processes in bilingualism and their cognitive growth effects. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 193–221). Cambridge: Cambridge University Press.
28. Karmiloff-Smith, A. (1986). Stage/structure versus phase/process in modeling linguistic and cognitive development. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate*. Norwood, NJ: Ablex Press.
29. Kolers, P. A. (1968). Bilingualism and information processing. *Scientific American*, March, 79–86.
30. Krapf, E. E. (1955). The choice of language in polyglot psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 24, 343–357.
31. Lambert, W. (1972). *Language, psychology and culture* (pp. 330–331). Stanford, CA: Stanford University Press.

- 32.Lambert W., Havelka, J., & Crosby, C. (1958) The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 19k. 56,239–244.
- 33.Lopez, M., & Young, R. M. (1974). The linguistic interdependence of bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 981–983.
- 34.Locke, J. L. (1994). Phases in the child's development of language. *American Scientist*,82, 436–445.
- 35.Luria, A. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York:Basic Books, Inc. Publisher.
- 36.Luria, A. (1981). *Language and cognition*. Washington, DC: Winston.
- 37.Luria, A., & Yudovich, F. (1968). *Speech and the development of the mental processes in the child*. London: Staples Press.
- 38.Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- 39.Ojemann, G. A., & Whitaker, H. A. (1978). The bilingual brain. *Archives of Neurology*,35, 409–412.
- 40.Paradis, M. (1993). Multilingualism and aphasia. In G. Blankin et al. (Eds.), *Linguistics disorders and pathologies* (pp. 278–288). Berlin: De Gruyter.
- 41.Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of second language*(pp. 343–419). London: Academic Press.
- 42.Paradis, M. (2003). The bilingual Loch Ness Monster raises its non-asymmetric head again-or, why bother with such cumbersome notions as validity and reliability? Comments on Evans et al. (2002). *Brain and Language*, 87, 441–448.
- 43.Paradis, M. (2004, May). Personal E-Mail Communication.
- 44.Perani, D., Paulesu, F., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V. et al. (1998). The bilingual brain proficiency and age of acquisition of 10 second languages, *Brom*,121, 1841–1852.
- 45.Piaget, J. (1980). *Experiments in contradiction*. Chicago: University of Chicago
- 46.Piaget, J. (1995). *The language and thought of the child*. Cleveland: Meridan.

47. Quiñones, M. E. (2007). Bridging the Gap. In J. C. Muran (Ed.), *Dialogues on difference: Studies of diversity in the therapeutic relationship* (pp. 153–167). Washington, DC: American Psychological Association.
48. Rapport, R. L., Tan, C. T., & Whitaker, H. A. (1983). Language function and dysfunction among Chinese- and English- speaking polyglots: Cortical stimulation, Wada testing, and clinical studies. *Brain and Language*, 18, 342–366.
49. Rieber, R. W., & Wollock, J. (Eds.) (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 3, Problems of the theory and history of psychology* (R. Van Der Veer, Trans.). New York: Plenum Press.
50. Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
51. Tallal, P., Galaburda, A. M., Llinás, R. R., & Euler, C. V. (Eds.) (1993). Temporal information processing in the nervous system. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 1–439.
52. Thorson, G. (1980, September). Interlingual priming effects in bilinguals. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Montreal, Canada.
53. Tulving, E., & Calotta, V. A. (1970). Free recall of trilingual lists. *Cognitive Psychology*, 1, 86–98.
54. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Originally published in 1934.)
55. Weber-Fox, C. M., & Neville, H. J. (1996). Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 231–256.
56. Whorf, B. (1956). *Language, thoughts and reality*. Cambridge: M.I.T. Press.

БІЛІНГВАЛЬНА ПАМ'ЯТЬ

Роберто Р. Гередія, Джеффри М. Браун

ВСТУП

Як білінгви упорядковують мови в пам'яті? Вони зберігають мови в окремих чи спільних частинах пам'яті? У цьому розділі розглянемо деякі з основних теорій про те, як білінгви розміщують обидві мови в пам'яті. Розпочнемо з аналізу ранніх теоретичних формулювань, а потім перейдемо до оцінки поточних ієрархічних моделей, які переймає на себе архітектура пам'яті, що складається зі специфічного мовного лексикону і розподіленої концептуальної системи. Потім критично оцінимо поширену модель білінгвальної пам'яті, яка формулює двомовну структуру пам'яті, що ґрунтується на значенні слова. Мета цього розділу – критично представити, наскільки це можливо, теоретичні і методологічні альтернативи, а також окреслити перспективи подальшого білінгвального дослідження у сфері пам'яті та переробки мови. Розпочнемо з обговорення й оцінки формулювань Вайнрайха (1953) та Ірвіна й Осгуда (1954).

РАННІ ТЕОРЕТИЧНІ ФОРМУЛЮВАННЯ

Вайнрайх (1953) знаходить важливу теоретичну відмінність між двома рівнями представлення інформації у білінгвальній пам'яті. Показник або метод вираження відповідає рівню слова або, як ми називаємо, лексичному рівню (наприклад, Поттер, Со, Екарт та Філдман, 1984). Позначуване або семантика відповідає семантично-концептуальному представленню концепту, названого словом.

Запропоновано три типи можливих білінгвальних зв'язків: складносурядний і складнопірядний. При однорівневому зв'язку когнітивна конфігурація є незалежною від позначуваного. Така організація передбачає, що значення 'libro' (книга, ісп.) та 'book' (книга, англ.) відмінні і представляють значення, які, можливо, унікальні для кожної мови (порівняйте, ДеГрут,

1993). Отже, для білінгва, котрий володіє іспанською й англійською мовами на однаковому рівні, значення іспанського слова 'libro' та його переклад англійською мовою 'book' різні й обидва значення асоціюються з інформацією, властивою певній мові.

У складносурядній системі білінгви володіють одним або поєднаним позначуваними двома позначуваними. Отже, для носія обох мов - іспанської й англійської - концепт 'libro' і 'book' представлений двома різними словами, однак основне значення є однаковим для обох мов. Складнопідрядна система, з іншого боку, розглядає білінгвів як тих, хто володіє представницькою системою з одним значенням, у якій слово з іншої мови (M2) – це лише еквівалент перекладу з першої мови (M1). Така структура передбачає, що протягом ранніх стадій вивчення M2, білінгви поєднують кожне слово з M2 з еквівалентним перекладом з M1 (Кролл і Шолл, 1992; Кролл і Стюард, 1994) і отримують доступ до системи значень неодмінно через M1 (порів. Кролл і Шолл, Поттер та ін., 1984).

Хоча незрозуміло, чи Вайнрайх запропонував загальну модель білінгвальної пам'яті, або білінгвальну організацію пам'яті, яка базується на типі слова (порів. ДеГрут, 1993). Вайнрайх був першим, хто теоретично відокремив ієрархічні моделі лексичних (тобто, словесних) і концептуальних рівнів (напр., Кролл і Шолл, 1992; Кролл і Стюард, 1994, Поттер та ін., 1984). Мало того, Вайнрайх робить акцент на такій структурі пам'яті, згідно з якою, ті, хто вивчає M2, мусять пройти через низку стадій, щоб стати більш функціональними в обох мовах. На шляху до перевтілення в повністю функціональних білінгвів, ті, хто вивчають M2, повинні спочатку поєднувати кожне слово з M2 з еквівалентом M1 (складносурядний), встановлювати відношення між концептами (складнопідрядний) і, нарешті, розмежовувати між двома мовами у належних обставинах. Зверніть увагу, що «однорівневі білінгви» - це не синонім з «ідеальним білінгвалізмом», бо важко аргументувати повне розмежування на позначуваному рівні. Іншими словами, завжди буде певна паралель між значеннями концептів у мовах. Візьмемо до уваги однокореневі

слова (слова, що мають подібне написання і значення в мовах), такі як ‘hospital’ в англійській та ‘hospital’ в іспанській та однорівневі концепти, як-от, абстрактні слова (‘temor’ vs. ‘ear’), значення яких дещо обмежені деякими мовами, однак вони поділяють певні значення з іншими мовами.

ВІДМІННІСТЬ МІЖ БІЛІНГВАЛЬНИМИ ОДНОРІВНЕВИМ І СКЛАДНОСУРЯДНИМ ЗВ’ЯЗКАМИ

Інтуїтивне прагнення Ірвінга й Осгуда (1954) по-іншому представити однорівневу і складносурядну системи Вайнрайха (1953) полягає в тому, що запропонована структура білінгвальної пам’яті основана на тому, де й коли вивчалися M1 та M2. Чи володіє білінгвальна особа однорівневою або складносурядною структурою, залежить від контексту вивчення мов. Так, людина, яка вивчала M1 у Мексиці, а M2 у Сполучених Штатах швидше за все розвине однорівневу представницьку систему. Мало того, така конфігурація може виникнути в оточенні, коли M1 вивчають удома, а M2 у школі або на роботі. Головна ідея в тому, що кожну мову вивчають у різних місцях, навчають різні люди та в різних ситуаціях. Ці відмінності є основою певного чіткого представлення, що базується на значенні.

У протилежному разі, особа, яка вивчає дві мови в ситуації, коли обома мовами розмовляють одночасно ті самі люди і в тому самому контексті, розвиває складносурядну структуру. Вивчення M2 через пряму асоціацію або завдяки асоціації кожного слова з його еквівалентом з M1, також призведе до білінгвальної ментальної конфігурації.

Чи є корисною теорія відмінності між однорівневою і складносурядною структурою? По-перше, як загальна модель білінгвальної пам’яті, ця теорія передбачає, що протягом вивчення мови білінгви кодують лінгвістичну інформацію способом, що залежить від контексту. Ця інформація залишається збереженою і незмінною залежно від того, як вона була вивчена. Згідно з цією теорією, вивчаючи слово ‘padre’ у Мексиці одна людина збереже «епізодичну рису» у довгостроковій пам’яті через особливі асоціації, що оточували

вивчення концепту, й аналогічно при вивченні англійського відповідника 'father'. Навіть якщо нам потрібно прийняти «культурно-контекстні особливості» асоціації до цього слова, ці асоціації були б недовговічні і не відіграли б ролі в загальному значенні концепту, особливо при використанні експериментальних он-лайн технік, які визначають спосіб, за допомогою якого білінгви отримують інформацію, коли вона з'являється в реальному часі. Будь-які відмінності, що можуть існувати протягом процесу навчання, можуть виникнути завдяки природі самих концептів. Наприклад, абстрактні слова та їх концепти, що найімовірніше представляють особливі мовні характеристики щодо їхнього використання і загального значення, будуть закодовані однорівневим способом. Інші слова, такі як когнати, що мають схожу орфографію та значення в різних мовах (порів., ДеГрут, 1992, ДеГрут, Данненбург і Ван Гелл, 1994, див. Гередія, 1995, 1997) будуть закодовані у семантичній пам'яті в складносурядному зв'язку, незалежно від того, де й коли відбувався процес їх вивчення. Маємо на увазі, що саме розмежування складносурядних і однорівневих особливостей може бути корисним, коли його застосовують до білінгвальної моделі, що описує білінгвальну конфігурацію пам'яті, що базується на ступені семантичного перекриття між словами в різних мовах (ДеГрут, 1993). Однак, цю теорію важко підтвердити як загальну модель білінгвізму і модель вивчення й організації M2, особливо, коли білінгви досягають вищого рівня у M2, відтак M2 перетворюється на їхню домінантну мову (Гередія, 1997).

По-друге, дослідження, що підтримують розмежування між однорівневим та складносурядним зв'язком (напр., Якобовіц та Ламберт, 1961, Ламберт, Хавелка і Кросбі, 1958), і ті, які не підтримують цього (напр., Гекоскі, Якобсон і Фразао-Браун, 1982; Колерс, 1963; Ламберт, Хавелка і Кросбі, 1958), вказують на відмінність на рівні білінгвального представлення. Тому не цілком зрозуміло, чи методологія дослідження, використана загалом, визначала рівень позначального або позначуваного, як описано Вайнрайхом (1953). Відмінності в результатах можуть просто відображати, що різні за-

вдання визначають різні рівні представлення (напр., Дургуноглу і Родігер, 1987, Гередія і МакЛауглін, 1992, Сміт, 1991).

По-третє, тоді як пропозиції Ервіна й Огсуса, ймовірно, не відповідають загальній моделі білінгвальної пам'яті, однорівневе – складносурядне розмежування може знадобитися у вивченні білінгвальної автобіографічної пам'яті й білінгвальної довгострокової пам'яті. Справді, формулювання Ірвінга й Огсуда нагадують особливий принцип декодування Тулвінга (Тулвінг і Томпсон, 1973), який має на увазі, що контекстуальні показники відіграють важливу роль у вивченні і зберігаються у пам'яті та представляють комбінацію матеріалу, який треба вивчити, і контекст. Крім того, питання, як треба запам'ятати, кодується відповідно до контексту, у якому відбувається вивчення, і як наслідок, робить слід у пам'яті, який містить інформацію про питання і контекст. Однорівневий білінгвізм включає вивчення двох мов у різних фізичних і географічних місцях, що призводить до двох чітких слідів в пам'яті обох мов. Через те, що декодування особливостей тягне за собою додаткову інформацію (напр., контекст оточення, настрій тощо), то коли питання кодується, можна посперечатися, що вивчення двох мов у двох різних місцях призведе до закодування двох чітких (але різних) слідів пам'яті (наприклад, Шрауф, 2000). Одним словом, ми цілком переконані, що автобіографічну пам'ять слід класифікувати як однорівневу (притаманну певній мові), де інформація доступна лише через одну мову, і складносурядну, яка може зберігатися обома мовами, що матимуть до неї доступ. Це питання повністю методологічне. Щоб отримати доступ до власної автобіографічної пам'яті, потрібні спеціальні дослідження з використанням необхідних стимулів, що підходять до певної групи людей. Ми повернемося до питання білінгвальної автобіографічної пам'яті пізніше в нашій дискусії.

ОДНА СИСТЕМА ПАМ'ЯТІ ПРОТИ ДВОХ СИСТЕМ

Гіпотези спільної пам'яті й окремих частин пам'яті – це, мабуть, найвпливовіші погляди на репрезентацію білінгвальної пам'яті. Згідно з цією

думкою, білінгви вміщують обидві мови в одній спільній системі пам'яті або у двох окремих системах пам'яті, де кожна мова розміщена незалежно.

Коротше кажучи, головна методологія цього підходу полягає в тому, що учасники вчать білінгвальні (напр., 'house – casa') і монолінгвальні (напр., 'house – home') пари слів за допомогою вільного згадування або завдання на впізнавання (напр., Дургуноглу і Роедігер, 1987), або створюють асоціації слів в обох мовах (напр., Колерс, 1963). Експерименти, що виявляють мовні відмінності в отримуванні інформації, підтримують погляд на двосистемну пам'ять. Ми розглянули неможливість отримати мовні ефекти, щоб мати одну систему пам'яті. Однак, дані, засновані на дослідях, підтримали обидві моделі (напр., Кітлі, 1992). Ці змішані результати призвели до того, що дослідники зробили висновок: експериментальні дані підтримали обидві гіпотези; модель спільної пам'яті пояснила деякі аспекти мови; окремі моделі є прийнятними іншим аспектам. Притому зробили припущення, що білінгви не мають ні спільної, ні окремих частин пам'яті, бо певна інформація була обмежена до мови кодування, тоді як інша була притаманна обом лінгвістичним системам (Дургуноглу і Роедігер, 1987; Колерс і Гонсалес, 1980).

ПРОЕКЦІЯ ПРОЦЕСІВ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ

Один теоретичний підхід, який спробував прояснити природу цих суперечливих результатів, наголошує на процесах, а не ментальних уявленнях (Дургуноглу і Роедігер, 1987; Гередія і Мак-Лафлін, 1992; Сміт, 1991). Згідно з цим твердженням, у літературі з білінгвізму були наявні змішані результати, бо попереднє дослідження не витримало вимог завдань (напр., Моріс, Брансфорд, і Франкс, 1977). Загальний аргумент полягав у тому, що підґрунтя для гіпотез одно- і двоскладової пам'яті залежало від потреб завдань отримати певну інформацію. Згадайте завдання, які відчували на собі семантичні і концептуальні процеси, наводили результати, погоджені з моделлю спільної пам'яті (див. Пайвіо, Кларк і Ламберт). З іншого боку, завдання, що зважали на перцептуальні або лексичні процеси (тобто схожість між зовніш-

німи особливостями вивчення і випробувального стимулу), призводили до результатів, що виявляли мовні особливості, таким чином, підтримуючи дворівневу модель пам'яті (Дургуноглоу і Роедігер, 1987; Кіршер, Сміт, Локгарт, Король, і Джейн, 1984; Скарбороу, Джерард, і Кортес, 1984; але див. Карамазза і Броунс, 1980; Шваненугель і Рей, 1986).

У цілому загальний висновок виду процесів полягав у тому, що під час вивчення білінгвальної пам'яті треба розглядати вимоги завдань. Концептуально керовані завдання, як наприклад, вільне згадування, визначають семантичні і концептуальні білінгвальні представники слів. Додатково ці завдання можна розглядати як процеси визначення, що потрібні для оцінки загального запасу знань двох мов або загальної концептуальної системи. Навпаки, завдання, залежні від даних (напр., лексичне вирішення, завершення фрагменту слова, називання), які включають підтримку перцепції переробки, підтримують гіпотезу дворівневої пам'яті. Ці завдання можна розглядати як такі, що вимірюють процеси, необхідні для доступу до двомовної лексичної системи (Сміт, 1991).

Якщо представлення білінгвальної пам'яті - функція того, як її визначають, то який сучасний статус досліджень білінгвальної пам'яті? Сьогодні білінгвальні дослідження більше пов'язані з розвитком спеціальних моделей пам'яті, щоб визначити, як дві мови білінгва пов'язані в реальному часі і які механізми і процеси включаються впродовж знаходження слова і обробки мови. Проте перед обговоренням цих моделей, обговоримо деякі існуючі нововведення в розвитку білінгвальної автобіографічної пам'яті.

БІЛІНГВАЛЬНА АВТОБІОГРАФІЧНА ПАМ'ЯТЬ

Теоретична робота з білінгвальної пам'яті на основі традиційного підходу до вивчення пам'яті зменшилася за останні роки. Однак залишається фактично недоторкана царина досліджень з випробовування і застосування цих знахідок в умовах реального світу. Здається, що нещодавня робота у сфері автобіографічної пам'яті є важливою віхою в літературі з білінгваль-

ної пам'яті. Адже було приділено увагу вивченню довгострокової пам'яті (напр., Бахрік, Галл, Гоггін, Бахрік та Бергер, 1994). Цей підхід є важливим не тільки внаслідок використання прикладних / природних методів, щоб забезпечити конвергуючі свідчення головних наявних теоретичних формулювань, характерних для монолінгвальної літератури (див. напр., Шрауф та Рубін, 2000). До того ж цей підхід сприяє поточному обговоренню способу, за допомогою якого білінгви організовують дві мови в пам'яті (напр., Шрауф, 2000). Аналогічно цей підхід зосереджений на визначенні міри збереження білінгвальної автобіографічної інформації, що пов'язана з мовною манерою або способом, у який закодовано інформацію в обох мовах. Під час пошуку обидві мови мають рівний доступ до особливих епізодичних слідів пам'яті.

Найбільш вагомим у цій галузі є дослідження Шрафа і Рубіна (напр., Шрауф, 2000; Шрауф та Рубін, 1998, 2000) з випробовування автобіографічної іспансько-англійської пам'яті серед дорослих білінгвів-емігрантів іспанською й англійською мовами. В одному експерименті білінгвам запропонували серію ключових слів, щоб вони згадали події з особистого минулого. Білінгви були емігранти з різних країн Латинської Америки, які емігрували до Сполучених Штатів у віці 20 - 35 років. Усі учасники прожили в Сполучених Штатах протягом принаймні останніх 30 років. Одна з двох експериментальних сесій була проведена повністю іспанською мовою, з іспанськими ключовими словами, тоді як інша сесія була проведена англійською, з англійськими ключовими словами. Метою Шрауфа та Рубіна (2000) було визначити міру, до якої автобіографічна пам'ять закодована особливим мовним способом, та з'ясувати, чи доступ до такої пам'яті досягається тільки через мову, котрою експеримент проводився спочатку. Зверніть увагу, що принцип особливого кодування має передбачати, що більш ранню пам'ять (тобто період перед еміграцією) краще згадують іспанською мовою, тоді як пізнішу пам'ять (тобто період після еміграції) краще запам'ятовують англійською. Отже, білінгвальна пам'ять для особистого минулого прямо пов'язана з оригінальною мовою кодування. Зверніть увагу, що в цьому експерименті учасникам нада-

ли ключові мови в різні дні. Один день учасники використовували іспанські ключові слова, щоб намагатися згадати свій досвід іспанською, а іншого дня їм пропонували англійські ключові слова, щоб згадати англійськомовну пам'ять.

Результати виявили, що коли пам'ять була проаналізована однією ключовою мовою, ніякої різниці не було знайдено в пам'яті, доступ до якої знаходиться в проміжку між іспанською та англійською мовами. Тобто, коли білінгвів просили продемонструвати пам'ять за допомогою ключових слів іспанською мовою, згадки не були відмінними від спогадів англійською мовою (порів. Маріан та Нейссер, 2000). Але головним недоліком цієї методології є відсутність контролю за мовою пошуку. Інакше кажучи, незважаючи на те, що експериментальна сесія могла бути виконана англійською мовою, з англійськими ключовими словами, що виявляли пам'ять з білінгвального минулого перед еміграцією, учасник міг фактично згадати подію іспанською (якби завбачив принцип особливого кодування), однак повідомив про подію англійською лише тому, що від них вимагали згадати інформацію англійською. Інакше кажучи, автобіографічна пам'ять (як було сказано суб'єктами) може не бути пов'язана з мовою, і це інколи відбувається в дійсності. Тому, коли учасників попросили сказати, чи внутрішня мова пам'яті відрізняється від ключової мови (тобто повідомити про мову, котрою вони отримували інформацію з персональної пам'яті), результати показали, що пам'ять іспанською мовою представляє події, що траплялися раніше в житті перед еміграцією. Аналогічно, пам'ять англійською мовою репрезентувала події, що трапилися після того, як вони емігрували до Сполучених Штатів (див. також Шрауф та Рубін, 2000). Одним словом, з такою методологічною модифікацією Шрауф і Рубін (2000) продемонстрували, що автобіографічна пам'ять закодована в мовноспецифічній манері, як це передбачено принципом специфічного кодування. Таким чином, передеміграційну автобіографічну пам'ять, закодовану іспанською мовою, згадують іспанською мовою частіше, ніж англійською. Знову ж таки, ця тенденція також очевидна лише для англійсь-

кої сесії. Про передеміграційну пам'ять, яка була озвучена англійською (як того вимагала процедура), також повідомляли, що вона внутрішньо здобувалася іспанською мовою. Інакше кажучи, персональна пам'ять, закодована іспанською, згадувалася також іспанською, але повідомлялася експериментатору англійською.

Загалом, Шрауф та колеги (див. також Маріан та Нейссер, 2000) забезпечують важливий підхід до вивчення білінгвальної автобіографічної пам'яті. Але одним із недоліків цього дослідження є відсутність теорії. Сьогодні користь від гіпотез розподіленої пам'яті або окремих систем пам'яті чітко не визначена, тому що згідно з цим поглядом, як ми доводили, не вдалося розрізнити два різні можливі рівні (тобто лексичний або концептуальний) організації двомовної пам'яті та, безсумнівно, білінгвальна пам'ять закодована поза лексичним рівнем. Зараз питання, що нас цікавить, залишається: як точно білінгви кодують окремий епізод, та як цей епізод згадується пізніше. Чи є автобіографічний епізод перекодований у функцію мови, або як функцію самої події (тобто подія і є особливістю). Поки що бачимо, що вилучення білінгвальної автобіографічної пам'яті пов'язане з мовою.

Щоб завершити цей підрозділ, нам би хотілося прокоментувати методологічне питання, що вимагає уваги. Як я (Перший автор) згадую про мою власну пам'ять, інколи дещо важко оцінити міру, в котрій певна пам'ять була іспанською або англійською. Але я спроможний оцінити (напр., через шкалу власного рейтингу) міру, в якій досвід пам'яті був однією мовою або іншою. Наприклад, від 1 до 7 на шкалі (де 1 пам'ять повністю іспанською та 7 пам'ять повністю англійською), я можу оцінити епізод пам'яті як 7, якщо я упевнений, що він був іспанською, і, можливо, як 3 якщо я не певен щодо мови. Те, що ми стверджуємо тут, це те, що, крім використання частоти або відсотків як залежних мінливих величин у вилученні автобіографічної пам'яті, дослідники в цій галузі можуть захотіти розглянути інші розміри, наприклад, шкалу рейтингу. Окрім того, як загальне питання, погляд на те, що дослідження білінгвальної автобіографічної пам'яті може бути сприйняте

як таке, що підтримує гіпотези поділеної пам'яті або окремої системи пам'яті. На думку приходять деякі оригінальні знахідки, в яких використані асоціативні завдання, щоб виміряти двомовну потужність (порів. Коллерс, 1963; Ламберт та ін., 1958). Відмінності в асоціаціях, породжених білінгвами між їхніми двома мовами, були пояснені як такі, що підтримують гіпотезу окремих сховищ пам'яті, тоді як відсутність відмінностей вважалася такою, що підтримує погляд на розподілену пам'ять. Помітьте, що було б можливо довести ступінь породження асоціації, який є функцією домінування мови. Мова, що використовується частіше, буде доступнішою, породжуючи вищий відсоток асоціацій. Аналогічно, частота або відсоток згаданої пам'яті однією з окремих частин мусить бути завдяки психолінгвістичним механізмам, таким як домінування мови.

БІЛІНГВАЛЬНА ПАМ'ЯТЬ СВІДКІВ

Іншим моментом дослідження, що залишився поза увагою, є білінгвальна пам'ять свідків. Це дивує з огляду на широту дослідження пам'яті свідків і збільшення кількості білінгвів у сучасному суспільстві. Винятком з цього правила є дослідження Шоу, Гарсія і Роблес (1997), яке продемонструвало, що дезінформаційні ефекти в різних мовах можна порівняти з тими самими дезінформаційними ефектами в одній мові. Це свідчить про те, що неправильна інформація, представлена в одній мові, може забруднити інші мови. Хоча це досить цікаві знахідки, однак виникає необхідність подальшого білінгвального дослідження у сферах упевненості свідків і кількості правдивої інформації, яку отримують на допиті свідків. Ці пов'язані між собою теми важливі при вирішенні різноманітних нагальних прикладних і теоретичних питань. Наприклад, чи впливає мова, на якій ставлять запитання, на кількість, якість і правдивість відповідей білінгва? Дослідження Шрауфа призведе до того, що ми спрогнозуємо, що події, які були закодовані і пізніше відтворені рідною мовою білінгва, будуть більш численними, більш емоційними і більш детальними і навіть більш правдивими. Аналогічно, стверджуємо, що впев-

неність і точність білінгва взаємодіють між собою, що також може бути змодельовано мовами. Якщо свідки використали легкість пошуку та велику кількість нагадувань (напр. Коріат і Садот, 2001) як суб'єктивні заходи впевненості, ми б могли передбачити, що питання, поставлені М1 (або найбільш професійної мови) призведуть до більшої впевненості. Крім того, також можемо передбачити питання більшої взаємодії точності – впевненості. Зрозуміло, що відповіді на ці питання можуть мати більш глибокі наслідки для юридичної системи, якщо додати до все більш зростаючої теоретичної літератури пам'ять свідків.

ІЄРАРХІЧНІ МОДЕЛІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ І СЛОВЕСНІ АСОЦІАЦІЇ ТА МОДЕЛІ КОНЦЕПТУ-ПОСЕРЕДНИКА

Нинішній погляд на білінгвальну пам'ять розпочинається з припущення, що білінгви організовують свої дві мови у два окремих лексикони (Герард та Скарбору, 1989; Кіршер та ін., 1984; Скарбору, Герард, та Кортесе, 1984), та одна концептуальна система, яка поєднує обидві мови (напр., Альтарріба, 1992; Чен, 1990; Кролл та Шолл, 1992; Кролл та Стювард, 1994; Поттер та ін., 1984; див. також Карамасса та Броунс, 1980; Швавненфлюгель та Рей, 1986). На лексичному рівні білінгви репрезентують обидві мови в окремих лексиконах з інформацією, особливою для кожної мови. Кажуть, що поділена концептуальна система, з іншого боку, містить загальну абстрактну інформацію, вільну від мови.

Ранні ієрархічні моделі представляли дві структури білінгвальної пам'яті (напр., Поттер та ін., 1984; див. також Чен, 1990). *Словесна асоціативна модель* пропонує архітектуру білінгвальної пам'яті, в котрій обидві мови білінгва взаємодіють на лексичному рівні, основаному на еквівалентах перекладу (Поттер та ін., 1984). Згідно з цією моделлю друга мова (М2) білінгва підпорядковується першій мові (М1). Доступ до загальної концептуальної системи через М2 є неможливим, поки М2 не перекладається на М1. На відміну від цього модель концепту-посередника припускає, що обидві мо-

ви білінгва функціонують незалежно одна від одної. Більш важливим є те, що обидва лексикони пов'язані прямо (самостійно) зі сховищем концептуальної пам'яті, спільної для обох мов. Інакше кажучи, білінгв може активізувати значення окремого концепту, незалежно від мови або того, чи перекладається це слово. Отже, згідно з Поттером та ін. (1984), рідна та нерідна мови білінгва функціонують самостійно, щоб слова не асоціювалися інтерлінгвально, а натомість пов'язувалися з нелінгвістичною концептуальною системою, спільною для обох мов. Отже, єдиний зв'язок між двома мовами білінгва здійснюється через амодальну концептуальну систему. Важливим аспектом цих ієрархічних моделей є припущення, що лексикон M2 є меншим, ніж лексикон M1. Доводять, що різниця у величині лексикону відображає думку, що білінгви знають більше слів з M1, ніж з M2 (Кролл та Стюард, 1994).

Ці дві моделі описують дві різні білінгвальні структури? Згідно з Поттером та ін., оригінальні знахідки і результати підтримали модель концепту-посередника, незалежно від рівня другої мови учасника. Поттер та ін. зробили припущення, що слова з другої мови були пов'язані з відповідними словами з M1 через спільний концептуальний запас, а не через безпосередні асоціації між словами, як це передбачає модель словесної асоціації, навіть для білінгвів, які не володіють мовою вільно (Поттер та ін., 1984). Однак інша думка (див. напр., Кролл та Шолл, 1992; Кролл та Стюард, 1994) свідчить про те, що словесна асоціативна модель описувала білінгвальну структуру, притаманну білінгвам на ранніх стадіях вивчення M2, асоціюючи кожне нове слово M2 з еквівалентним перекладом з M1. Для порівняння модель концепту-посередника описувала білінгвальну структуру, характерну для білінгвів з високими рівнем володіння M2. Більш важливими є знахідки, що білінгви перекладають швидше з M2 на M1, ніж з M1 на M2.

ПЕРЕГЛЯНУТА ІЄРАРХІЧНА МОДЕЛЬ (ПІМ)

Кролл та Шолл (1992) і Кролл та Стюарт поєднали обидві моделі – асоціативну і концепту-посередника – у переглянуту ієрархічну модель (ПІМ).

Згідно з ПІМ, білінгвальні лексикони взаємно пов'язані. Лексичний зв'язок з лексикону від M2 до лексикону M1 є міцніший, ніж від M1 до M2, щоб відобразити спосіб вивчення M2. Відповідно, протягом вивчення M2 білінгви вчать асоціювати кожне слово M2 з його еквівалентом з M1 (напр., вони вивчають слово 'house' і асоціюють його зі словом 'casa'), таким чином утворюючи асоціацію на лексичному рівні, яка залишається діючою та міцною (Кролл та Стюарт, 1994). Мало того, зв'язок лексикону мов від M1 до M2 вважається більш слабким через відсутність практики перекладу.

На концептуальному рівні концептуальний зв'язок з M1 є міцнішим, ніж зв'язок з M2. Ця різниця у міцності відображає той факт, що M1 є рідною мовою, тому білінгви є більш обізнані зі значенням слів у M1 (Кролл та Шолл 1992; Кролл та Стюарт, 1994). Хоча це є теоретично можливим, що зв'язок з M2 до концептуального запасу інформації може розвинути сильні зв'язки, Кролл та Стюарт доводять, що цей зв'язок залишається слабшим, навіть для білінгвів з високим рівнем знань M2.

Підтвердження переглянутої ієрархічної моделі (ПІМ) походять з експериментів, у яких білінгвів просять перекласти слова з M1 на M2 і навпаки. Загальними знахідками, завдяки ПІМ, стала асиметрія перекладу, де переклад з M2 на M1 відбувається швидше, ніж з M1 на M2. Інше свідчення підтримує припущення, що обидва лексикони білінгвів є вразливими до різноманітних обробок. Наприклад, Кролл та Стюарт (1994) використали завдання на переклад та маніпулювали семантичним контекстом, у котрому переклади були виконані. Учасники експерименту перекладали списки слів, складені навмання або за категоріями (напр., 'dress, suit pants' належать до категорії 'clothes'). Питанням, що зацікавило дослідників, стало, чи будуть на переклади з M1 на M2 впливати зміни семантичного контексту (напр., списки за категоріями проти списків, складених навмання) більше, ніж на переклади з M2 на M1, котрі були більш лексично опосередковані. Внаслідок цих знахідок, Поттер та ін. (1984), Кролл та Стюарт (1994) передбачили,

якщо переклади з M1 на M2 є справді концептуально опосередкованими, то переклади з M1 на M2 проявлять взаємодію категорій.

Результати довели припущення, що на переклади з M1 на M2 буде впливати зміна семантичного контексту списків. Знадобилося на 120 хв. більше, щоб перекладати списки слів, складені за категоріями з M1 на M2, ніж перекладати списки, складені навмання, з M1 на M2. Більш цікавим є той факт, що переклади з M2 на M1 проявилися аналогічно у найменуванні та завданнях перекладу (див. також Ченг та Чен, 1998).

Однак експериментальні знахідки починають стивити під сумнів деякі головні припущення ПІМ. Нещодавні дослідження запропонували, що переклади в обидва боки можуть реагувати на процеси, засновані на значенні (напр., Де Грут, Данненбург та Ван Гелл, 1994; Гередія, 1995, 1997; Ла Хей, Хугландер, Керлінг та Ван дер Велдер, 1996; див. також Алтарібба та Матіс, 1997). Наприклад, Гередія (1995, 1996) дав іспансько-англійським білінгвам завдання перекладати конкретні та абстрактні слова обома мовами. Результати Гередія не виявили жодної різниці у часі перекладу конкретних слів будь-якою мовою. Дослідник виявив, що обидва напрями перекладу відчували вплив семантичних чинників, забезпечених конкретними словами (порів. Де Грут, 1992; Де Грут, Данненбург, та Ван Гелл, 1994). Більше не сумісною з прогнозами ПІМ стали знахідки, що в абстрактних умовах, переклад з M1 на M2 був фактично швидшим, ніж переклад з M2 на M1. Принаймні в абстрактних умовах виявилось, що M1 білінгва фактично перетворилася на M2 (див. також Алтарріба, 1992, 2001; порів. Джіанг та Форстер, 2001). Ці результати були продубльовані при використанні завдання на переклад (напр., перекладіть 'house' іспанською мовою 'casa') та завдання розпізнавального характеру (напр., див 'house – casa' та вирішіть, чи ці пари слів є еквівалентами перекладу) (Де Грут, 1992), у візуальних (Гередія, 1995) та слухових моделях (Гередія, 1996, 1997).

БІЛІНГВАЛЬНИЙ ДОСТУП ДО ЛЕКСИКИ

Ще одне питання, яке нас цікавить – білінгви отримують інформацію селективною мовою чи неселективною? Під час доступу до лексики білінгви отримують інформацію таким чином, що тільки мова, яка використовується, активізується (тобто, мовно-селективний доступ)? Навпаки, чи активують білінгви під час переробки мови обидві мови одночасно (тобто, неселективний доступ)? Хоча це важливе питання розглядалося, використовуючи такі парадигми як породження мови та обробка картин (напр., Коломе, 2001; див. також Коста, Міоззо, та Карамазза, 1999), та інші традиційні техніки пізнання слів (напр., Скарбороу, Герард, та Кортеше, 1984), ми фокусуємо нашу дискусію на міжмовних омографах. Крос-лінгвістичні омографи – це слова, як-от, ‘rap’, написання яких є ідентичним у кількох мовах, але значення є різними. Термін ‘rap’ іспанською пов’язаний з «кондитерськими виробами» тоді, як англійською це «посуд». На відміну від інших типів слів крос-мовні омографи забезпечують унікальну нагоду вивчити, як білінгви організовують та шукають ці слова. Можуть ці слова бути оцінені самостійно з їхнього відповідного лексикону без втручання іншої мови? Хоча наша мета в цій стислій дискусії не переглядати монолінгвальну літературу (для перегляду див. Сімпсон, 1994; див. Алтарріба та Гіаніко, 2002 для більш детального перегляду монолінгвальних і білінгвальних досліджень), зупинимось на мовно-селективній та неселективній гіпотезах до монолінгвальної літератури. Сімпсон (1994) обговорює три важливих моделі двозначної обробки слова, яку легко застосувати до того, як білінгви обробляють і отримують доступ до інформації. По-перше, контекстно-залежна модель стверджує, що коли двозначні слова (напр., ‘bug’ як пристрій підслуховування або комаха) трапляється в контексті відповідному до «Джеймс Бонд та агенти розвідки» тільки значення пов’язане з цим контекстом буде активізоване (але див. Свінні, 1979). Зауважте, що ця модель є подібною до білінгвальної гіпотези мовно-селективного доступу. У білінгвальному випадку мова забезпечує контекстну інформацію.

По-друге, контекстно незалежна модель допускає, що під час обробки мови попередній контекст не впливає на активацію значень слова. Згідно з цією моделлю, отримуємо значення, що є більш частим або «домінуючим» (Сімпсон, 1994). Ця модель відповідає двомовній неселективній гіпотезі доступу. По-третє, *вичерпна або модель багаторазового доступу* припускає, що під час обробки мови всі значення двозначних слів активізуються, і на цю активізацію не впливає частота попереднього контексту. Відповідно, вибір правильного значення відбувається лише після того, як всі можливі значення пройдуть вихідну обробку (Сімпсон, 1994, с. 360).

Отже, білінгвальна література з омографічної обробки підтримує контекстно-незалежну модель. Наприклад, у дослідженні Бовілана та Грайнджера (1987) англійсько-французькі та французько-англійські білінгви здійснюють лексичні рішення за омографами (*rain*), що передують їхньому англійському пов'язаному значенню (*ache*) або непов'язаному англійському значенню. Учасникам було повідомлено, що перше слово (омограф) завжди буде французьким словом, а друге слово завжди буде пов'язане з англійським словом. У цьому експерименті виявили, що за час короткого стимулу (15 мсек) отримали значну перевагу для читання французьких омографів та англійського пов'язаного значення. Але жодна перевага або лексична активація (більше ніж 750 мсек) не була використана. Всі ці знахідки передбачали, що білінгвальна лексична активація є функцією омографічної відносної частоти, як це передбачено контекстно-незалежною моделлю (див. також Де Грут, Делмаар, та Лупкер, 2000; Яред та Кролл, 2001; порів. Коломе, 2001; Коста, Міоццо, та Карамазза, 1999).

Взагалі, ідея, що білінгвальний лексичний доступ є незалежним від мови – це можливість, що потребує подальшого дослідження та прояснення. Але це питання є, можливо, краще спрямованим на дослідження, в яких використовують речення як експериментальну одиницю (напр., Гернандес, Бейтс, та Авіла, 1996; див. також Гередія та Алтарріба, 2002; Гередія та Стюарт, 2002). Просто, щоб оцінити, чи спосіб мови відіграє роль

у білінгвальному лексичному доступі? У той час іншим чинником, що потребує подальшого вивчення, є вплив контекстної інформації на мовний спосіб і білінгвальний лексичний доступ. До якої міри контекстна інформація впливає на лексичний спосіб доступу до обох мов? Як приклад розглядають речення (1a). Англійський термін YELLOW іспанське слово Hielo є англійсько-іспанськими омофонами. Слухаючи це речення, білінгви більш певно можуть активізувати англійське значення (напр., 'color'), ніж іспанське значення (напр., 'ice')? Зараз розгляньте речення (1b). У цьому реченні попередній контекст зазнає впливу англійського значення омофона.

(1a) She liked YELLOW because it was a pleasant color

(1b) She liked [**blue more than**] YELLOW because it was a pleasant color

Зауважте, чи можна говорити про вичерпну або багаторазову модель доступу, яка допускає, що на лексичний доступ не впливає частота слів або попередній контекст (порів. Лі та Їп, 1998). Як ми можемо краще розглянути ці питання методологічно? Що припускаємо тут, то це використання таких завдань, як перехресне лексичне передумання або завдання з лексичного вирішення, у якому використовують розмовні речення та покладаються на першість та індекс лексичної активації (напр., Гередія та Стюарт, 2002; див. також Алтірріба та Гіаніко, 2002; Гернандес, Бейтс, та Авілла, 1996). Наприклад, у реченнях (1a, b) активація англійського значення омофонів призведе до статистично значного ефекту передумання, коли білінгви відповідатимуть швидше до пов'язаного слова, ніж непов'язаного слова. Навпаки, відсутність лексичної активації для значення іспанського омофону може проявлятися відсутністю ефекту передумання. Звісно, дослідження в цій галузі необхідно, щоб визначити міру, до якої двомовний лексичний доступ є незалежним від контексту або вичерпним (див. напр., Гернандес та ін., 1996).

ВИСНОВКИ

У цьому розділі ми розглянули найбільш впливові теорії та дослідження теми білінгвальної пам'яті. Загалом, більшість досліджень використовуюва-

ли ізольоване слово як експериментальну одиницю. Але нещодавні досягнення в цій галузі зумовлюють висновок, що білінгвальне дослідження починає відходити від рівня ізольованого слова та стосуватися таких загальнономовних процесів, як обробка речень та обробка образної мови (напр., Гередія та Алтірріба, 2002).

Бібліографічні посилання

1. Altarriba, J. (1992). The representation of translation equivalents in bilingual memory. In R. J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, pp. 157–74). Amsterdam: Elsevier Science.
2. Altarriba, J. (2001). Language processing and memory retrieval in Spanish-English bilinguals. *Spanish Applied Linguistics*, 4, 215–45.
3. Altarriba, J. and Gianico, J. L. (2002). The use of sentence contexts in reading, memory and semantic disambiguation. In R. R. Heredia and J. Altarriba (eds.), *Bilingual Sentence Processing*, pp. 111–35. Amsterdam: Elsevier Science.
4. Altarriba, J. and Mathis, K. M. (1997). Conceptual and lexical development in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 36, 550–68.
5. Bahrack, H. P., Hall, L. K., Goggin, J. P., Bahrack, L. E., and Berger, S. A. (1994). Fifty years of language maintenance and language dominance in bilingual Hispanic immigrants. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123, 264–83.
6. Beauvillain, C. and Grainger, J. (1987). Accessing interlexical homographs: Some limitations of a language-selective access. *Journal of Memory and Language*, 26, 658–72.
7. Caramazza, A. and Brones, I. (1980). Semantic classification by bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 77–81.
8. Chen, H.-C. (1990). Lexical processing in a non-native language: Effects of language proficiency and learning strategy. *Memory and Cognition*, 18, 279–88.

9. Cheung, H. and Chen, H.-C. (1998). Lexical and conceptual processing in Chinese-English bilinguals: Further evidence for asymmetry. *Memory and Cognition*, 26, 1002–13.
10. Colomé, A. (2001). Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or language-independent? *Journal of Memory and Language*, 45, 721–36.
11. Costa, A., Miozzo, M., and Caramazza, A. (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilinguals' two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language*, 41, 365–97.
12. De Groot, A. M. B. (1992). Determinants of word translation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 1001–18.
13. De Groot, A. M. B. (1993). Word-type Support for a mixed-representational system. In R. Schreuder and B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*, pp. 27–51. Amsterdam: John Benjamins.
14. De Groot, A. M. B., Dannenburg, L., and Van Hell, J. G. (1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 33, 600–29.
15. De Groot, A. M. B., Delmaar, P., and Lupker, S. J. (2000). The process of interlexical homographs in translation recognition and lexical decision: Support for non-selective access to bilingual memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 53, 397–428.
16. Durgunotlu, A. Y. and Roediger, H. L. (1987). Test differences in accessing bilingual memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 377–91.
17. Ervin, S. and Osgood, C. (1954). Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. In C. Osgood and T. Sebeok (eds.), *Psycholinguistic* pp. 139–46. Baltimore, MD: Waverly Press.
18. Gekoski, W. L., Jacobson, Z. J., and Frazao-Brown, A. P. (1982). Visual masking and linguistic independence in bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 36, 108–16.
19. Gerald, L. D. and Scarborough, D. L. (1989). Language-specific lexical access of homographs by bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 305–15.

20. Heredia, R. R. (1995). Concreteness effects in high frequency words: A test of the revised hierarchical and the mixed models of bilingual memory representations. Unpublished Ph.D. dissertation, University of California, Santa Cruz.
21. Heredia, R. R. (1996). Bilingual memory: A re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory. *The Newsletter of the Center For Research in Language*, 10 (Winter), 3–6. University of California, San Diego.
22. Heredia, R. R. (1997). Bilingual memory and hierarchical models: A case for language dominance. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 34–9.
23. Heredia, R. R. and Altarriba, J. (eds.). (2002). *Bilingual sentence processing* Amsterdam: Elsevier Science.
24. Heredia, R. R. and McLaughlin, B. (1992). Bilingual memory revisited. In R. J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, pp. 91–103. Amsterdam: Elsevier Science.
25. Heredia, R. R. and Stewart, M. T. (2002). On-line methods in spoken language research. In R. R. Heredia and J. Altarriba (eds.), *Bilingual Sentence Processing*, pp. 7–28. Amsterdam: Elsevier Science.
26. Hernández, A. E., Bates, E., and Ávila, L. X. (1996). Processing across the language boundary: A cross-modal priming study of Spanish-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 846–64.
27. Jakobovitz, L. A. and Lambert, W. E. (1961). Semantic satiation among bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 62, 576–82.
28. Jiang, N. and Forster, K. I. (2001). Cross-language priming asymmetries in lexical decision and episodic recognition. *Journal of Memory and Language*, 44, 32–51.
29. Keatley, C. W. (1992). History of bilingualism research in cognitive psychology. In R. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, pp. 157–74. Amsterdam: Elsevier Science.
30. Kirsner, K., Smith, M. C., Lockhart, R. S., King, M., and Jain, M. (1984). The bilingual lexicon: Language-specific units in an integrated network. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 519–39.

31. Kolers, P. A. (1963). Interlingual associations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 291–300.
32. Kolers, P. A. and González, E. (1980). Memory for words, synonyms, and translations. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 53–65.
33. Koriat, A. and Sadot, R. (2001). The combined contributions of cue-familiarity and accessibility heuristics to feeling of knowing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27, 34–53.
34. Kroll, J. F. and Sholl, A. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals. In R. J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, pp. 191–206. Amsterdam: Elsevier Science.
35. Kroll, J. F. and Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–74.
36. La Heij, W., Hooglander, A., Kerling, R., and Van der Velder, E. (1996). Nonverbal context effects in forward and backward word translation: Evidence for conceptual mediation. *Journal of Memory and Language*, 35, 648–65.
37. Lambert, W. E., Havelka, J., and Crosby, C. (1958). The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 56, 239–44.
38. Li, P. and Yip, M. C. (1998). Context effects and the processing of spoken homophones. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 223–43.
39. Marian, V. and Neisser, U. (2000). Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129, 361–8.
40. Morris, C. D., Bransford, J. D., and Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519–33.
41. Paivio, P., Clark, J. M., and Lambert, W. E. (1988). Bilingual dual-coding theory and semantic-repetition effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 163–72.

42. Potter, M. C., So, K., Eckardt, V., and Feldman, L. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23–38.
43. Scarborough, D. L., Gerard, L., and Cortese, C. (1984). Independence of lexical access in bilingual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 84–99.
44. Schrauf, R. W. (2000). Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology*, 6, 387–417.
45. Schrauf, R. W. and Rubin, D. C. (1998). Bilingual autobiographical memory in older adult immigrants: A test of cognitive explanations of the reminiscence bump and the linguistic encoding of memories. *Journal of Memory and Language*, 39, 437–57.
46. Schrauf, R. W. and Rubin, D. C. (2000). Internal languages of retrieval: The bilingual encoding of memories for the personal past. *Memory and Cognition*, 28, 616–23.
47. Schwanenflugel, P. J. and Rey, M. (1986). Interlingual semantic facilitation: Evidence for a common representational system in the bilingual lexicon. *Journal of Memory and Language*, 25, 605–18.
48. Shaw, J. S., III, García, L. A., and Robles, B. E. (1997). Cross-language postevent misinformation in Spanish-English bilingual witnesses. *Journal of Applied Psychology*, 82, 889–99.
49. Smith, M. C. (1991). On the recruitment of semantic information of the word fragment: Evidence from the bilingual priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 234–244.

БІЛІНГВАЛЬНА ЛІНГВІСТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ

Рафаель Хав'єр

Якщо попросимо двомовного індивіда спиратися на досвід однієї мови, можемо отримати різні афективні реакції й більш або менш розроблений досвід, залежно від використовуваної мови спілкування в межах такого досвіду (Хав'єр та ін., 1993). Білінгви можуть почуватися більш-менш емоційно залежно від отриманого досвіду, який з'являється в результаті ситуацій, які Маркос (1976) назвав «афективне дистанціювання». Білінгв не може знайти, наприклад, ніякого мотиву для того, щоб проклясти другою мовою, демонструючи бажаність першої мови (рідної мови). Аналогічними є концепції, які вивчаються другою мовою: вони є частиною навчання, яке може бути більш доступним другою мовою, ніж першою, а в іншому контексті перша може бути більш просунутою мовою. Одна з причин для таких відмінностей зазначена в роботах Вейнрейха (1953), Ервіна, Осгуда (1954), Ламберта, Гавелко, Кросбі (1958), а останнім часом і в моїй роботі (Жав'є, Маркос, 1989 ; Хав'єр, 1993). За даними цих авторів, білінгви можуть розвивати свої мови по-різному, залежно від способу їх набуття.

Деякі білінгви мають можливість розвивати й підтримувати дві більш-менш незалежні лінгвістичні схеми або «координувати мовні організації», коли інші розвиваються в більш тісній взаємодії між їхніми мовами, ніж у випадку координації двомовності або того, що ми називаємо «з'єднання лінгвістичної організації».

Про лінгвістичну окремість координат білінгвів та унікальну лінгвістичну ознаку складових білінгвів неодноразово повідомлялося в експериментальних дослідженнях (Якобовіц, Ламберт, 1961; Ламберт, Гавелка, Кросбі, 1958) та в архазіологічних спостереженнях (Альберт, Облер, 1978; Сентено, Облер, 2001; Ламберт, Філленбаум, 1959) як доказ існування різних мовних організацій у цих осіб, так і як доказ існування двомовної свідомості. Ламберт і його колеги за результатами проведення досліджень зробили висновки

про те, що координати білінгвів, як правило, проявляють «більшу асоціативну незалежність перекладених еквівалентів» (1958, стор. 243) і «менше словесного насичення» (або зменшення в значенні символів чи знаків, у результаті їх повторної презентації) через мову, ніж будь-яку іншу групу (Якобовіц, Ламберт, 1961, стор. 579). Передбачається, що їх ефективність у вирішенні цих завдань може бути пояснена тільки з точки зору здатності цих індивідів підтримати окремі мови для обробки інформації (або те, що називається, незалежністю мовного явища). Так само існує зауваження щодо білінгвів, які страждають від афазії, і поліглотів з рівною мовною організацією, які припускають, що їхні мови, як правило, «по-різному порушуються» (Альберт, Облер, 1978; Ламберт, Філленбаум, 1959). Диференціальна локалізація двох мов також була наведена (Сентено, Облер, 2001).

Нижче буде обговорюватися унікальна характеристика координат складових вимірів із погляду передбачуваної подвійної мовної організації та її вплив на пам'ять, пізнання та інші процеси навчання. У контексті цього обговорення будемо більш детально й критично досліджувати докази з різних джерел на підтримку існування двомовної свідомості. Хочу підкреслити, що двомовна свідомість не виникає в результаті різних когнітивних і афективних організацій переживань людини. Принаймні про це повідомляється багатьма двомовними особами. Та міра, якою навчання в цілому може бути порушено, залежить від мови навчання, рівня володіння мовою індивідом, від характеру його мовної організації. Було припущено, що двомовність може стимулювати емоційне розщеплення, і таким чином афективні компоненти досвіду індивіда стають недоступними в деяких ситуаціях (Грінсон, 1950; Хав'єр, 1996; Маркос, 1976).

КООРДИНОВАНА СКЛАДНА ЛІНГВІСТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ

Суперечливими питаннями в науковій літературі є ті, що пов'язані з визначенням і оцінкою двомовної мовної організації. Одна з найбільш очевидних причин цього протиріччя в тому, що двомовна людина прагне бути

нерівномірно компетентною в різних аспектах обох мов (Макнамара, 1967; Параді, 1978). Таким чином, недостатньо просто сказати, що двомовна людина – це та, яка має можливість використовувати дві різні мови, адже таке визначення залишає відкритими кілька питань, які були постійним джерелом плутанини й відсутності ясності в теоретичній та науково-дослідній літературі з цієї теми (Хорнбі, 1977, стор. 3). Отже, під час опису двомовного процесу треба брати до уваги ступінь компетенції як у розумінні мови, так і в її використанні в усному, а також письмовому режимі.

Таким чином, відмінності між одномовними й двомовними групами та між групами білінгвів можна описати простіше. Правильний опис двомовного процесу також має бути спрямованим на відносну незалежність мов і різних мовних доменів (наприклад, семантика, синтаксис, фонетика й просодія в тому числі) (Макнамара, 1967). Розуміння двомовного процесу значно зросло, коли Вейнрейх (1953), Ервін і Осгуд (1954) уперше ввели поняття «складова» й «координація» двомовності щодо організації мови, а також «підлегла» двомовність. При диференціюванні перших двох категорій вони припускають, що кожен результат здобуття другої мови в певному порядку, кожна категорія являють собою зовсім інший репрезентаційний опосередкований процес у мозку. Кожна з цих категорій є унікальною в тому, що вона відображає конкретні мовні організації, які впливають на загальний когнітивний і емоційний зміст, а також ступінь доступності контенту в двох мовах. Тож уважно розгляньмо такі категорії.

Складова мовної системи за Ервіном і Осгудом описана за умовами з'єднання двох мов, оскільки людина прагне втілити досвід у свою мову в межах однієї мовно-пізнавальної схеми (мал. 1). Тобто два набори мовних знаків (по одному для кожної мови) асоціюються на рівні декодування й кодування з «ідентичним набором репрезентативно посередницьких процесів» (Ервін, Осгуд, 1954, стор. 139-140). Ця група не спрямована на підтримку незалежної граматики для другої мови, оскільки ця мова передбачає «з'єднання з першою мовою» або залежність від першої мови (Діллер, 1974). Крім того,

значення (у тому числі метафоричних і емоційних елементів) є «постійними в обох мовах», хоча зберігаються дві окремі системи кодування цих значень (Ервін, Осгуд, 1954).

Наведений вище опис порушує важливі теоретичні питання, оскільки припускає існування тільки одного репрезентативного процесу медіації в мозку, а також того, що обидві мови повинні бути однаково доступні. Проте за теорією Вейнрейха (1953), це сталося б лише у випадку «істинного» білінгвального з'єднання. Вейнрейх стверджує, що в ситуації з'єднання двох мов білінгв «не функціонує як індивідуум, що розмовляє рідною мовою, оскільки одиниці змісту являють собою злиття споріднених, але неідентичних одиниць змісту обох мов» (Параді, 1978, стор. 165).

Існує тип білінгвів, який також має одну мовну організацію (його або її рідна мова) і рівень другої мови є недостатнім. Вейнрейх (1953) і Діболд (1968) називають цю категорію «підлеглою двомовністю», щоб відрізнити її від «істинно з'єднаної двомовності». Ця відмінність не наведена Ервіном і Осгудом, хоча саме це, здається, має місце на увазі в їхньому описі з'єднаної двомовності. Зокрема, Вейнрейх стверджує, що підпорядкований білінгв – це людина, яка розмовляє першою мовою як рідною й у якій використання другої мови проявляє помітний дефіцит. Вейнрейх і Діболд показують, що цей дефіцит з боку підлеглого білінгва частково виникає через те, що друга мова була здобута через посередництво первинної. У результаті підлеглий білінгв, як правило, використовує одиниці експресії другої мови для визначення одиниць рідної мови. За теорією Параді (1978), таке підпорядкування відбувається не лише на рівні понять (або значень одиниць), але й на кожному рівні мовної структури (будь-то морфемному, лексемному, семемічному, фонематичному структурному тощо).

Унітарна Лінгвістична Організація

Виробництво

Рідної Мови

Малюнок 1. Складна лінгвістична організація

Маркос (1973) та інші дослідники показали особливість у поведінці двох груп, з якої вони зробили висновок, що підлеглі суб'єкти були оцінені гірше за показниками другої мови. Маркос і його колеги описують різні мовні та паралінгвістичні елементи, характерні для такої дееволюції, а також зазначили, як ці елементи ускладнюють психіатричну картину пацієнтів. Таким чином, відсутність відмінності між категоріями істинного з'єднання й підлеглих білінгвів, за Ервіном і Осгудом, призводить до стирання значної різниці. Приклад важливості цієї різниці наводить Параді (1978), коли стверджує, що «при підпорядкованому білінгвізмі двомовність є односпрямованою» (стор 166); при координатно-складовій двомовності втручання здійснюється через мови.

Якщо ми згодні, що з'єднаний і підпорядкований білінгвізм – це різні категорії, то різні набори умов повинні відповідати за розвиток кожного з них. Як зазначалося раніше, Ервін і Осгуд побічно описують ці два набори умов під час обговорення шляхів, якими розвивається складена двомовність. Вони стверджують, що два різних набори умов навчання можуть сприяти розвитку складеного білінгвізму.

Перший тип навчання відбувається тоді, коли людина вивчає іноземну мову в школі із застосуванням методу вивчення вокабуляру й перекладу. Передбачається, що цей метод сприяє виникненню асоціювання ознак однієї мови з їх значеннями в іншій. Другий тип навчання реалізується, коли «людина росте в домашніх умовах, де обидві мови використовуються як взаємозамінні одними й тими ж людьми, звертаючись до однакових подій і досвіду»

(стор. 149). Ураховуючи перший набір умов, можна зробити висновок, що підлегла система очевидно не є «істинним» з'єднанням, якщо володіння оратора другою мовою залишається помітно недостатнім (Діболд, 1968; Маркос, 1976; Параді, 1978; Вейнрейх, 1953).

Слід зазначити, що ми торкнулися важливих питань для того, щоб довести: складена двомовність насправді можлива. Ламберт і партнери (1958), а також Якобовіц і Ламберт (1961) звернули увагу на те, що перший тип вивчення ситуації, описаний Ервіном і Осгудом, допускає дію однієї мовної системи вже під час вивчення другої мови. Вони стверджують, що це сприяє розвитку «системи координат». На лінгвістичній основі Діболд (1968) і Діллер (1974) порушили проблему можливості розробки «повністю унітарної семантичної структури», яка має бути в «істинній» складеній організації, навіть на базі наданого Ервіном і Осгудом другого набору умов навчання. Вони вважають, що кожний аспект мови перекладається іншою мовою, отже, немає двох мов, які б повністю не перекладалися з однієї іншою. Це явище красномовно описується О. Пазом із точки зору літературної перспективи (1970, с. 9).

Ураховуючи можливість неповного відтворення оригінальної думки, О. Паз надав такий приблизний переклад: «Текст не є повністю оригінальним, тому що сама мова, по суті, вже є перекладом, перш за все невербального світу, а потім уже кожен символ і фраза перекладаються іншим символом і фразою. Кожен переклад певною мірою є винаходом, отже, являє собою унікальний текст».

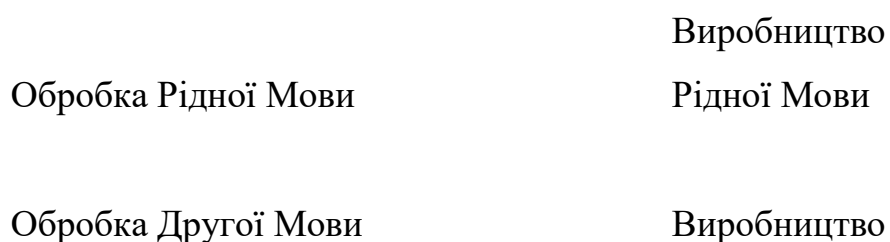
Навіть за найсприятливіших обставин, як у випадку з близькоспорідними мовами, такими як іспанська та італійська, існують лексико-семантичні, граматичні, а також інфралінгвістичні обмеження, які унеможливлюють буквальный переклад. На лексичному рівні, наприклад, англійський займенник «ви» має два можливих способи перекладу іспанською мовою: *tu* (неформальну, інтимну) і *usted* (офіційну). Так само грецьке слово *kalos* може бути перекладене як «красивий», «почесний» або «відмінний», тобто має три

різнiзначення англійською мовою. На фонематичному рівні англійських звуків / ST / та / SP / у словах «street» і «speak» немає в іспанській мові, а англійський звук /e /, як у слові «then», не існує в угорській мові (Маккай, 1978, стор. 51).

Ці міркування й численні експериментальні спостереження призвели Ламберта до досягнення двомовності в межах континууму. Він стверджує, що будь-який конкретний білінгв розвиватиме складний зв'язок між своїми мовами для свого певного досвіду й координуватиме співвідношення для подальшого досвіду (Ламберт, 1972, стор. 301). Таким чином, завдяки експерименту він доходить до висновку, що білінгвальне з'єднання має тенденцію до розробки більш-менш єдиної семантичної структури способом вивчення двох мов індивідуумом (Ламберт, 1955;. Ламберт та ін., 1958).

ОДНОРІДНА ЛІНГВІСТИЧНА СИСТЕМА

Як зазначалося раніше, однорідна мовна система характерна для людини, яка вчить другу мову незалежно й у різних контекстах, наприклад, винятково за межами дому або в зрілому віці. Така мовна система характеризує того, чий батьки використовували дві різні мови послідовно, як саме собою зрозуміле, із метою спілкування. У цій ситуації така людина буде розвивати два окремі набори мовних знаків, відповідей та репрезентаційних процесів медіації (Ервін, Осгуд, 1954;. Ламберт та ін., 1958; Маркос, 1976; Параді, 1978). Імовірно, це роблять білінгвіза допомогою мінімального перекладу або взагалі без використання перекладу (Ервін, Осгуд, 1954; Ламберт та ін., 1958). Ця група розглядалася як «істинно» білінгвальна. Це тому, що її представники, як правило, говорили обома мовами добре й з мінімальним утрудненням (Брукс, 1964; Діллер, 1974). (Мал. 3.2).



Малюнок 3.2. Однорідна лінгвістична система

Було помічено, що якщо друга мова вивчається після статевого дозрівання, то більш імовірно, що вона набуває відносно незалежного статусу (Шніцер, 1978). Неврологічні дослідження (Пенфільда та Робертса, 1959; Шніцера, 1978) пояснили це з погляду пластичності мозку, яка поступово зменшується після дитинства. Прикладом цього недоліку пластичності є збільшення іноземних акцентів, які спостерігаються в осіб, які набули свою другу мову в зрілому віці (Леннеберг, 1967, стор. 180-181). Акцент, однак, не є найважливішим елементом у вивченні нової мови. Насправді, незважаючи на акцент, Діллер (1981) помітив, що дорослі є набагато більш досвідченішими й швидшими у вивченні другої мови, ніж 9-річні діти. Так само Сноу (1981) виявила, що дорослі суб'єкти, як правило, використовують більш ефективні інформаційні та більш складні мовно-синтаксичні процеси, ніж молоді. Також можна стверджувати, що недолік пластичності мозку в дорослих створює належний стан для розвитку координатної лінгвістичної організації. Той факт, що мозок уже менш гнучкий, є менш імовірним для мов, стан яких стає більш розвинутим у тій же частині мозку.

ФЕНОМЕН МОВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Такий феномен спостерігається завдяки своєрідності координат мов білінгвів в умовах сприйняття, навчання, запам'ятовування, емоцій та інших переживань, згаданих у літературі як «незалежність мовного явища» (Хав'єр, 1996; Маркос, 1976; Маркос і Альпер, 1976). Це явище свідчить про те, що досвід і спогади зберігаються й опосередковуються окремо в кожній мові. Аналіз групи білінгвів із координаційною лінгвістичною організацією можуть надати нам пізніше унікальні експериментальні умови, які, можливо, дозволять нам оцінити такі процеси, як сприйняття, навчання, пам'ять та емоції, пов'язані між собою і / або пов'язані з мовною поведінкою у двомовному контексті. Група координаційних білінгвів може бути зорієнтована,

наприклад, на виконання завдань за участю сприйняття, пам'яті, навчання та інших аспектів пізнання в одній мові. Таким чином, ми можемо оцінити ефективність такого виконання в іншій мові.

У дослідженні, враховуючи умови стресу й мовного кондиціонування, ми спробували оцінити мовну поведінку групи координаційних білінгвів у тому, що стосується передбачуваного розмежування мов (Хав'єр, Маркос, 1989). До цього було зроблено висновки, що стрес здатен вплинути на мовну поведінку одномовних суб'єктів (Бріджер, 1970; Поп, Бласс, Сігмен, Райхер, 1970). Попу і його колегам, наприклад, удалося виміряти рівень тривоги й депресії експериментальним шляхом, виходячи з експресивних аспектів мовлення суб'єктів (наприклад, швидкість мовлення, рівень артикуляції, фактор мовчання, співвідношення емоційності, співвідношення мовних порушень). Дослідник виявив, що тривога й депресія безпосередньо впливають на поведінку одномовних суб'єктів і продукування мови. Так само Бріджер виявив, що стрес або сильні емоції (визначені двома рівнями ураження електричним струмом) призводять до відносного збільшення фонематичної генералізації порівняно з семантичною. Невелика напруга електричного шоку призводить до більше семантичної, ніж фонематичної генералізації. Протилежне спостерігалось у випадку значної інтенсивності ураження електричним струмом. Бріджер зробив висновок про схильність до фонематичного узагальнення в разі міцного електричного шокowego удару, як прояв примітивізації пізнавального функціонування цих суб'єктів. Справдіза нормальної когнітивної прогресії індивідуум переходить від фонематичної до семантичної мовної організації свого досвіду, оскільки пізнавальний процес стає більш зрілим і складним.

Аналогічні висновки про лінгвістичну примітивізацію були зроблені в нашому дослідженні білінгвів (Хав'єр, Альпер, 1986; Хав'єр, Маркос, 1989), услід за парадигмою Бріджера. Мовні перемикання спостерігалися також в умовах стресу. Однак цікавий висновок був зроблений про те, що лише в разі м'якого стресового стану можна виявити більш чіткі кросмовні узагальнення

(збільшення рівня кодового перемикання). У випадку більш напруженого стану спостерігався менший рівень кодового перемикання. У зв'язку з цим ми дійшли висновку, що, коли суб'єкт зіштовхується із занадто дезорганізованим досвідом (досвід, який спричиняє сильну емоційну реакцію), нормальний процес організації мови порушується, в результаті чого виникає феномен примітивізації в пізнавальному процесі. Це свідчить про те, що існує оптимальний рівень впливу на людину, який сприяє навчанню та передачі інформації з однієї мови іншій. За цим критичним рівнем спостерігаються шкідливі порушення в навчанні й кросмовному узагальненні інформації.

Важливість цих висновків полягає в підтримці основоположних робіт низки авторів, які продемонстрували, як стресовий і тривогопровокуючий досвід стимулює мовне перемикання в білінгвів (Крапф, 1955; Стенжел, 1939). Лінгвістичне зрушення чи «перемикання кодів» (Редлінжер, 1976; Вейнрейх, 1953) належить до умов, у яких дві окремі лінгвістичні системи можуть контактувати. Таким чином, перемикання кодів – це явище, яке припускає існування незалежності мовного феномена.

ПСИХОЛОГІЧНІ / ПСИХОАНАЛІТИЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Низка психоаналітичних спостережень, експериментальних досліджень й афазіологічних спостережень часто виступають доказом існування феномена мовної незалежності. Як говорилося раніше, Баксбаум (1949), Грінсон (1950), Стенжел (1939), Крапф (1955) та інші відзначили самотність у відповідях своїх двомовних пацієнтів у межах терапевтичної ситуації залежно від мови лікування (Хав'єр, 1996; Перез-Фостер, 1996). Науковці відзначили, що різні набори асоціацій, психічних уявлень і емоційних реакцій були викликані в кожній мові. Наприклад, Грінсон повідомив про випадок із двомовною пацієнткою, яка описала себе як «страшно брудну дитину» німецькою мовою та як «нервову вишукану жінку» англійською (стор. 19), припускаючи два різні типи самовизначення. Аналогічно Баксбаум (1949) описав інший випадок: двомовний пацієнт, який вербалізував один потік асоціацій

до слова «ковбаса» англійською та інший потік асоціацій до його еквіваленту в німецькому blutwurst (стор. 282-283).

Аналізуючи зв'язок між мовною поведінкою цих пацієнтів і їхні інтрапсихічні конфлікти, автори спостерігали, що їхні пацієнти використовують свою другу (придбану) мову під час аналізу, щоб уникнути вияву глибинних інфантильних конфліктів. Таким чином, примітивний конфліктний матеріал залишається недоступним для дослідження незалежної мовної системи, у якій була проведена обробка. Німецька жінка, яку лікував Баксбаум, згадав, що, відмовившись говорити німецькою, тому що ця мова була пов'язана зі спогадами про «заборонену інфантильну допитливість і провину, яку вона відчувала через сексуальні стосунки» (стор. 283). Німецька пацієнтка Грінсона відмовилася говорити німецькою, стверджуючи: «У мене є відчуття, що, якщо говорити німецькою, я повинна пам'ятати те, що я хочу забути». Вона також вважає, що нецензурні слова було «набагато простіше сказати, і вони були набагато чистіші англійською мовою». «Нічний горщик стає живим, якщо ви говорите Nachttopf. Англійською слово «нічний горщик» набагато чистіше» (стор. 19). Подібні випадки були зареєстровані Крапфом (1955), який зробив висновок про те, що «спільний знаменник мотивацій покладений в основу вибору мов у багатомовному психоаналізі, загалом існує тенденція уникання занепокоєння» (стор. 356).

Аналізуючи мовний досвід цих пацієнтів, ми виявили, що вони вивчали другу мову в таких географічних і культурних умовах, що відрізнялися від тих умов, у яких вони освоювали свою першу мову. Ервін і Осгуд (1954) стверджують, що ця умова сприяє функціональному розподілу двох мов і, отже, функціональній незалежності мов.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження Ервіна й технічні характеристики координат та з'єднаної двомовності Осгуда, Ламберті та ін. (1958) надали можливість класифікувати білінгвів відповідно до їхніх мов, а також «окремих» або «злитих» кон-

текстів. Вони використовували коротку анкету про мову, яка включала в себе питання про те, «як», «коли» та «де» були вивчені мови. Були виокремлені групи суб'єктів, які вивчили мови одним із трьох можливих способів:

1. Ті, хто вивчив одну мову винятково в домашніх умовах, а іншу поза домом.
2. Ті, які були виховані в родині, де один із батьків постійно використовував одну мову, а другий постійно використовував іншу.
3. Ті, хто вивчив кожен мову в різних національних або культурних умовах («бікультурна» група).

Із точки зору лінгвістичної організації, відокремлена група належить також до координаційної двомовної групи.

Суб'єкти, які вивчили мову різними способами, увійшли до контекстної групи, вони також використовували обидві мови по черзі вдома й за його межами або вивчили другу мову в школі, роблячи акцент на поповненні словникового запасу й перекладі, при цьому перша мова використовувалася як посередник у процесі навчання. Із точки зору лінгвістичної організації, ця група може бути описана як двомовна.

Обидві ці групи були піддані спочатку випробуванням «семантичного диференціалу», а потім протестовані щодо «асоціативної незалежності». Перший із цих тестів, розроблений Осгудом (1952), просить суб'єктів уявити чотири узагальнені англійські поняття (наприклад, будинок, пити, бідний, мені) й перекласти їх французькою мовою, використовуючи семибальну шкалу, де кожен бал являє біполярність (наприклад, «швидкий-повільний»). Тест на асоціативну незалежність був розроблений із використанням старої техніки зворотного комплексу: кожному суб'єкту надавався список з 20 частовживаних англійських слів методом антиципації; потім піддослідних просили вивчити ще один список із 20 трибуквених безглузвих слів. Нарешті їм знову пропонували первинний список англійських слів і вимірювали рівень

запам'ятовування первинного списку. Потім випробовуваних просили вивчити другий список із 20 англійських слів, але цього разу з точним перекладом французькою мовою замість списку безглуздя.

Дослідники виявили, що білінгви, які вивчили свої мови в розділених контекстах (координаційні білінгви), особливо ті, хто мав бікультурний досвід, зробили значно менше помилок у перекладених еквівалентах списку, ніж ті, які вивчили дві мови в з'єднаних контекстах (складені білінгви). Ця група так само продемонструвала значно більшу різницю в значеннях перекладених еквівалентів, ніж це зробила з'єднана група. Результати також засвідчили, що відокремлена група продемонструвала більш високий рівень асоціативної незалежності перекладених еквівалентів, ніж ті групи, які мали досвід роботи в з'єднаних контекстах. З'єднаній групі явно пішов на користь інтерпольований список французькою мовою.

Аналогічними були результати Якобовіца та Ламберта (1961) в дослідженні семантичного наповнення серед білінгвів тих же категорій, як і в попередньому дослідженні. У цьому експерименті випробовуваних просили швидко вголос повторити слово протягом 15 секунд, а потім визначили кількість змін у значенні (або семантиці). Семантичне наповнення визначалося як «зменшення значення лінгвістичного символу або знака в результаті подальшої презентації» (стор. 579). Вимірювання цієї змінної було здійснене шляхом порівняння інтенсивності рейтингу слів за семантичною диференційною шкалою з рейтингом інтенсивності тих же слів до періоду повторення. Дослідження показали, що координаційні білінгви продемонстрували меншу тенденцію до кросмовного наповнення в значенні слів, ніж з'єднані білінгви.

Параді (1983) пізніше стверджував, проаналізувавши дані Ламберта й Філленбаума, які не були представлені в опублікованій статті (1959), що були проблеми, пов'язані з неналежною класифікацією суб'єктів за координатно-з'єднаною парадигмою, зокрема у випадку складової групи.

На важливості контекстуального мовного навчання, націленого на сприяння функціональної незалежності мови, наголошував Ервін (1964) у до-

слідженні, про яке йшлося раніше. Результати вказували на значну відмінність у відповідях у групі французько-англійських білінгвів, які виростили у Франції й вивчили англійську мову, коли пізніше мігрували в Сполучені Штати. Її суб'єкти вербалізували історії про свої досягнення частіше англійською мовою, ніж французькою. Теми, пов'язані з автономією або відокремленням, були більшою мірою представлені французькою мовою. Дослідники приписали ці результати відмінностям у поведінкових нормах французької й англійської культур, які потім передаються через мовне посередництво. Французька культура наголошує на досягненнях жінок, однак увиразнює мовчазне відокремлення в стані агресії й навички усно викладених аргументів, на відміну від фізичної агресії. Таким чином, «цілком можливо, що порушення в мові пов'язані з порушеннями соціальних ролей і емоційного ставлення» (стор. 506).

Аналогічні результати були викладені Фіндлінгом (1969) у дослідженні характерологічних рис, таких як «потреба приєднання» й «майбутня орієнтація», у групі іспансько-англійських білінгвів. Потреба приєднання визначається автором як занепокоєння індивіда тим, щоб установити, підтримувати й відновлювати позитивні стосунки з іншими людьми. З іншого боку, майбутня орієнтація визначається як ступінь, на якому занепокоєність людини подіями, що можуть або не можуть відбутися, виключає занепокоєність речами й подіями, які вже відбулися. Результати засвідчують, що обидві ці риси були значно сильніше вражені в англійській, ніж в іспанській мові.

Талвінг і Калотта (1970) також часто наводять як доказ феномен мовної незалежності (Альберт, Облер, 1978; МакКормак, 1977). Ці автори, візуально представивши своїм суб'єктам одномовні, двомовні й тримовні списки, доручили їм згадати кожен список в усній формі під час його укладення. Результати свідчать, що кращим відгуком є відгук про одномовні списки, друге місце посідають двомовні й найгіршими є тримовні списки. Автори дослідження інтерпретують найгірший відгук про багатомовні списки як відображення порушення в організації слів через мовні кордони. Вони вважають, що

порушення продуктивності в межах двомовних і тримовних списків є результатом не порушеного зберігання, а порушеної доступності через труднощі у формуванні організаційних одиниць високого рівня, запропонованих у списках. Таким чином, передбачається незалежність між декількома лексичними системами. Схожа експериментальна парадигма використовується Макнамаром і Кушніром (1971) для того, щоб дослідити здатність білінгвів до інтерпретації лінгвістично змішаних уривків. Англо-французьким суб'єктам білінгвам представили одномовний уривок і уривок з одним, двома або трьома переходами. Суб'єкти найбільше відповіли (правильно чи ні) на запитання матеріалу, наданого однією мовою, тією, якою вони володіли найкраще, меншою була швидкість відповіді щодо матеріалу, представленого однією мовою, якою суб'єкти володіли гірше, найменшою – відповідь на два переходи. Учені дійшли висновку, що «англійська та французька мови сформовані за різними психологічними системами» (стор. 485).

НЕВРОЛОГІЧНІ ДОКАЗИ

Наведені вище дослідження є підґрунтям для висновку, що мови, якими володіють білінгви, як правило, підтримуються як функціонально відокремлені одна від одної. Це особливо актуально для тих білінгвів, які вивчали мови в різних контекстах і використовували їх за обставин, які заохочують до функціонального відокремлення. Таким чином, була розроблена координатна мовна організація. Коли білінгви вивчають мови в з'єднаних контекстах, вони розвивають з'єднання мовної організації, яка характеризується як функціональна залежність однієї мови від іншої. Основою припущення такого способу концептуалізації двомовності є те, що різні контексти навчання, які призводять до функціональної організації мов уздовж координатних з'єднаних вимірів, також спричиняють порівнюваний мовний розвиток на неврологічному рівні (Ервін, Осгуд, 1954). Таким чином, неврологічні ушкодження, що зачіпають мовні області в білінгвів (стан, відомий як афазія), по-різному впливають на їх мови. Результати, представлені щодо цього

питання, є заплутаними й суперечливими, залежно від аспекту розглянутої мовної системи (Параді, 2003).

Деякі з ранніх спостережень на цю тему показують, що, по суті, пошкодження мовної зони білінгвів і поліглотів дійсно призводять до диференційного утиску їх мов. Повідомлялося, наприклад, що стан афазії у двомовних пацієнтів призвів до часткової або повної втрати нещодавно вивчених мов (Рибо, 1882) або часткової чи повної втрати мови, яка повною мірою використовувалася безпосередньо перед виникненням стану афазії (Халперн, 1941; Пітріс, 1895). Колишній стан виражається в умовах «правила Рибо», яке свідчить, що мовні звички, набуті в ранньому віці, більш стійкі до пошкоджень афазією, ніж ті, які були набуті згодом. Останнє виражається в умовах «правила Пітріса», яке стверджує, що перша мова, що найбільш часто використовується безпосередньо перед афазійним ушкодженням, відновлюється (Ламбер, Філленбаум, 1959, стор. 28). На думку Сентено й Облера (2001), модель Пітріса більш вдало пояснює мовне відновлення, ніж модель Рибо.

На думку Параді (2004), правило Пітріса, вірогідно, стосується більш молодих пацієнтів, у той час як правило Рибо – літніх людей. У цьому контексті очікується, що літні пацієнти з афазією матимуть більше труднощів із їх мовою, вивченою пізніше, ніж молодші пацієнти з афазією, адже декларативна пам'ять (за сприяння другої мови) заходиться під більшим впливом, ніж процесуальна пам'ять у процесі старіння. Параді використовував теорію Облера й аналіз Альберта (1977) у своїх попередніх працях для того, щоб аргументувати власну точку зору. Облер і Альберт виявили, що літні пацієнти з афазією насправді краще відновлюють свою другу найбільш знайому мову. Тобто літні пацієнти з афазією, як правило, мають великі труднощі з їх другою мовою, але вони не схильні до регресії, за правилом Рибо, за яким старі знання є найбільш стабільнимий найбільш стійкими до хворобливого розпаду.

Інші випадки були зареєстровані при виявленні афазії з обмежуванням механізму перемикання мов. Гольдштейн (1948), наприклад, повідомляє про

випадок жінки шведки, яка переходила з англійської мови на шведську для вияву емоцій, але не могла зробити переклад. Лермітт, Екен, Дюбуа, Каліоті і Табуре-Келлер (1966, цитата Альберта, Облера, 1978) повідомили про випадок 46-річного англійського бізнесмена, який жив у Франції протягом 10 років. Абляція гліоми передньої лівої скроневої ділянки призвели до сенсорної афазії, яка характеризується своєрідним впливом його англійської мови на французьку при усному й письмовому продукуванні.

Розлад механізму перемикання часто використовується як аргумент на користь існування двох окремих мовних систем: «Важко собі уявити перемикач, не припускаючи, що є дві окремі системи, між якими цей перемикач працює» (Альберт, Облер, 1978, стор. 232). На думку Облера, Сентено, Енга (1995), відсутні докази, що підтверджують існування певного анатомічного розташування механізму перемикання в головному мозку. Є декілька статей, які описують дефіцит механізму перемикання, вони свідчать про те, що пошкодження не трапляються в одних і тих же або паралельних ділянках. Вони скоріше підтримують механізм моніторингу, який є цілком дифузно організованим у головному мозку.

Також повідомлялося, що деякі поліглоти відображали різні типи синдромів афазії. Випадок, який ми розглядаємо, свідчить про жінку-поліглота угорського походження із знанням французької, англійської мови та івриту, крім своєї рідної мови. Після видалення великої лівої задньої скроневої гліоми вона знаходилася в стані афазії (за Верніке) щодо англійської мови й у стані афазії (за Броком) щодо івриту (Альберт, Облер, 1978). Подібні випадки різних синдромів афазії повідомлялися Векслером (1977), Ліманом, Кваном і Чао (1938), а також Наїром і Вірмані (1973). Афазія (за Верніке) належить до стану, у якому наявна здатність до біглого, парафазисного мовлення, але при цьому здатність до розуміння пошкоджена. Афазію за Броком, з іншого боку, відносять до такого стану, за якого здатність до розуміння мови підтримується, а здатність до продукування спонтанного мовлення порушується (Гарднер, 1976).

Параді (2004) заперечував існування таких станів афазії, про які повідомлялося, припускаючи, що проблема міститься в помилковому діагнозі. Згідно з цим автору, по-перше, складно встановити точний рівень, на якому всі ці мови існували в передклінічному періоді. За кращих умов здорові поліглоти рідко швидко знаходять еквівалент чи отримують розуміння в декількох мовах. Таким чином, диференціальна продуктивність після травми мозку може бути тільки відображенням передклінічного стану. Як у випадку, про який повідомляють Альберт і Облер (1978) та за твердженням Параді про те, що у разі диференціальної моделі одужання, а не диференціальної афазії, пацієнт виявляв симптоми афазії за Брокком в обох мовах.

Альберт і Облер (1978) зробили всебічний аналіз, про який повідомлялося вище, щодо факту впливу травми головного мозку на конкретну мову. Вони намагалися з'ясувати питання про диференціальну специфічну мовну організацію мозку. Науковці дослідили 108 випадків, 70 із яких були відомі як ураження, а також відзначили, що в 7 із цих випадків були ураження правої півкулі, в 53 – ураження лівої півкулі й у 10 випадках спостерігалися двосторонні ураження. Із семи випадків ураження правої півкулі було три лівші, три правші, і для одного випадку доклінічне домінування рук було невідоме. Вони виявили, що молоді поліглоти були більш схильні до афазії в результаті ураження правої півкулі, ніж молоді монолінгви, в той час як найбільша вікова група не продемонструвала ураження виключно в правій частині мозку. Ці автори дійшли висновку, що «молоді поліглоти, швидше за все, мали афазію в результаті ураження правої півкулі, на відміну від молодих монолінгвів. Це означає, що більший відсоток поліглотів, ніж монолінгвів, мають репрезентаційні мовні центри в правій півкулі» (стор. 143).

Альберт і Облер (1978) також вивчали, що мовна організація координаційних білінгвів на неврологічному рівні, як і очікується, відрізняється від з'єднаної лінгвістичної організації. Ці автори очікували, що їх координаційні білінгви покажуть здебільшого селективний дефіцит як наслідок пошкодження головного мозку, ніж з'єднані білінгви, від яких очікувалася демонс-

трація більш узагальненого лінгвістичного впливу після пошкодження головного мозку.

Усупереч такому очікуванню, вони виявили, що з'єднані білінгви (81%) частіше, ніж координаційні білінгви (71%), продемонстрували суперечливу (диференціальну) афазію зображення, а також те, що більше координаційних білінгвів (28%), ніж з'єднаних (18%), показали паралельне відновлення (обидві мови були відновлені одночасно). Це питання було також розглянуто Ламбертом і Філленбаумом (1959), які порівняли 14 випадків різномовних поліглотів з афазією з Європи, Лейшнер (1948) з 14 випадками, зібраними самостійно в Монреалі, а також випадки, зареєстровані Пітресом (1895). Ці автори вважали, що більшість випадків, зареєстрованих Пітресом та тими, які були отримані в Монреалі, швидше за все, надали можливість розвитку з'єднаної мовної організації, оскільки ці поліглоти та білінгви вивчали й використовували свої мови в ідентичних географічних і соціальних контекстах. Європейські пацієнти другу мову вивчали в контексті, чітко відокремленому від першої мови, таким чином розвиваючи координатну лінгвістичну організацію.

Ламберт і Філленбаум виявили, що, всупереч висновкам Альберта й Облера, «випадки в Монреалі зазвичай демонструють загальний розлад, який вплинув на обидві мови, тоді як європейські випадки, як правило, показують більш конкретний специфічний мовний розлад унаслідок афазії» (Ламберт, 1972, стор. 76). Тобто пацієнти, лінгвістична історія яких свідчить, що вони мають по суті з'єднану організацію, продемонстрували однаковий дефіцит в обох мовах, тоді як ті пацієнти, які, як правило, мають координатну мовну організацію, оскільки вони вивчили другу мову окремими способами, постраждали від більш конкретних мовних розладів.

Для того, щоб зрозуміти деякою мірою суперечливі висновки, описані вище, потрібно оцінити характер труднощів, із якими ці автори стикалися в процесі встановлення правильних двомовних груп, до яких належали їх суб'єкти. Багато кому з цих суб'єктів не вистачало доклінічної мовної історії і, таким чином, рішення віднести їх до координатних або з'єднаних не могло

бути чітким. Це особливо точно підмічено щодо багатьох випадків, розглянутих Альбертом і Облером. Зокрема ці автори переважно класифікували з'єднаних у багатьох випадках, які могли б в іншому випадку бути зараховані до координатних. Наприклад, випадок із Чарльтоном (1964), 40-річною жінкою, яка вивчала англійську мову як другу, коли їй було 10 років. Про інший випадок повідомляє Лермітт (1966): 48-річний чоловік, який вивчав французьку мову як другу, коли йому було 8 років, обидва були класифіковані Альбертом та Облером як ті, яких було зараховано до з'єднаних білінгвів. Схожим, однак, було те, що в обох випадках одна мова вже знаходилася в дії, коли було вивчено другу мову; таким чином, переважав розвиток координатної лінгвістичної організації, а не з'єднаної, як уважали дослідники.

Невдача Альберта й Облера отримати суттєві відмінності між з'єднаними й координатними двомовними групами у зв'язку з видом і ступенем лінгвістичного дефіциту після пошкодження головного мозку може бути пов'язана з їх труднощами в категоризації.

Отже, відсоток з'єднаних білінгвів указує на суперечливу (диференціальну) картину афазії, рівень якої цілком може бути нижче, ніж 81%, у той час як відсоток координованих білінгвів указує на суперечливу картину афазії, рівень якої може бути вище, ніж 71%.

ВИСНОВКИ

Незважаючи на цей факт, неврологічний доказ специфічної мовної мозкової організації не може розглядатися як такий, що є переконливим, через проблеми з типами даних, які надходять із деяких психолінгвістичних досліджень, перспективнішими є експериментальні дослідження. Ми можемо зробити висновок про те, що мови білінгвів дійсно пропонують індивідуальні унікальні можливості організувати свій досвід по-різному й керуються феноменом мовної незалежності. Зрозуміло, що більш систематичні дослідження суб'єктів є необхідними для переконливої заяви в такому аналізі. Координатно-з'єднана парадигма пропонує правильний спосіб організації різних лінгві-

стичних груп із метою проведення контрольних досліджень; проте вивчення літератури все ще залишається заплутаним щодо класифікації суб'єктів, визначення та вивчення стимулів, рівня дії використаного методу тощо.

Відповідно до заклику щодо більш систематичного й ретельного дослідження, таке вивчення було запропоноване Параді в недавній його публікації (2003) про латералізацію в мозку білінгвів. На думку Параді (2003, стор. 446), «перш ніж ми зможемо сказати що-небудь про латералізацію в білінгвів на основі дихотичних, візуальних половинних, та чистоскопічних, словесно-управлінських процедур, а також інших експериментальних методів, ці методи повинні продемонструвати свою валідність». Це означає:

1. Чітко визначити те, про що йдеться у випадку симетричної або асиметричної демонстрації.
2. Показати, що стимули, які використовуються в конкретному експерименті, фактично тиснуть на мовну систему, як було зазначено вище.
3. Обґрунтувати необхідність або її відсутність наявністю різниці в міжпівкульній асиметрії в монолінгвалів, а також наявності будь-якого підтипу білінгвів.
4. І, нарешті, продемонструвати, що інструменти, які використовуються, дійсно вимірюють ступінь мозкової функціональної асиметрії.

Бібліографічні посилання

1. Albert, M., & Obler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
2. Bridger, W. H. (1970). The role of cognitive set and stress in generalization of conditional responses to verbal stimuli. *International Journal of Psychobiology*, 1, 39–42
3. Brooks, N. (1964). *Language and language learning* (2nd ed.). New York: Harcourt, Bruce & Ward

4. Buxbaum, E. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *International Journal of Psychiatry*, 18, 279–289
 5. Centeno, J. G., & Obler, L. K. (2001). Principles of bilingualism. In M. O. Ponton & J. Leon-Carriyn (Eds.), *Neuropsychology and hispanic patient* (pp. 75–86). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
 6. Charlton, M. (1964). Aphasia in bilingual and polyglot patients: A neurological and psychological study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 29, 307–311
 7. Diebold, A. (1968). The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation. In E. Norbeck, D. Price-Williams, & W. A. McCord (Eds.), *The study of personality: An interdisciplinary appraisal* (pp. 218–245). New York: Holt, Rinehard and Winston
 8. Diller, K. C. (1974). “Compound” and “coordinate” bilingualism: A conceptual artifact. *Word*, 26, 254–261
 9. Ervin, S. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 500–507.
 10. Ervin, S., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology, (Supplement)*, 49, 139–146.
 11. Findling, J. (1969). Bilingual need affiliation and future orientation in extragroup and intragroup domains. *Modern Language-Journal*, 53, 227–231
 12. Gardner, H. (1976). *The shattered mind*. New York: Vintage Books, Random House
 13. Goldstein, K. (1948). *Language and language disturbances*. New York: Grune & Stratton
 14. Greenson, R. (1950). The mother tongue and the mother. *International Journal of Psychiatry*, 31, 18–23. Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- [Гріґсан, Р. (1950).

15. Halpern, L. (1941). Beitrag zur Restitution der aphasia bei polyglotten in Hinblick auf das Hebraeische. *Schweizer Archiv fuer Neurologie und Psychiatrie*, 47, 150–154
16. Hornby, P. A. (1977). Bilingualism: An introduction and overview. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press
17. Jacobovits, L., & Lambert, W. (1961). Semantic satiation among bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 62, 576–582
18. Javier, R. A. (1996). Psychodynamic treatment with the urban poor. In R. P. Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reaching across boundaries of culture and class: Widening the scope of psychotherapy* (pp. 93–113). Northvale, NJ, London: Jason Aronson, Inc.
19. Javier, R. A., Barroso, F., & Muñoz, M. (1993). Autobiographical memory in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 319–338
20. Javier, R. A., & Marcos, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 449, 472.
21. Krapf, E. E. (1955). The choice of language in polyglot psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 24, 343–357.
22. Lambert, W. (1972). Language, psychology and culture (pp. 330–331). Stanford, CA: Stanford University Press.
23. Lambert, W. (1955). Measurement of linguistic dominance of bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197–200
24. Lambert W., & Fillenbaum, S. (1959). A pilot study of aphasia among bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 28–34 [Ламберт В., і Філенбаум, С. (1959). Пілотне дослідження афазії серед білінгвів. Канадський журнал психології, 13, 28–34].
25. Lambert W., Havelka, J., & Crosby, C. (1958) The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 19k. 56, 239–244.

26. Leischner, A. (1948). Ueber die aphasia der Mehrsprachigen. *Archiv fuer Psychiatrie and Nervenkrankheiten*, 180, 118–180, 731–775
27. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundation of language*. New York: Wiley.
28. L'Hermitte, R., Hecaen, H., Dubois, J., Culioli, A., & Tabouret-Keller, A. (1966). Le probleme de l'aphasia des polygottes: Remargues sur quelques observations. *Neuropsychologia*, 4, 315–329
29. Lyman, R., Kwan, S., & Chao, W. (1938). Left occipito-parietal brain tumor. *The Chinese Medical Journal*, 54, 491–516. 142
30. Macnamara, J. (1967). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, June 6–14 (pp. 80–99). Toronto. Toronto: University of Toronto Press
31. Macnamara, J., & Kushnir, S. L. (1971). Linguistic independence of bilinguals. The input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480–487
32. Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
33. Marcos, L. R. (1976). Bilinguals in psychotherapy: Language as an emotional barrier. *American Journal of Psychotherapy*, 30, 552–560
34. Marcos, L. R., & Alpert, M. (1976). Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence. *American Journal of Psychiatry*, 133, 1275–1278
35. Marcos, L. R., Alpert, M., Urcuyo, L., & Kesselman, M. (1973). The effect of interview language on the evaluation of psychopathology in Spanish-American schizophrenic patients. *American Journal of Psychiatry*, 130, 540–553
36. McCormack, P. D. (1977). *Bilingual linguistic memory: The independence-interdependence issues and educational implications*. New York: Academic Press.
- Miller, J. (1991, September 15). Strangers at the gate. *The New York Times Magazine*, 32–37, 49, 80–81

- 37.Nair, K. R., & Virmani, V. (1973). Speech and language disturbances on hemiplegia. *Indian Journal-of-Medical Research*, 61, 1395–1403
- 38.Obler, L. K. & Albert, M. (1977). Influence of aging on recovery from aphasia in polyglots. *Brain and Language*, 4, 460–463
- 39.Obler, L. K., Centeno, J., & Eng, N. (1995). Bilingual and polyglot aphasia. In L. Menn, M. O'Connor, L. K. Obler, & A. Holland (Eds.), *Non-fluent aphasia in a multilingual world*. (pp. 132–143). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company
- 40.Osgood, C. E. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49, 197–237
- 41.Paradis, M. (1978).The stratification of bilingualism. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 165–175). Durham SC: Hornbeam Press, Inc.
- 42.Paradis, M. (1983). Readings on aphasia in bilinguals and polyglots. Montreal: Didier. Paradis, M. (1993). Multilingualism and aphasia. In G. Blankin et al. (Eds.), *Linguistics disorders and pathologies* (pp. 278–288). Berlin: De Gruyter
- 43.Paradis, M. (2003). The bilingual Loch Ness Monster raises its non-asymmetric headagain-or, why bother with such cumbersome notions as validity and reliability?Comments on Evans et al. (2002). *Brain and Language*, 87, 441–448.
- 44.Paradis, M. (2004, May). Personal E-Mail Communication.
- 45.Paz, O. (1970). Traducccion: Literatura y Literalidad. *Cuadernos Marginales*, 18, 7–19.
- 46.Penfield, W., & Roberts, L. (1959). Speech and brain mechanisms. Princeton, NJ: Princeton University Press. Perani, D., Paulesu, F., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V. et al. (1998). The bilingual brain proficiency and age of acquisition of 10 second languages, *Brom*, 121, 1841–1852
- 47.Perez-Foster, R. M. (1996). Assessing the psychodynamic function of language in bilingual patient. In R. M. Perez-Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reading across boundaries of culture and class* (pp. 246–263), Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.

48. Pitres, A. (1895). Etude su l' aphasie. *Revue de Medecine*, 15, 873–899. Pope, B., Blass, T., Siegman, A. W., & Rahe, J. (1970). Anxiety and depression in speech. *Consulting and Clinical Psychology*, 35, 128–133.
49. Redlinger, W. (1976). A description of transference and code-switching. In G. D. Keller, R. V. Teschner, & S. Viera (Eds.), *Bilingualism in the bicentennial and beyond* (pp. 41–52). New York: Editorial Bilingue.
50. Stengel, E. (1939). On learning a new language. *International Journal of Psychiatry*, 20, 471–479.
51. Tulving, E., & Calotta, V. A. (1970). Free recall of trilingual lists. *Cognitive Psychology*, 1, 86–98. US Census Bureau, 2000/2002 Vaid, J., & Menon, R. (2000). Correlates of Bilinguals' preferred Language for mental computations. *SAL*, 4(2), 325–342.
52. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. (Reprinted 1979.) The Hague: Mouton.

СОЦІАЛЬНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗМІШУВАННЯ МОВ

Вільям К. Річі і Тей К. Батія

ВСТУП

ПОПЕРЕДНІ ЗАУВАЖЕННЯ

Будь-яке уніфіковане трактування здатності білінгва використовувати мови повинна брати до уваги два фундаментальних аспекти двомовної лінгвістичної компетенції: розділення мов та інтеграцію мов. Часто зауважують, що білінгви можуть переключитися з однієї мови на іншу з такою ж легкістю і компетенцією, як водій автомобіля може переключити механізм передачі за відповідних умов. Хоча ця двомовна поведінка є предметом лінгвістичного дослідження протягом певного часу, загальне ставлення до змішування мов часто базувалося на головних помилкових принципах про ці два аспекти двомовної лінгвістичної компетенції. Цей розділ сконцентровано на таких чотирьох питаннях білінгвальної вербальної поведінки:

- Чи є змішування мов або перехід з однієї мови на іншу випадковим явищем?
- Якщо ні, що мотивує білінгвів змішувати та змінювати дві мови?
- Якою є соціальна оцінка цього змішування і зміни?
- Як білінгви сприймають себе і своє змішування мов?

ВИЗНАЧЕННЯ КОДУ ЗМІШУВАННЯ І КОДУ ПЕРЕМИКАННЯ, ЗАПОЗИЧЕНЬ ТА ІНШИХ ПОВ'ЯЗАНИХ ЯВИЩ

У дослідницькій літературі часто розмежовують код перемикання і код змішування. Використаємо ці терміни таким чином.

Використовуємо термін код перемикання (КП) стосовно використання різноманітних лінгвістичних одиниць (слів, словосполучень, підрядних речень і речень) здебільшого з двох різних граматичних систем поза межами речень під час мовної події. Інакше кажучи, КП функціонує між реченнями і

може підлягати принципам дискурсу. Його мотивують соціально-психологічні чинники.

Використовуємо термін код змішування (КЗ) щодо змішування різноманітних лінгвістичних одиниць (морфем, слів, визначень, словосполучень, підрядних речень і речень) здебільшого з двох різних граматичних систем у межах одного речення. Іншими словами, КЗ – функціонує в середині речення і стримується граматичними принципами й буде мотивованим соціально-психологічними факторами.

Відмінність між КП і КЗ, як описано вище, є суперечливою. Так, деякі вчені піддають сумніву користь цього розмежування (Hatch, 1976, с. 202). Геч (Hatch) дотримується думки, що немає чіткої відмінності між КП, що функціонує між реченнями, і КЗ, яке функціонує в межах одного речення. Інші вчені також відхиляють відмінність на основі функціонального підґрунтя і сприймають їх як «ситуаційні зміни» (Gumperz, 1982, с. 70; Pakir, 1989; Тау, 1989). Дехто вважає це важливим і корисним (Bokamba, 1988; Kachru, 1978; McLaughlin, 1984; та багато інших), особливо, якщо мета полягає в тому, щоб розробити граматику мов, що змішуються.

Здається, що інші відмінності серед дослідників є суто термінологічними. Наприклад, Пфаф (Pfaff, 1979, с. 295) використовує термін «змішування» як нейтральний умовний термін для і КЗ і запозичень. Одночасно Беардсон (Beardson, 1991, с. 49) відхиляє використання терміна код змішування «оскільки це, здається, являє собою найменш сприятливе позначення і найбільш незрозуміле для того, щоб позначати будь-яку видозміну мовленнєвих зразків, оснований більш, ніж на одній мові». Однак, інші використовують термін «код змішування» для позначення інших пов'язаних явищ, наприклад, запозичення, накладання, переміщення або перехід (McLaughlin, 1984, с. 96–97).

У цьому розділі не робиться різниця між КП/КЗ, з одного боку, й інших пов'язаних явищ – запозичення тощо – з іншого, бо граматика коду змішування знаходиться поза межами цього розділу. Замість цього використовує-

мо «мовне змішування/перехід (МЗ/П) як умовний термін для обох мов і коду змішування і коду перемикання (див. Bhatia та Ritchie, 1996 для подальшого обговорення граматики КЗ і її відмінності від інших змішаних мовних систем, таких як піджин, креольські мови і лінгвістичні запозичення; див. також Вайнрайх, 1953, і Ромен, 1989).

СТРУКТУРА РЕШТИ РОЗДІЛУ

Решта розділу має справу з чотирма питаннями щодо МЗ/П, сформульовані вище - чи це є випадковим або систематичним, які його мотиви, яке соціальне ставлення до цього і, нарешті, яке ставлення самих білінгвів до цього явища.

СИСТЕМАТИЧНІСТЬ МОВНОГО ЗМІШУВАННЯ/ПЕРЕМИКАННЯ (МЗ/П)

Глибина, сила і прихованість прагматичних умов, що визначають вибір мови (таким чином роблячи її систематичною) добре ілюструються таким звітом випадків функціонування операції з введенням агентів в асоціальне середовище службою американської розвідки.

Кілька років тому офіцер американської розвідки підійшов до другого співавтора цього розділу. Офіцер розвідки був збентежений правдоподібністю одного із секретних агентів глибокого проникнення зі спецслужби. Служба розвідки прийняла позитивне рішення і найняла двомовного агента, який розмовляв мовою цільового співтовариства на додачу до англійської. Але у зв'язку з тим, що члени спецслужби не розмовляли етнічною мовою агента, вони почувалися повністю непроінформованими і були залежними від агента, а тому почали піддавати сумніву його наміри.

Одного разу прийняли рішення, що під час головної наступної взаємодії між агентом і підозрюваним, агент мав би використовувати англійську мову, щоб офіцер спецслужби міг визначити його правильність. Маючи велике бажання довести свою чесність спецслужбі, агент погодився на такі

мовні переговори. Одного дня агент зателефонував підозрюваному в присутності офіцера і почав вести бесіду з підозрюваним їхньою спільною етнічною мовою. Однак потім сталося неймовірне, через приховані прагматичні умови МЗ/П, порушення яких передало б підозрюваному конфіденційну інформацію (з можливими жахливими наслідками для агента), він/вона не зміг перейти на англійську мову, незважаючи на його/її чітку гарантію спецслужби взагалі, і офіцеру зокрема, він/вона цього не вчинив. Почуваючись зрадженою, спецслужба зневірилася в агенті і прийшла шукати поради до другого співавтора. Після прослухування кількох касетних записів між агентом і підозрюваним їхньою рідною мовою, офіцер запитував: Чи можна довіряти агенту? Чи він / вона не намагається приховати щось від спецслужби? Чому він/вона не перейшов на англійську мову відповідно до чітких вказівок служби розвідки і взаємної домовленості?

Цей інцидент не являє собою ізольований випадок зустрічі монолінгвів і білінгвів. Навпаки, цей випадок та особливо питання спецслужби роблять акцент на фундаментальних непорозуміннях, які монолінгви часто мають про вербальну поведінку білінгвів і приховані прагматичні конвенції, які керують цим. Навіть більш цікавою є очевидна відсутність обізнаності цих умовностей у білінгва (можливо, навіть щодо їхнього існування), поки він/вона фактично не опиняться в ситуації, коли будуть змушені ними скористатися.

Змішування низки лінгвістичних елементів різних типів з боку білінгва довело, що деякі дослідники зробили висновок/припущення, що МЗ/П не підлягає обмеженням (Lance, 1975, с.143) або, еквівалентно, проявляє лише «нерегулярні змішування» (Labov, 1971, с.457). Лабов продовжив тим, що заявив, що змішування іспанської та англійської мов з боку двомовного нью-йоркського і пуерто-риканського двомовного спікера є «дивною сумішшю двох мов». Він піддавав сумніву, що «ніхто не був спроможним довести, що така швидка зміна спричиняється будь-якими систематичними правилами або обмеженнями». Не варто згадувати, що зараз існує одностайний консен-

сус серед лінгвістів та інших учених, що мовне змішування/перехід у поведінці білінгва є систематичним, але складним.

МОТИВАЦІЯ ДЛЯ ВИБОРУ МОВИ ТА ЗМІШУВАННЯ

На відміну від монолінгвів, які мають доступ лише до одного набору взаємно зрозумілих стилів, білінгви/мультилінгви можуть розвивати різні стилі у двох або більше різновидах, які не є взаємно зрозумілими. Прагматична компетенція білінгва дозволяє йому або їй визначити вибір однієї мови над іншою в конкретній взаємодії. На основі кількох факторів, наприклад, *з ким* (учасники: їхнє оточення та стосунки), *про що* (тема, зміст) та *коли і де* відбувається мовний акт, білінгви вибирають свою мову. Для більшості білінгвів, відверті або однозначні мовні переговори є досить неприродними та непродуктивними і можуть поступитися невдачам у спілкуванні, а інколи бенежні результати показані на прикладі вищеописаних операцій з введенням агентів в «асоціальне середовище», коли перехід з етнічної мови на англійську міг би стати смертельною помилкою. Очевидно, відверті переговори у формальному і професійному оточенні, як конференції, фактично відбуваються; але такі переговори не є представниками більшості щоденних вербальних взаємодій між білінгвами. Здебільшого непозначений вибір робиться майже миттєво й непомітно, котрий своєю чергою призводить до вибору білінгвами, що беруть участь у розмові.

Перевірене часом правило полягає в тому, що МЗ/П позначає соціопсихологічну переміну деякого різновиду. Цю переміну могла спровокувати присутність члена, що не належить до групи, постійна зміна соціальних стосунків або ідентичностей, або потреба створити спеціальний ефект (у термінах соціо-психологічних, стилістичних ефектів) у межах речення або поза реченням, тобто в межах одиниці дискурсу. Коротше кажучи, наступні чотири чинники визначають вибір мови та змішування з боку білінгвів: (1) соціальні ролі і стосунки учасників; (2) ситуаційні чинники: теми дискурсу і розподілення мови; (3) внутрішні міркування та (4) позиції мови, включаю-

чи соціальне домінування і безпеку. Ці чотири чинники є взаємопов'язаними в події мовлення; вони не репрезентують водонепроникних відсіків. Зараз розглянемо кожен із цих чинників.

РОЛЬ УЧАСНИКІВ І СТОСУНКІВ

Ролі учасників та динаміка їхніх стосунків відіграють вирішальну роль підсвідомої згоди або незгоди білінгвів щодо вибору мови. Основуючись на взаємному порозумінні зобов'язань і прав учасників (див. Myers-Scotton, 1993, с. 84, та 2002, с. 43–6), згода призводить до вибору мови, яка своєю чергою відображає природу їхніх сприйнятих соціальних стосунків.

МОВНИЙ ДИСОНАНС І ЙОГО КОРЕКЦІЯ

Є випадки, коли несвідомий процес мовних переговорів не спрацьовує рівно. Це призводить до мовного дисонансу, котрий, на диво, й досі підлягає систематичним дослідженням. Такий дисонанс трапляється здебільшого за двох умов: (1) білінгви є непевними щодо ідентичності своїх мови/середовищ і таким чином досі перебувають у стані дослідження, або (2) їхня перевага для взаємної ідентичності через мови показує відмінну перевагу для ідентичностей, або ступінь формальності і владні стосунки серед інших можливостей. Наприклад, у південноазійському ресторані, двомовний офіціант може вибрати розмовляти англійською, незважаючи на той факт, що клієнт уже вибирав спільну для обох південноазійську мову. Офіціант може віддати перевагу англійській мові, а не підлаштовуватися під мову клієнта. Цей лінгвістичний дисонанс є результатом неспроможності офіціанта і клієнта вести переговори з урахуванням тієї ідентичності, якій віддають перевагу. Вибір офіціантом англійської мови показує, що він або вона віддають перевагу освіченій ідентичності та іншим привілеям (домінантність, імідж ресторану, тощо), а не шукають етнічної і регіональної солідарності. Що є важливим, то це те, що вибір офіціанта не є позначеним вибором; він показує різницю як особистий вибір, на кшталт, вибору кави замість чаю в певних обставинах

або спробу перевірити домінантні стосунки між двома учасниками. Якщо процес корекції не проходить швидко через досягнення взаємно прийнятного коду, наслідком може стати зростаюча відстань між двома учасниками, що потім остаточно призведе до погіршення стосунків або навіть ворожості, якщо кожний з двох учасників буде дотримуватися свого власного вибору.

ПОДВІЙНІ/БАГАТОКРАТНІ ІДЕНТИЧНОСТІ, СОЦІАЛЬНЕ ВІДВЕРНЕННЯ, ПРИСТОСУВАННЯ МОВЛЕННЯ

Мовний дисонанс не обов'язково відображає неспроможність вести переговори певною мовою. Навпаки, це може бути прикладом пристосування до обставин. Розгляньте таку ситуацію. Уявіть, як два білінгви, телугу-англійський та хінді-англійський, розмовляють один з одним. Природно, що мова бесіди повинна бути англійська, спільна мова учасників. Третій білінгв, спільний товариш двох учасників, приєднується до них, вітаючи телугу-англійського білінгва мовою телугу. Білінгв, якого привітали, не вітається у відповідь мовою телугу, але замість цього вибирає відповісти англійською. Ця ситуація є відмінною від описаної вище в південно-азійському ресторані. Мовний дисонанс сигналізує про намір білінгва, якого привітали, дотримуватися коду, який уже погодили між собою телугу-англійський та хінді-англійський білінгви. Вибір англійської мови в цьому прикладі розглядається як «нейтральна» стратегія і відображає мовленнєве пристосування з боку білінгва, якого привітали, на відміну від випадку мовленнєвого розходження наприкладі ресторану. Оскільки три учасники товаришують між собою, явище мовного дисонансу не призводить до будь-якого негативного ставлення до особи, яка вітає. Цей дисонанс є результатом процесу оптимізації: тоді як етнічна ідентичність уже досягнута завдяки мові телугу, перехід на англійську мову з боку того, кого привітали, - це запрошення приєднатися у створенні взаємно вигідної колективної ідентичності серед усіх трьох учасників. Особа, котра привітала, визнає це, відповідаючи англійською мовою. Це показує, як ефективно і дієво білінгви можуть переходити між двома ідентичностями,

внаслідок чого соціальна відстань обмежується за бажанням учасників. Мовний дисонанс у таких прикладах трапляється в групі різнопланових учасників і звичайно це відбувається або на початковій, або на кінцевій фазі взаємодії.

Розгляньте зараз обмін серед чотирьох студентів-випускників у Сингапурі в прикладі (1), наведеному нижче. Освітній рівень учасників є таким: А – випускник з комп'ютерних наук, який тільки знайшов роботу і розмовляє теочу (Teochew), одним з семи взаємно незрозумілих «діалектів» китайської мови Сингапурі; В - випускник з бухгалтерського обліку, який шукає роботу і розмовляє хок-кень, інший різновид китайської мови в Сингапурі; та D – випускник-гуманітарій, який розмовляє теочу і хок-кень. Також присутній, не втягнутий на цьому етапі в розмову, С- випускник бухгалтерського обліку, який працює вже протягом тижня і розмовляє кантонським діалектом китайської мови, поширеним у Сингапурі. Всі чотири учасники розмовляють англійською мовою, крім однієї або більше різновидів китайської мови. Розглянемо таку бесіду між ними.

(1) English-Hokkien-Teochew (Tay, 1989, p. 416)

D to B: Every day, you know kào taim (Кожного дня, Ви знаєте, о дев'ятій)

D to A: lì khi á (Йдіть)

У наведеній бесіді D звертається до В на діалекті хок-кень, але розмовляє з А мовою теочу. Інакше кажучи, функція перемикування з однієї мови на іншу полягає в тому, щоб направити повідомлення одному з кількох можливих адресатів.

Розгляньте обмін у прикладі (2), у котрому дисонанс мов трапляється в середині розмови, після чого виникають конфліктні рішення. Двоє офісних працівників з того ж урядового міністерства у Ніаробі розмовляють. Цікавим є дисонанс мов усередині їхньої взаємодії.

(2) Kikuyu-Swahili-English (Myers-Scotton, 1989, p. 338)

(До цього моменту бесіда велася англійською мовою та мовою суахілі, вибір проводився в залежності від ситуації)

Kikuyu II: Andu amwe nimendaga kwaria maundu maria matari na ma namo.

(Деякі люди говорять про те, в чому вони не впевнені)

Kikuyu I: Wira wa muigi wa kigina ni kuiga mbeca. No tigucaria mbeca.

(Робота казначея полягає в тому, щоб зберігати гроші, а не вишукувати їх)

Kisii: Ubaya wenu ya kikuyu ni ku-assume kila mtu anaelewa kikuyu.

(Погана риса тих, хто говорить кікуйу в тому, що вони думають, що всі розуміють кікуйу)

Kalenjin: Si mtumie lugha ambayo kila mtu hapa atasikia? . . . We are supposed to solve this issue.

(Хіба ж ми не повинні спілкуватися мовою, яку всі тут розуміють?)

Двоє кікуйу, один – кісі та один каленїн. Як було відзначено, суахілі й англійська мови були непозначеним вибором до перемикання на мову кікуйу. Під час розмови про заснування групового «надзвичайного фонду», обидва кікуйу переключилися на мову кікуйу, щоб негативно прокоментувати те, про що йшлося, позначений вибір, щоб передати солідарність між двома кікуйу і віддалити їх від інших. У цей час кісі поскаржився мовою суахілі й англійською, а кісі переключився з суахілі на речення повністю англійською, позначений вибір, щоб повернути дискусію у більш ділову площину і таким чином відбувається вирішення конфлікту.

Звичайно, у тих суспільствах, де ідентичність займає найвищий ранг у діапазоні ідентичностей, доступних білінгвам (наприклад, серед бенгальськомовних у Південній Азії, французькомовних або японськомовних) у розширених групових товариствах, лінгвістичне пристосування може не відбутися. Таким чином, відбувається зменшення ймовірності мовного перемикання.

СИТУАЦІЙНІ ЧИННИКИ

У дво-/багатомовному суспільстві мови звичайно не перекривають сфери дискурсів. Частина дискурсу розподіляється на різні мови, які використовуються в суспільства на взаємно виключні частини. Внаслідок цього, деякі мови розглядаються як більш придатні для певного учасника/соціальної групи, оточення або теми, ніж інші. Наприклад, дуже часто білінгви організовують їхні дві мови згідно з їхнім приватним життям. Суспільна мова часто служить, як код «вони, а приватна мова як, код «ми». Код «вони» може використовуватися для виконання діапазону функцій з утворенням дистанції, яка затверджує авторитет і виражає об'єктивність, щоб подавити табу взаємодії. Код «ми» передає діапазон даних з членства певної групи, від неформальності й інтимності до емоцій. Річард Родрігез (1982) помітив, що іспанська мова була мовою його особистого світу. Його іспанський голос наполягав: «Ми члени родини. Пов'язані. Особливі один для одного», тоді як його англійська мова звучала голосно, гриміла від упевненості. У день, коли родина вирішувала використати англійську вдома, родинна близькість уже не була тією ж. У професійних галузях, як реклама, різні мови покривають актуальні і соціо-психологічні галузі.

СОЦІАЛЬНІ ЗМІННІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Соціальні змінні характеристики, наприклад, класова приналежність, релігія, стать і вік можуть впливати на шаблон МЗ/П і якісно, і кількісно. Змішування соціального інформаційного забезпечення наведено в прикладах (3) і (4).

(3) *Hindi-Persian-English*

(a) A. are cacaa jaan. aadaab., sab xairiyat hai, na?

hey uncle HON hello all OK is, Q

‘Hey uncle. Hello. All is OK, isn’t it?’

(HON = Honorific; Q = Tag question marker)

- (b) **B.** xush raho, sab xairiyat hai aur tumahaara
happy remain all OK is and your
kyaa haalcaal hai?
what condition is
‘Be happy. All is fine. And how are you?’
- (c) **A.** aapkii duaa hai
your kindness is
‘It is your kindness.’
- (d) **B.** kidhar jaa rahe ho?
Where go PROG are
‘Where are you going?’
(PROG = Progressive)
- (e) **A.** bhaaii jaan ne bulaayaa thaa. unke daftar
brother HON AG called was his office
jaa rahaa huun.
Go PROG am
‘My brother called me. (I) am going to his office.’
(AG = Agent marker)
- (4) (a) **A.** are *ankal* jii namaste, sab Thiik hai, na?
Hey uncle HON hello all OK is, Q
‘Hey uncle. Hello. All is OK, isn’t it?’
- (b) **B.** xush raho, sab Thiik hai aur tumahaaraa
happy remain all OK is and your
kyaa haalcaal hai?
what condition is
‘Be happy. All is fine. And how are you?’

- (c) **A.** aapkii kripaa hai
your kindness is
'It is your kindness.'
- (d) **B.** kidhar jaa rahe ho?
Where go PROG are
'Where are you going?'
- (e) **A.** bhaiyaa ne bulaayaa thaa. unke aafis
brother AG called was his office
jaa rahaa huun.
go PROG am
'My brother called me. (I) am going to his office.'

Таблиця 1. Маркери індусько-перського та індусько-англійського змішування

Рядок	Помітка на полях	(3) Індусько-перське змішування (всі форми перські)	(4) Індусько-англійське змішування
a	'uncle'	sacaa	ankal (English)
	honorific	jaan	jii (Hindi)
	'hello'	aadaab	namaste (Hindi)
	'OK'	xairiyat	Thiik (Hindi)
c	'kindness'	dua	kripaa (Hindi)
e	'office'	daftar	aafis (English)

Таблиця 2. Функції коду змішування

Функції	Персько-індуське МЗ/П	Англо-індуське МЗ /П
Визначення ролі	Учасники мусульмани	Освічені індуси/інші релігії
Соціо-психологічна	Романтична, центрична	Елітарний, сучасний, західний
Стилістична	Юридична, бізнес	Наукова, технологічна тощо

Обміни в прикладах (3) і (4) позначені МЗ/П з перською й англійською мовами відповідно. Лексичні маркери обох стилів наведено в табл. 1. Обидва стилі в (3) і (4) є у цілому не сумісними. Наприклад, хоч можна сказати *sasaajaan* (з персько-арабською ввічливою формою *jaan*) або *sasaajii* (індуською ввічливою формою *jii*) або *ankal jii*, форма **ankal jaan* є неможливою.

Навіть якщо ідентичність учасників (А і В) не виражена експліцитно в прикладах (3) і (4), зразок МЗ/П забезпечує достатні індексальні сигнали про учасників та їхні ролі. Ролі учасників у розмові показані в табл. 2 разом з іншими ролями, які відіграються двома аспектами змішування.

У багатьох традиційних суспільствах, де статеві ролі чітко позначені, тобто чоловіки працюють поза домом, а жінки займаються домашнім господарством, МЗ/П у жінок якісно відрізняється від такого ж у чоловіків (наприклад, шлюб МЗ/П з англійською мовою серед жінок). Аналогічно, вік відіграє важливу роль у визначенні природи МЗ/П; наприклад, у випадку турецьких емігрантів другого покоління.

Зважання на ситуаційні фактори, наприклад, зміна особистості, думок, аудиторії й теми можуть далі спричиняти мовні зміни. Ця поведінка може бути представлена зображенням Кіплінга тибетського Лами в його романі «Кім», який славиться майстерністю авторської прозірливості у вербальному репертуарі багатомовної Індії.

Він [Лама] починав Урду повість про лорда Будду, але народжений його власними думками, перемістився у Тибет, взявши з собою довгий текст, витягнутий з китайської книги життя Будди. Ніжні, толерантні люди подивилися на нього шанобливо. Індія переповнена священними чоловіками, які не-

зрозуміло розповідають Євангеліє дивними мовами... Лама тоді повернувся до Урду, пам'ятаючи, що він був у незвичайній землі.

ЧИННИКИ ПРИТАМАННІ ПОВІДОМЛЕННЮ

МЗ/П також виконує додаткову лінгвістичну і прагматичну функцію, як окреслено нижче.

ЦИТАТИ

Прямі цитати або пряма мова викликає МЗ/П серед білінгвів у різних мовах. Цю функцію протестували за допомогою великої кількості досліджень. Наступні приклади ілюструють цю функцію.

(5) іспанська -англійська (Gumperz, 1982, с. 76).

З розмови між двома американцями мексиканського походження.

Стосовно своєї няньки, одна особа сказала таке:

She doesn't speak English, so, *dice que la reganan: "Si se les va olvidar el idioma a las criaturas."*

'She does not speak English. So, she says they would scold her: "the children are surely going to forget their language."'

ПОВТОРЕННЯ

Повторення або перефразування позначає іншу функцію змішування. Повідомлення, виражене однією мовою, або повторюється іншою мовою буквально, або з деякими видозмінами, щоб позначати наголос або пояснення. Наступні приклади ілюструють виразну та пояснювальну роль змішування відповідно.

(6) англійська - іспанська: американці мексиканського походження (Gumperz 1982, с. 78).

A: The three old ones spoke nothing but Spanish. *No hablaban ingles.*

'... They didn't speak English.'

(7) англійська - китайська (Mah, 1997, с. 104)

The moment my aunt saw the jacket, she knew that Miss Chen was dishonest and had *fu zhong lin jia* (scale and shell in her belly).

ОБМЕЖЕННЯ ПОВІДОМЛЕНЬ

Часто змішування відбувається, щоб обмежити додаток або аргумент як у прикладах за допомогою альтернативного аргумента або прислівникової фрази відповідно в таких реченнях:

(8) словенська-німецька (Gumperz, 1982, с.60)

Uzeymastikafe? *Oderte?*

«Ви будете каву? Або чай?»

ТЕМА – КОМЕНТАР / ВІДНОСНІ РЕЧЕННЯ

Споріднена з функцією обмеження повідомлення існує ще інша функція – тема – коментар. Дослідження Нішімури (Nishimura, 1989), присвячене японсько-англійському МЗ/П, виявило, що тема вводиться японською мовою (формально позначена *wa*), а коментар надається англійською, як показано в такому прикладі:

(9) японська- англійська (Nishimura 1989, с. 370).

Kore wa she is at home

Це тема

‘As for this (особа – показуючи фотографію дочки), she is at home.’

Подібну ситуацію можна спостерігати по відношенню до англійська мова – хінді відносних речень. У мові хінді існує три різних типи відносних речень (див. Bhatia 1974; Lust та ін., 1988). Англійська головна іменна фраза може змежуватися з хінді, як у прикладі (10).

(10) англійська мова - хінді

The boy who is going meraa dost hai.

my friend is

is my friend.’

УМЗ/П між англійською мовою і мовою хінді англійська послідовність *the boy* виступає як тематична іменна фраза з двома асоційованими коментарями – англійським *who is going*і мовою хінді *meraa dost hai*.

ОБМЕЖЕННЯ

МЗ/П виконує важливу функцію обмеження (напр., подавлення чогось забороненого, деінтенсифікація або невизначений «сорт» виразу). Хоча формальний і функціональний діапазон обмеження доволі широкий і обидві мови білінгва можуть зробити внесок, мова, яку розміщують під кодом «вони», код часто використовується з цією метою, особливо, коли обмеження функції подавлення заборонено. Цей аспект МЗ/П є часто навмиснимі загалом свідомим процесом. В уривку (11) йдеться про спробу ветеринара роз’яснити селянам в Індії процес штучного запліднення. Коли слухачі не розуміють англійський термін, ветеринар намагається роз’яснити концепцію, образно переказуючи її на мові хінді. Дилема того, як подавати заборонену інформацію мовою хінді, стає зрозумілою з промови з ваганнями і зупинками.

(11) Ветеринар селянам (хінді – англійська мова)

“artificial insemination.” Dekho ise kyaa kahte hain hindi men . . . barii aasaan ciiz hai . . . jab bhains garam ho rahii ho . . . to use AI Center le jaaiyee aur uskaa AI karva Daaliye

“Artificial insemination.” Look, what do people call it in Hindi . . . It is very easy (to explain). When a buffalo is in heat, take her to the AI Center and have her artificially inseminated.” (Literally: have AI done on her)

ВИГУКИ

Інша функція МЗ/П полягає в позначенні вигуків або слів-паразитів. Відомо, що білінгви в Сингапурі використовують цю функцію, щоб змішувати частки, як у прикладі (12). Співрозмовники А, С, та D з прикладу (2), як описано вище.

(12) англійська мова – хок-кенъ (Tay 1989, с. 416)

D: Do what?

A: System analyst *la*

‘System analyst, what else?’

C: *hà*

‘Is that so?’

A: Programmer *la*.

ІДІОМИ І КУЛЬТУРНІ ЗНАННЯ, ЯКІ МАЮТЬ ГЛИБОКЕ КОРИННЯ

(13) англійська - китайська (Mah, 1997, с. 238)

The solution is simple – *yi dao liang duan*

‘The solution is simple – let’s sever this kinship with one whack of the knife.’

Визначаючі фактори МЗ/П підсумовані у табл. 3

Таблиця 3. Мотивація для мовного змішування

Учасники	Ситуаційні фактори	Соціо-психологічні фактори	Лінгвістичні/прагматичні критерії
Індексальний (соціальний клас, стать, вік тощо мов-	Формальність, обстановка, приватний – публічний світ	Домінантність, членство в групі, нейтральність, пристосу-	Повторення, роз’яснення контраст, цитата, переказ ідейний зміст повідомлення, культурне знання

ця / адресата	тощо	вання мови	з глибоким корінням, тема коментар, обмеження, пусковий си- гнал мови
---------------	------	------------	--

Таблиця 4. Позиції і зразки мовного змішування

<i>Мовленнєве суспільство</i>	<i>Прихована по- зиція (підсві- дома)</i>	<i>Відкрита позиція (свідома)</i>	<i>Зразок змішування</i>
арабсько – французько – англійське суспільство у Леба- ноні	+	+	дуже висо- кий
Пуерто-риканське суспільство в Нью-Йорку	+	-	високий
Панджабі – англійське суспільс- тво у Великобританії	+	-	високий
Хінді – англійське суспільство в Індії	+	-	високий
Англійсько – французьке суспі- льство в Оттава-Гулл	-	+	середній
Фламандсько – французьке су- спільство у Брюсселі	-	-	низький

МОВНІ ПОЗИЦІЇ, ДОМІНУВАННЯ І БЕЗПЕКА

Інші фактори, такі як індивідуальні і соціальні позиції, домінування мови і лінгвістична безпека, визначають якісні та кількісні властивості мовного змішування. Позитивні позиції позначені символом плюс [+], тоді як негативна позиція позначена знаком мінус [-].

На основі відмінностей у мовному ставленні можна зазначити попередні умови чотирьох типів суспільств мовного змішування. Наприклад, пуерто-риканські білінгви в Нью-Йорку мають підсвідоме позитивне ставлення до білінгвізму і МЗ/П; внаслідок чого вони прагнуть змішати код або переключитися на іншу мову в 97 % часу і це змішування/перехід є непомітним, як зауважує Поплак (1987). Змішування англійської мови та хінді в Індії і змішування мови панджабі з англійською у Великобританії наслідують цей зразок. Коли таке змішування стає позначкою культурної або соціальної ідентичності, мовна спільнота починає розглядати змішування позитивно і на несвідомому, і на свідомому рівнях. Це може в подальшому змінити сферу дії МЗ/П і кількісно, і якісно. Для прикладу можна навести поширений МЗ/П між арабською, французькою й англійською мовами у Лівані, де тримовне змішування вважається характерною рисою ліванської культури (див. Grosjean, 1982, с.149).

Прикладом третього типу ставлення до змішування є спільнота Оттава – Гулл (Poplack, Wheeler та Westwood, 1989). У Гуллі англійсько - французьке змішування є за частотою однією третьою до однієї четвертої в Оттаві. Металінгвальні коментарі, запропоновані білінгвами, зменшена кількість змішування забезпечує те, що білінгви розглядають змішування приховано в негативних термінах, хоча вивчення лінгвістичного пристосування на свідомому рівні призводить до зменшеного змішування.

Прикладом останнього типу білінгва, який розглядає двомовність негативно і на свідомому, і на підсвідомому рівнях, є мовні зразки фламандських і французьких білінгвів у Брюсселі. Внаслідок довгої історії лінгвістичного суперництва і конфлікту в Бельгії, можна спостерігати, як ті, хто розмовляє фламандською і французькою мовами, відстоюють свою власну мову у розмові один з одним, і не роблять жодних спроб, щоб переключитися або змішати дві лінгвістичні системи (див. Grosjean, 1982).

Змінні фактори, як-от стать і тема, додають подальшу інтригу в мовне змішування в межах кожної спільноти. В Індії чоловіче і жіноче ставлення

до змішування є цілком відмінним. Чоловіки віддають перевагу змішуванню з англійською мовою, тоді як жінки, ні. Роль жінки в збереженні індійської культури є безсумнівною для чоловіків. Тому кількість випадків змішування мови з англійською є значно меншою серед у жінок, ніж серед чоловіків. На відміну від західної англосовної спільноти, де мова чоловіків розглядається як стандартна, у Півдній Азії мова жінок вважається більш стандартною, ніж мова чоловіків. Але в обговоренні певних тем, як-от дитяча освіта, можна спостерігати явище надкомпенсації змішування з англійською мовою серед жінок. Ось чому жіночі індійські письменники часто жартують з приводу надмірного або незвичайного змішування з англійською мовою жінок середнього класу. Прикладом цього є використання жінками словосполучень типу *childrens kii education* «освіта дітей» та *childrenon kiieducation* «освіта дітей». У першій формі мовець навмисно повторює маркер множини в англійській мові; у другому прикладі мовець додає *on-*, непрямий маркер мови хінді до англійського слова *children*.

Рівень володіння мовою і мовне домінування також підтверджують випадки і природу МЗ/П. Наприклад, у Південній Азії англійські вчителі здебільшого переносять код на англійську мову більше, ніж забезпечують баланс між білінгвами хінді – англійська мова.

СОЦІАЛЬНА ОЦІНКА МОВНОГО ЗМІШУВАННЯ

З вищезгаданої дискусії стає очевидно, що креативність і складність є двома головними особливостями коду змішування і коду перемикування. Новітня багатофункціональність, яка забезпечується МЗ/П у двомовній спільноті, спонукає зробити припущення, на базі здорового глузду, що МЗ/П оціняють і люблять у суспільстві. За іронією долі, відбувається цілком протилежне. Прескриптивісти і мовні «пуритани» широко підтримують хибне припущення, що білінгви «нездатні виразити себе будь-якою мовою», тому що (1) їхнє асиметричне володіння підтверджує мовну неадаптивність і/або (2) їхні обмеження пам'яті згадувати. З цього погляду, мовний перехід – це, насамперед,

стратегія для того, щоб маскувати лінгвістичну недостатність. Але жодна з двох причин фактично не роз'яснює нормальну вербальну поведінку білінгвів. У низці досліджень показано, що білінгви часто використовують стратегії, такі як перефразування і уточнення, щоб показати пристосування мовлення або забезпечити зрозуміле введення для двомовних дітей (напр., іспанські матері). Ці стратегії дозволяють їм знайти слова в обох мовах майже миттєво. Зентелла (Zentella, 1997) показує, що навіть діти-білінгви, які не вільно володіють мовами, не говорячи вже про врівноважених білінгвів, зрідка використовують мовий перехід з метою маскування. Навпаки, врівноважені білінгви використовують мовний перехід і змішування, щоб вдовольнити творчі потреби, котрі не можуть бути вдоволені лише однією мовою.

МЗ/П спонукає непрофесіоналів, принаймні відверто, до майже універсальної негативної оцінки. Гросьєн (Grosjean, 1982, с. 146–8) надає приклади низки таких позицій у різних лінгвістичних системах. Поверхове вивчення цих позицій відкриває, що МЗ/П вважається лінгвістичним явищем, котрому бракує «граматики/правил». Прихильники мовної чистоти і само-призначені охоронці мови відкрито засуджують МЗ/П як знак лінгвістичної смерті однієї з двох мов, які беруть участь та закликають до дій, щоб підтримати «чистоту» лінгвістичних систем. Наступні зауваження Хогена (1969) є також повчальними в цьому відношенні. Коментуючи лінгвістичну поведінку і доповідаючи про норвезько - американських прескрептивів, він помічає, що «інколи можна почути про осіб, які «не розмовляють жодною мовою» і плутають обидві мови до такої міри, що неможливо сказати, якою мовою вони розмовляють. Жоден з таких випадків не траплявся в досвіді письменника, незважаючи на те, що він багато років слухав американсько-норвезьку мову» (с.70).

СПРИЙНЯТТЯ МОВНОГО ЗМІШУВАННЯ БІЛІНГВАМИ

Повертаючись до останнього питання, що є навіть більш надзвичайним, то це те, що за винятком лінгвістично обізнаних білінгвів, значна більшість

білінгвів мають негативний погляд щодо мовлення зі змішуваним кодом. Вони розглядають МЗ/П як знак «лінії», «ненавмисного» мовленнєвого акту, «нечистоти», приклад лінгвістичного занепаду і потенційної небезпеки своїй лінгвістичній поведінці. Звичайно, вони перепрошують за їхню «невідповідну» вербальну поведінку. Гумперз помічає, що коли білінгви усвідомлюють своє змішане мовлення, вони осуджують «нестачу уваги» до їхньої «нешасної» лінгвістичної дії та обіцяють поліпшення, усунувши МЗ/П. Але МЗ/П є таким природним серед білінгвів, що спостерігаємо повернення до змішаної системи або негайно, або дуже швидко після таких слів провини. Жодне вагання або паузи в ритмі речень або рівень тону не спостерігаються, і співбесідники підтримують рівний і вільний спосіб комунікації.

Згадана дискусія забезпечує свідчення для розбіжності між відкритою (свідомою) та прихованою (підсвідомою) позиціями до МЗ/П. Якщо білінгви мова хінді – англійська мова не доповідають про позитивне ставлення до МЗ/П, тоді як можна роз'яснити повернення осіб до МЗ/П, незважаючи на обіцянки цілком цього уникати? Вони повинні вважати цю форму використання мови відповідною для їхніх комунікативних потреб на підсвідомому рівні; в іншому разі, вони б її уникали.

ВИСНОВКИ

Мовне змішування відображає природний та універсальний аспект двомовної вербальної поведінки. Хоча надзвичайний прогрес відбувся у нашому розумінні мовного змішування білінгвів в останні двадцять років, багато проблем і досі потребують вирішення. Довга історія прескриптивізму і викладання іноземної мови призвела до суворої негативної соціальної оцінки цієї мовленнєвої форми, котра є іронічно здатною відкрити нові виміри людської лінгвістичної творчості; тому її цінність у вивченні мови – від теоретичної лінгвістики до нейрон-освітньої лінгвістики – навряд чи може бути переоціненою. Мало того, явище, яке було, а в деяких колах і досі розглядається як ситуативне, довільне та непослідовне, здається, відіграє природну і

центральну роль у навчаннях мовного контакту загалом і в мовному змішуванні, зокрема.

Бібліографічні посилання

1. Beardsome, H. B. (1991). *Bilingualism: Basic Principles*, 2nd edn. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
2. Bhatia, T. K. (1974). Testing four hypotheses about relative clause formation and the applicability of Ross's constraints in Hindi. MS, University of Illinois, Urbana.
3. Bhatia, T. K. and Ritchie, W. C. (1996). Bilingual language mixing, universal grammar, and second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 627–88. San Diego: Academic Press.
4. Bokamba, E. (1988). Code-mixing, language variation and linguistic theory: Evidence from Bantu languages. *Lingua*, 76, 21–62.
5. Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
7. Gumperz, J. J. (1982). Conversational code-switching. *Discourse Strategies*, ch. 4, pp. 233–74. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
8. Hatch, E. (1976). Studies in language switching and mixing. In W. C. McCormack and S. A. Wurm (eds.), *Language and Man: Anthropological Issues*, pp. 201–14. The Hague: Mouton.
9. Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Kachru, B. B. (1978). Toward structuring code-mixing: An Indian perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, 16, 28–46.

- 11.Kachru, B. B. (1982). The bilingual's linguistic repertoire. In B. Harford and A. Valdman (eds.), *Issues in International Bilingual Education: The Role of the Vernacular*, pp. 25–52. New York: Plenum.
- 12.Kipling, R. (1901). *Kim*. London: Macmillan.
- 13.Labov, W. (1971). The notion of “system” in creole languages. In D. Hymes (ed.), *Pidginization and creolization of languages*, pp. 447–72. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 14.Lance, D. (1975). Spanish-English codeswitching. In E. Hernández-Chavez, A. D. Cohen, A. F. Beltramo (eds.), *El lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics used by Mexican Americans*, pp. 138–53. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- 15.Lust, B., Bhatia, T., Gair, J., Sharma, V., and Khare, J. (1988). A parameter setting paradox: Children's acquisition of Hindi anaphora. *Cornell Working Papers in Linguistics*, 8, 107–12.
- 16.Mah, R. Y. (1997). *Falling Leaves*. New York: Broadway Books.
- 17.McLaughlin, B. (1984). *Second-language Acquisition in Childhood. Volume 1: Preschool Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 18.Myers-Scotton, C. M. (1989). Code-switching with English: Types of switching, types of communities. *World Englishes*, 8(3), 333–46.
- 19.Myers-Scotton, C. M. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press. Myers-Scotton, C. M. (2002). *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- 20.Nishimura, M. (1989). The topiccomment structure in Japanese-English code-switching. *World Englishes*, 8(3), 365–77.
- 21.Pakir, A. (1989). Linguistic alternants and code selection in Baba Malay. *World Englishes*, 8(3), 379–88.
- 22.Pfaff, C. (1979). Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55, 291–318.

23. Poplack, S. (1987). Contrasting patterns of code-switching in two communities. In Erling Wande et al. (eds.), *Aspects of Multilingualism*, pp. 51–77. Uppsala: Borgström.
24. Poplack, S., Wheeler, S., and Westwood, A. (1989). Distinguishing language contact phenomena: Evidence from Finnish-English bilingualism. *World Englishes*, 8(3), 389–406.
25. Rodriguez, R. (1982). *Hunger of Memory*. New York: Bantam Books.
26. Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
27. Tay, M. W. J. (1989). Code switching and code mixing as a communicative strategy in multilingual discourse. *World Englishes*, 8(3), 407–17.
28. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. (Reprinted 1979.) The Hague: Mouton.
29. Zentella, A. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Basil Blackwell.

ДВОМОВНА ПАМ'ЯТЬ І ВПЛИВ МОВИ

Рафаель Хав'єр

ВСТУП

Дослідження, присвячені проблемі доступності пам'яті, мають давню традицію в науках, що вивчають поведінкові моделі, через важливу роль пам'яті в багатьох аспектах когнітивного розвитку індивідуума (Бедделі, 1991). Пам'ять дає змогу людині згадати й організувати різні види подій та переживань, які накопичуються в процесі її життєвого циклу. Це дає змогу організувати й класифікувати інформацію, отриману з різних (внутрішніх і зовнішніх) джерел. Значимість оцінки характеру організації пам'яті в двомовності підкреслив той факт, що існують різні види пам'яті (такі, як пам'ять на місця, об'єкти, події, людей тощо) (Бедделі, 1991; Коен, 1991; Річчіо, Рабінович і Аксельрод, 1994). Відомо, що різні частини мозку беруть участь у цих спогадах (Локк, 1994; Лурія, 1973, 1981); і що білінгвальні мови тісно пов'язані з організацією та категоризацією цих спогадів.

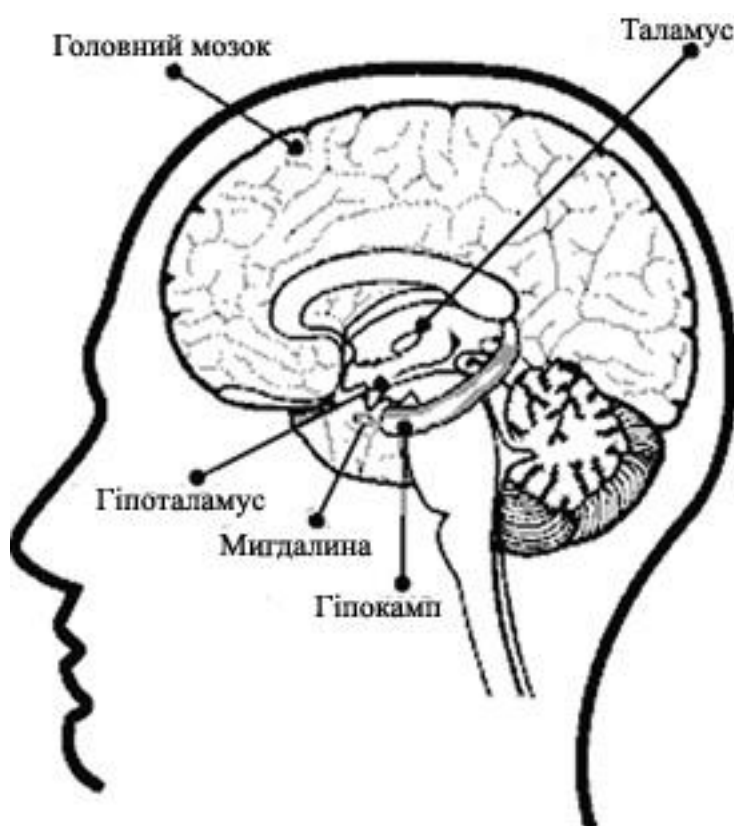
Раніше ми робили посилання на те, чому мозок тісно співпрацює з білінгвальними мовами й когнітивним розвитком. Ми будемо більш ретельно зосереджувати нашу увагу на конкретних способах двомовного когнітивного розвитку, тісно пов'язаного з нормальною функцією мозку, і конкретніше вивчатимемо те, як ми розробляємо наші спогади досвіду в контексті двомовного процесу. Таким чином, у наступному розділі ми зосередимо увагу на неврологічних аспектах пам'яті, конкретніше на тому, що ми пам'ятаємо і як спогади формуються в процесі когнітивного розвитку людини. Потім ми обговоримо конкретні питання, пов'язані з утворенням пам'яті у двомовному контексті.

НЕВРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАМ'ЯТІ

Ми забезпечені найдивовижнішою структурою – мозком, який бере участь у всіх аспектах нашого життя (мал. 1). Кожен аспект цієї структури

активно сприяє розвитку найфундаментальніших психічних якостей, які відрізняють людину від нелюдини, що дає змогу нам сприймати, організовувати досвід, думати, мріяти, відчувати, творити, пам'ятати.

Мозок має низку простих і складних механізмів, які дозволяють нам пам'ятати кожний аспект нашого досвіду, які важливі (наприклад, те, до чого ми дотикаємося, те, що нюхаємо, чуємо, бачимо, про що думаємо); проста й складна інформація – уся організована в різних інформативних сховищах, які ми можемо пізніше отримати, коли цього вимагають ситуації.



Цей малюнок демонструє деякі внутрішні структури мозку в розрізі. Мигдалина й гіпокамп фактично знаходяться глибоко всередині мозку, але показані вімовірних місцях їх знаходження в мозку.

Малюнок 1. Зображення мозку та його структур

Гіпокамп є частиною лімбічної системи, пов'язаною зі свідомими фактичними / раціональними (декларативними) спогадами. Гіпокамп може зберігати інформацію на короткі періоди часу або тривалі періоди часу, в залежності від типу інформації, яка зберігається.

Мигдалина мозочка – це частина лімбічної системи, пов'язана з несвідомими поведінковими / емоційними (процесуальними) спогадами.

Таламус – є частиною лімбічної системи, пов'язаною з передачею сенсорної інформації в корі головного мозку.

Базальні ганглії – це система управління руховими і пізнавальних функціями.

Гіпоталамус є частиною лімбічної системи, пов'язаною з регулюванням температури тіла, метаболізму та впливу певних емоцій (Лурія, 1973).

Як було визначено Бедделі в книзі «Людська пам'ять» (1991):

Пам'ять людини являє собою систему для зберігання та вилучення інформації, отриманої через наші органи чуття (с. 13).

Потім він каже, що людська пам'ять не єдина унітарна система, вона містить багато систем, які, працюючи спільно, дають загальну єдність, кожна з яких може зберігати інформацію. Спогади – це записи сприйняття, які залежать від сенсорної модальності. Фактично, існує сховище пам'яті, пов'язане з кожним відчуттям.

Системи варіюються залежно від тривалості зберігання, від долі секунд до всього життя, від сховищ із крихітними буферними складами до системи довготривалої пам'яті, що набагато перевищує за своєю потужністю й гнучкістю найбільший із доступних комп'ютерів (с. 4).

Якби я попросив вас, читача, закрити очі й спробувати запам'ятати колір кімнати, яку ви щойно відвідали, види стільців у цій кімнаті, текстуру та колір килимків тощо, ваша здатність запам'ятовувати такі деталі буде залежати від того, наскільки важливо для вас отримати ці дані зі сховища сенсорного сприйняття, куди ці деталі надійшли, будучи колись сприйнятими. Або якщо я запитав би когось, хто живе в тропічній області, про різні види снігу, він / вона може згадати значно менший перелік, ніж ескімос, який змушений (потребою виживання) бути добре ознайомленим з різними видами снігу. Різні види снігу можуть вимагати іншу схему реагування з боку індивідумів, які

проживають у засніженому середовищі, оскільки це необхідно для їхнього виживання. Якщо ці люди пропустили знаки хуртовини або льодового шторму або не можуть їх визначити, коли й звідки отримати їжу, по якому снігу краще ходити і якого снігу потрібно уникати, як зберегти тепло тощо, імовірно, їм буде складно виживати в цьому середовищі. Також той, хто йде новим містом, може стати гіперуважним до інформації про прилеглі лікарні, ніж до будь-якої іншої інформації, якщо страждає від рецидивуючого захворювання й потребує медичної допомоги. У цьому ж контексті люди зі спеціальністю (наприклад, програміста, автомеханіка, пульмонолога, вчителя англійської мови, фізика, патолога мовлення й мови, нейрохірурга) потребують доступ до спеціальної конкретної інформації в їх сховищах пам'яті, щоб успішно функціонувати у своїй професії.

Як правило, інформація з різних джерел надходить до мозку для обробки (наприклад, коли людина чує звук автомобіля, що наближається, бачить наближення автомобіля на відносно високій швидкості, коли він / вона переходять вулицю). Ця інформація потім обробляється разом зі специфічним і предтермінальним шляхом. Така інформація організована як нова або належить до категорії інформації, яка вже міститься в пам'яті. Частина цієї організації також охоплює обробку інформації з точки зору ступеня терміновості, що вимагає негайного реагування (як, наприклад, у згаданий вище особистості, яка намагається перейти вулицю, це людина повинна вирішити, якщо автомобіль буде їхати занадто швидко, він імовірно вдарить його / її, або коли водій не показує ніяких ознак, що він / вона бачить пішохода й немає достатньо часу, щоб зупинити транспортний засіб); або потребують менш негайного реагування (тобто пішохід не потрапить під машину і, отже, знаходиться поза зоною ризику). Ємність мозку для оцінки характеру таких видів інформації є однією з найважливіших здібностей для нашого виживання. Якщо це вимагає від мозку високого рівня залучення й інтенсивності, а також вирішення більш складних завдань, ніж ті, які людина звикла виконувати (наприклад, з автомобілем: кілька машин їдуть відразу на високій

швидкості й людина не бачить вихід), людина може вважати заважким надати відповідь і закритися (імобілізуватися). Тобто він переходить у режим захисної реакції або відчайдушної спроби захистити себе від перевантаження. Інформація може бути частково необробленою і пам'ять про подію, укладена в окремому сховищі, залишається на сенсорному рівні.

Гаррі Стек Салліван (1953) дає нам найяскравіший приклад того, яким чином розум працює в ситуації, що є надто інтенсивною й болючою (наприклад, травматична подія) для системи інтеграції в межах раніше збережених спогадів. Він мав на увазі емоційний розвиток, але здебільшого спирався на роботу мозку як відображення біофізіологічних і емоційних потреб. За автором, переживання організуються й згадуються за двома основними напрямками: ті, де основні фізіологічні та емоційні потреби індивіда створюють збільшення фізіологічного та емоційного напруження в організмі (тобто втрата природної біохімічної рівноваги, коли людина голодна або коли тривога починається в психологічній області), коли швидко зменшується реакція на зовнішнє середовище (наприклад, коли мати накриває дитину, якщо вона занадто холодна або дає молоко голодній дитині). Ці типи досвіду організовані як «мені добре» чи досвіду благополуччя або частини самовизначення й сприйняття (як підтверджуючі / підтримуючі / доброякісні). Коли відповідь на ці потреби не передбачається з будь-яких причин (як це відбувається в умовах, коли мати або материнство може бути емоційно і / або фізично недоступними, як і у випадку з матір'ю, яка зловживає психоактивними речовинами, випадку поганого психічного здоров'я або в ситуаціях, коли дитина перебуває в дитячому будинку) встановлюється напруженість. Таку напруженість відчувають психологічно як тривогу й людина змушена організувати ці переживання в системі пам'яті як частину досвіду «мені погано» або досвіду, якого слід уникати. Потреба організму в тому, щоб захистити себе від тривоги, провокує чітку розбіжність між цими двома типами пам'яті. Коли досвід є занадто інтенсивним і особистим, він загрожує бути організованим уздовж цих двох вимірів (наприклад, у випадку травматичної події, досвід

жорстокого поводження з дітьми, фізичного насильства, насильства в сім'ї, терористичних атак), індивідуум будуть організовувати ці переживання з досвідом «не-я», відриваючи його від решти системи пам'яті, що є недоступною для свідомості.

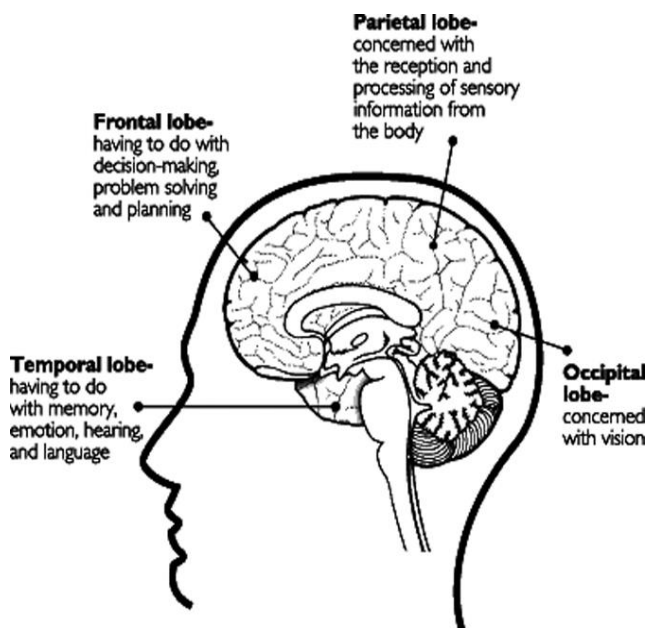
Таким чином, можна почути думку, що людина під впливом травматичної події не може згадати багато аспектів цієї події. Але погляньмо на малюнок мозку (мал. 1), щоб побачити, як ці та інші переживання формуються.

Відомий російський учений Олександр Романович Лурія (1973) описує три основні функціональні блоки мозку у своїй книзі «Робочий мозок», пізніше він набув підтримки в ряді неврологічних винаходів (Дюбуа, 1995;. Петрідс, 1995).

1. Блок для регулювання тону, неспання та психічних станів.
2. Блок для отримання, обробки та зберігання інформації, що надходить із зовнішнього світу.
3. Блок для програмування, регулювання та перевірки розумової діяльності.

Ці блоки беруть участь у будь-якому типі розумової діяльності й побудовані за специфічною ієрархічною структурою. Вони складаються мінімум із трьох різних зон кори, розташованих одна вище одної (мал. 2):

1. Основна (проективна) зона отримує імпульси або посиляє імпульси з периферії (підкірки й стовбура мозку – ретикулярна формація).
2. Друга (проективна асоціативна) зона, куди потрапляє й де обробляється інформація або готуються програми [середній мозок, розташований у бічних ділянках неокортексу на опуклій поверхні півкуль, на яких ця зона займає задні частини, в тому числі візуальні (потиличні), слухові й загальні сенсорні (тім'яні) області.
3. Третя зона (зона перекриття) – це область, де розвивається остання система півкуль, відповідаючи в людей за найскладніші форми психічної діяльності, що вимагають концентрованої участі багатьох ділянок кори (розташована в лобових долях або, точніше, у префронтальних ділянках головного мозку).



- **Скронева ділянка (Temporallobe)** відповідає за пам'ять, емоції, слух та мову;
- **Фронтальна ділянка (Frontallobe)** відповідає за прийняття рішень, вирішення проблем та планування;
- **Тім'яна ділянка (Parietallobe)** відповідає за сприйняття та обробку сенсорної інформації, яка надходить з організму;
- **Потилична (Occipitallobe)** – за зір.

Опубліковано національним інститутом зі зловживання наркотиками, доступ на сайті [http //teensdrugabusegov/mom/tg_nerves.asp](http://teensdrugabusegov/mom/tg_nerves.asp) від 11/24/2006.

Малюнок 2. Поперечний зріз головного мозку і його структур

Краса мозку полягає в тому, що всі активні зони дозволяють розвиватися численним і все більш складним спогадам. Таким чином, процес розвитку пам'яті може бути схематично описано таким чином:

- від простої сенсорної пам'яті (формується з того, що ми бачимо, чуємо, дотик, смак, запах, і рухаємося через візуальні, слухові, тактильні, смакові, нюхові, кінестетичні коркові структури). Інформація є організованою й порівняно з іншою інформацією, яка була раніше отримана з середовища. Нова інформація, яка не може бути організована в межах раніше організованої інформації (спогадів) організована в окрему структуру;

- асоціативні зв'язки розроблені серед усієї зібраної інформації, отриманої складніше, тут має місце завершення створення думок і вияв творчості різних видів;
- на найвищому рівні психічного процесу мова бере участь в організації й категоризації досвіду, який зберігає пам'ять.

Ураження будь-якої із зазначених ділянок кори виробляє різні види розладів пам'яті, залежно від того, чи вона знаходиться в лімбічній системі (неспецифічна втрата пам'яті), середньому мозку або більш розвиненій частини мозку, відповідальній за більш складні й комплексні процеси (втрата пам'яті про намір і планування). Розгляньмо ближче кожен з цих областей в індивідуальному порядку, щоб побачити, як вони роблять внесок у цілісній організації пам'яті. Лурія (1973) дає нам найбільш красномовний і чіткий опис різних систем мозку.

РОЗВИВАЮЧІ ФАКТОРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ

Я пригадав дитину, яку привели до будинку одного товариша. Дитина впала, кричала деякий час, і їй дали морозиво (найулюбленіші ласощі), щоб заспокоїти. Вона швидко зреагувала на морозиво, а згодом стала посилається на цей досвід як на позитивний. Через кілька років, коли батьки згадували історію набуття цього досвіду, дитина не пам'ятала самого виникнення досвіду та не асоціювала його з конкретним місцем, де досвід відбувся, хоча як і раніше, мала прекрасні стосунки з другом сім'ї. Так буває нерідко, оскільки діти й навіть дорослі, швидше за все, пам'ятають, забувають або просто спотворюють версію події, хоч ця подія не є конкретною причиною її недоступності для пам'яті. Як зазначалося раніше, за нормальних обставин ми пам'ятаємо лише ту інформацію, що є важливою для організму/ індивідуума для того, щоб органічно, когнітивно й психологічно вижити (Бедделі, 1991; А. Р. Лурія, 1973). Це є причиною того, чому інформація стає організованою в категоріях, що згодом можуть відтворюватися, коли певний випадок потребує цього. Наприклад, дитина пам'ятає, що страви подаються в певний час, а

якщо стояти занадто близько до печі, це призведе до опіків. Невиконана домашня робота може стати причиною поганої оцінки. Згодом індивідуум, ймовірно, пам'ятатиме, що якщо він не ходить вчасно на роботу, це може призвести до його звільнення, коли він спостерігає, що інших звільняють за таке ж порушення. Як було зазначено вище, інформація про колір стін, тканини стільців, кількість цвяхів, використаних для кріплення стін, може менше запам'ятовуватись, якщо ці спогади не мають того ж рівня значущості для індивіда. Дійсно, пов'язаність із незначними аспектами досвіду й неможливість відкидати нерелевантні стимули вважають однією з характеристик психологічного/ психіатричного порушення, синдрому дефіциту уваги й шизофренією.

ПАМ'ЯТЬ ПРО ТРАВМАТИЧНУ ПОДІЮ В ДІТЕЙ

Дослідження підтвердило думку про те, що пам'ять дитини може бути схильною до спотворення зовнішніми впливами (див. експериментальні дослідження Лофтуса, 1979). Отже, виникає запитання, якою мірою спогади дитинства про травматичні події (такі як сексуальне й фізичне насильство) можуть вплинути таким же чином. Але, на думку Річчіо, Рабіновича й Акселе-рода (1994), тільки тоді, коли з'являються певні атрибути стимулу, які забезпечують специфічність події для пам'яті, що, можливо, були забуті, пам'ять стає податливою й, отже, схильною до спотворення. Таким чином, коли дитина в змозі запам'ятати, «про що» був досвід і «де» це мало місце, «хто» був залучений у набуванні досвіду й «коли» це сталося, то можливість спотворення й забування є мінімальними (Вагенар, 1986). Забуті атрибути стимулів або конкретні визначальні характеристики розглянутого досвіду мають тенденцію до збільшення з плином часу і, отже, спотворення й помилкова пам'ять стають більш можливими (Коен, 1989). Темперамент дитини теж може вплинути на пластичність пам'яті; загальмовані діти виявилися більш сприйнятливими до навіювання, коли їх запитували про минулі події, ніж більш розкуті діти (Шактер, Каган, Лейхтман, 1995).

Що ми бачимо у випадку двомовних осіб, які мають подвійну мовну організацію свого досвіду? Яка організація пам'яті можлива за таких умов і які фактори впливають на доступність пам'яті у двох мовах? Якщо білінгв не в змозі проговорити свій досвід, який мав місце в контексті однієї з мов у його/її іншій мові, чи стане це причиною недоступності пам'яті? Що робити, якщо пам'ять може бути доступною в одній з мов, але за наявності афективного компоненту досвіду залишається підключеною до іншої мови? Ми вважаємо, що, оскільки пам'ять про подію складається з конкретних спогадів і пізнання, а також афективних реакцій на ці події, то кожного разу, коли який-небудь аспект досвіду відсутній, доступність до досвіду слід уважати неповною. Те, що ми маємо на увазі, приводить до виникнення труднощів, зумовлених унікальними характеристиками двомовного феномена у зв'язку з організацією пам'яті та оцінки пам'яті, розглянутих вище.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАМ'ЯТІ В БІЛІНГВАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Розглянемо, яким чином спогади лінгвістично організовані, коли використовується більше, ніж один мовний код для класифікації й систематизування досвіду. У спробі відповісти на це запитання різними авторами, які намагалися розшифрувати структурні характеристики двомовної пам'яті, були запропоновані три основні моделі пам'яті (Гайнс, 1978; Колерс, 1963; Лопез, Янг, 1974; Торсон, 1980; Тулвінг, Калотта, 1970):

1. Незалежна модель.
2. Взаємозалежна модель.
3. Взаємозалежна-залежна моделі.

Взаємозалежна модель припускає, що досвід і сприйняття індивіда організовані за унітарними лінгвістичними аспектами, які залежать один від одного і є відносно доступними в обох мовах. При організації досвіду й сприйняття окремими лінгвістичними обсягами в більше, ніж одній мові, передбачається введення в експлуатацію незалежної моделі. Взаємозалежна-залежна модель стосується комбінації обох моделей (Хав'єр, Маркос, 1989;

Кірсьнер, Сміт, Локхарт, Кінг, Джейн, 1984; Сміт, 1991). У зв'язку з цим, Гайнс (1978) постулював унітарну загальну структуру пам'яті в обох мовах із семантичними взаємозалежними, але орфографічно та фонематично незалежними уявленнями. Прикладом подібних досліджень, що підтримують ідею про двомовну пам'ять, є дослідження Колерса (1963) про асоціативне слово. Учений прагнув вивчити організацію пам'яті. Він дослідив, якою мірою досвід зберігається в надмовному вигляді: в загальному для кожної з мов білінгвів або зберігається окремо й залишається специфічним для мови, в якій він виникає. Три групи двомовних суб'єктів (із рідною німецькою, іспанською, тайською мовами) попросили надати асоціації в групі англійських слів і слів своїх рідних мов. Колерс виявив, що слова, які стосуються базових об'єктів (наприклад, олівець, крісло, палець), як правило, викликають подібні асоціації в обох мовах частіше, ніж слова, що стосуються абстрактних об'єктів (наприклад, свобода, справедливість, цивілізація, честь) або емоцій (наприклад, біль, любов, ненависть, почуття провини). Слова, що відносяться до емоційних станів, викликають дуже різні асоціації в обох мовах. Завдяки цим даним він дійшов висновку, що «переживання й спогади різних видів не зберігаються в якійсь надмовній формі, але вони зберігаються окремо в мові, в якій суб'єкт мав для себе певне визначення свого досвіду» (с. 300).

На думку Параді (1978), може існувати одне сховище зберігання пам'яті відповідно до емпіричної й концептуальної інформації білінгвів. Це сховище пам'яті містить психічні уявлення про речі й події, властивості й функції об'єктів, тобто відомості про світ. Згідно з Параді, білінгв має мовне сховище для двох мов, кожне з яких по-різному підключене до концептуального зберігання. У мовному сховищі концептуальні функції білінгвів згруповані в одиниці значень, представлені словами або виразами (Грожан, 1982). Параді говорить про одиниці значень у кожній із мов, що різними способами групуються з концептуальними особливостями (мал. 5.3).

Таким чином, відповідно до цієї концепції, білінгв-індивідуум має одне концептуальне сховище, що диференційно організоване залежно від мови, яка використовується для вербалізації ідей, почуттів або досвіду. Грожан (1982) припускає, що концепція Параді пояснює, чому деякі слова й переживання складно перекласти іншою мовою: вони, ймовірно, мають мало концептуальних особливостей, у той час, як інші слова та їх еквіваленти перекладу мають багато концептуальних особливостей, а отже, легше перекладаються іншою мовою.

Пам'ять експериментальної та концептуальної інформації білінгва щодо відомостей про світ. Ментальні репрезентації про речі й події, властивості та функції об'єктів.

Мова	Мова
Конкретного	Конкретного
Сховища:	Сховища:
перша мова	друга мова

Малюнок 4. Білінгвальна пам'ять і мовний вплив

Пояснення потужності пошукової пам'яті за моделлю Параді знаходить додаткову підтримку в концептуальній моделі Де Гру (1992, а, б, 1993), яка останнім часом обговорюється Шрофом (2000). Відповідно до цієї моделі, дві мови диференційно активують концептуальні особливості. Конкретні слова відповідають значенням, спільним для різних мов, і, отже, швидше за все, активують одні й ті ж референти на понятійному рівні. Більш абстрактні слова вимагають більшої контекстуалізації і, отже, швидше за все, активують більше мовних можливостей. Наслідки навчання є, безумовно, значними щодо узагальнення інформації різними мовами. Це передбачає, що деяка інформація, яка була отримана в конкретному контексті мови, ймовірно, залишиться в конкретній мові, а в іншій може стимулювати міжмовне узагальнення.

Інформація, отримана до поєднання з однією з мов, швидше за все, стане більш-менш доступною в обох мовах тільки тією мірою, у якій мовні поняття, використовувані для організації й спілкування, відчують аналогічні концептуальні особливості в обох мовах. У цілому також більш імовірно, що певна інформація має більший ступінь передачі з однієї мови іншою в умовах володіння мовою, незалежно від мовного середовища навчання. Це також стосується семантичної й більш конкретної інформації. Емоційна й абстрактна інформація, ймовірно, буде більш доступною у зв'язку з мовою, яка більш тісно пов'язана з розвитком специфічної емоційної й абстрактної інформації.

БІЛІНГВАЛЬНА ПАМ'ЯТЬ ДЛЯ ЗНАЧИМОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Мова розвивається й набуває свого значення у зв'язку з важливими людьми в нашому житті, а також у контексті історичних, політичних, соціально-економічних та екологічних умов, що характеризують життя тих, від кого ми емоційно залежимо. Наше існування в оточенні інших, запах землі, любові матері, її відповіді на наше прохання їжі або тепла, суворі або ніжні голоси наших бабусь і дідусів, смаки продуктів і соковитість фруктів, краса пляжів, жара й сухість улітку, ритмічні звуки музики й різні емоції пов'язані з цими типами досвіду, як правило, представлені й зберігаються в так званих «каналах сприйняття» (Буччі (1985)). На думку Лурія (1973), ця інформація організована, в першу чергу, в первинному функціональному блоці мозку, але також із залученням вторинного функціонального блоку. Вона стає частиною комплексної матриці пам'яті, за допомогою якої оцінюються й обробляються інші дані. Саме в цьому контексті ми набуваємо почуття себе й нашого зв'язку зі світом. Формуються психічні структури

Коли словесна кодифікація використовується для обробки даних переживань, «мовний канал» стає способом репрезентації пам'яті. Слова, вилучені з цього контексту, стають потужним засобом символічної організації цих переживань. Текстура цих переживань і спогадів, якість інтроектів і розвинута ідентифікація можуть стати більш тісно пов'язаними з функцією

конкретної мови (рідної мови), хоча деякі форми досвіду були організовані на невербальному рівні (Локк, 1994).

Хоч існує багато навчальних ситуацій, які значною мірою залежать від словесного вираження, стає зрозумілим, що повний обсяг пам'яті конкретного досвіду є можливим, коли людина в змозі підключитися до аспектів досвіду, організованих на каналі сприйняття. Залежно від ступеня, на якому спостерігається лінгвістичне наближення до знайденої інформації, організованої на каналі сприйняття, спогади, пов'язані з цим досвідом, можуть бути представлені в усній формі. Це має місце тому, що ступінь наближення залежить від якості того, що Буччі (1985) називає «референтною активністю», яка змінюється індивідуумами «залежно від компетенції й у межах окремого часу як функція зовнішнього контексту або внутрішнього стану» (с. 589).

У випадку з білінгвами я вважаю, що взаємини індивіда з його або її мовою також може визначати режим і ступінь, у якому ці спогади можуть бути лінгвістично доступними. Як уже говорилося раніше, білінгви дійсно розвивають різні мовні організації залежності від рівня володіння мовою й того, як відбувається вивчення іноземних мов (Ервін, Осгуд, 1954). Ми раніше обговорювали, що, коли людина вчиться й стає досвідченою в іншій мові в подальшому житті, ці дві мови залишаються відносно окремо організованими в головному мозку, кожна зі своїми фонематичними, синтаксичними, символічними, уявними компонентами й структурою пам'яті. Таким чином відбувається «координатна мовна організація». «З'єднана двомовна організація» має місце, коли мови вивчаються одночасно, на них розмовляють і відносять їх до одного й того ж досвіду (Ервін, Осгуд, 1954; Хав'єр, Маркос, 1989). Обидві мови вважаються організованими вздовж загальної унітарної лінгвістичної структури.

Координатна мовна організація означає, що дві мови залишаються відносно незалежними одна від одної або те, що називається «мовним незалежним явищем» (Хав'єр, Маркос, 1989; Маркос, Альпер, 1976), у той час як поєднана мовна організація дозволяє отримати додатковий взаємозв'язок між

мовами. Такий випадок було наочно продемонстровано в раніше розглянутих психолінгвістичних працях Ламберта (1972), Ервіна (1964), Маркоса, Альпера (1976), Оджемена, Уїтейкера (1978), Альбера, Облера (1978) й у моїй праці (Хав'єр, 1995; Хав'єр, Маркос, 1989). Результати цих досліджень доводять, що навіть у разі складної двомовної організації більшість людей розвивають координатну двомовну організацію для деяких видів свого досвіду при одночасному розвитку складеної організації для інших видів досвіду.

Однією з причин є необхідність мати справу з конкретними семантичними, фонематичними й граматичними структурами мов, коли неможливим є створення відносин між мовами або серед них. У деяких мовах, наприклад, можуть навіть бути відсутніми взагалі деякі поняття або вони мають специфічні поняття, які є набагато більш розвиненими, ніж інші, як у випадку з ескімосами, про який говорилося раніше, чиї поняття «снігу» перевершують концепції цих, хто говорить іншими мовами. На думку Колерса (1968), дослідження якого обговорювалося раніше, більш імовірним є те, що поняття, пов'язані з афективним станом (любов, ненависть, розчарування) і абстрактним формулюванням (наприклад, «свобода», «країна»), вони можуть залишатися більш мовно специфічними, ніж поняття, які пов'язані з конкретним досвідом. Це може пояснити те, як деякі білінгви легше лаються однією мовою та їм важко це зробити іншою або може виявитися, що їхні асоціації, пов'язані з мріями, можуть бути простіші й більш рідними на одній мові, хоча й не обов'язково на мові мрії. Таким був випадок із пацієнтом, описаний у недавній доповіді Шляше й Арагно (1994). Пацієнт був не в змозі асоціювати вираз «бути посміховиськом»; його асоціативний процес став більш вільним, коли йому було запропоновано переклад іспанською «oso», асоціація була пов'язана зі спогадами про конфліктного образливого батька.

Зважаючи на це, можемо побачити, як розвиненість доступності пам'яті щодо однієї з мов залежить від характеру й якості мовної організації пацієнта, ступеня контекстних підказок у навколишньому середовищі й емоційної організації індивіда (Річчіо та інші, 1994). На думку Шрофа (2000),

спогади в будь-який період життя можуть бути доступними й реконструйованими в іншій мові, але процес пошуку не є ідентичним в обох мовах. На його думку, дитячі спогади, які виникають на рідній мові, «можуть бути більш численними, більш докладними, більш емоційними або більш яскравими, ніж при їх вираженні другою мовою» (с. 388). Таким чином, саме мова досвіду визначає ступінь і значимість спогадів.

За вченням Вейнгартнера (1978) й моєю концепцією про природу репресій у білінгвів (1996), ми припускаємо, що пам'ять може виконувати функцію, за якої «мова, якою розмовляють (якісний «стан») під час пошуку відповідає розмовній мові (ще один якісний «стан») у межах кодування пам'яті». Тобто враження, при яких має місце первинна обробка досвіду, можуть бути успішно відтворені (залежно від стану навчання) під час її реконструкції в пам'яті. Така пізнавальна перспектива підкреслює важливість контексту в навчанні й пошуку в пам'яті.

Інший фактор, який впливає на інформацію в пам'яті, був запропонований Шрофом (2000). Він заснований на його впевненості, що, обираючи з двох мов, розмовляючи однією або іншою, індивідуум активує «конкретну мову-я», яка, у свою чергу, діє як фільтр, через який «проціджуються» й кодуються спогади. Таким чином, «спогади подій дитинства» фільтруються через соціально-культурні складові, що є лінгвістично опосередкованими першою мовою та самотійними спогадами останніх подій, а також через лінгвістично опосередковані соціально-культурні умови другої мови-я» (с. 388). Це пояснення підкреслює роль саморепрезентування або психічної організації в мовній функції з точки зору розвитку мови та її ролі в управлінні пізнавальною та емоційною діяльністю індивіда.

Питання залишається в аспекті вирішення проблеми, яким чином досвід виникає на долінгвістичному рівні, а також яким чином він організується й стає доступним на лінгвістичному рівні. Як у нас виникає можливість доступу до певних видів досвіду, що організований на рівні невербальної репрезентації, або як він (досвід) виникає у формі «моделі сприйняття» ор-

ганізації пам'яті. Чи підтвердили ми у вище наведених коментарях, що мова, яка розвивається ближче до такого типу досвіду, стане преферентною мовою, яка досягне певного рівня асоціації пам'яті з досвідом? Якщо це так, то яким чином ми розуміємо роль інтрапсихічної структури в процесі розвитку мови, яку Баксбаум (1949), Грінсон (1950), Крапф (1955), Маркос (1976), Перез-Фостер (1992) та Хав'єр (1989, 1995, 1996) детально проаналізували у своїх працях. Інтрапсихічна структура була описана як спосіб інтрапсихічної динаміки, вона пов'язана з матеріалом, який нами розглядається і як детермінована природа, і як міра її доступності. Те, що я маю на увазі, – це доступність пам'яті, що є досить складним процесом і при більш сензитивних умовах, не зважаючи вже на випадки з білінгвами. Необхідно розглянути серед усього іншого взаємодію інтрапсихічної структури й мовної репрезентації, а також те, яким чином мова може стати інструментом емоційної (фізичної) потреби при нормальних лінгвістичних труднощах у процесі дії пам'яті (Шроф, 2000). Більше того, необхідно розглянути можливість недоступності досвіду в одній мові та його доступність в іншій і таким чином надати обґрунтування концепції недоступності інформації як результату дії такого психологічного механізму, як репресія (Хав'єр, 1995).

Я вважаю, що всі види досвіду, що певною мірою організовані за сенсорно-перцептуальними та лінгвістичними каналами (за участю подвійного лінгвістичного каналу у випадку з білінгвами) або персональними (інтрапсихічними/підсвідомими) силами, стають усе більш впливовими з позиції того, як певні види досвіду організовані наряду із цими каналами, як показано на мал. 5.4. Ця психологічна (інтрапсихічна) структура може вплинути на процес роботи каналу сприйняття, це було продемонстровано пацієнтами, чия можливість сприйняття й почуття порушувалася через хвилювання. В екстремальних випадках пацієнти страждали від істерії, фантомної вагітності, паралічів, сексуальних розладів та ускладнення дихання. Приклади того, як інтрапсихічний конфлікт впливає на функцію мови в пацієнтів, які страждають від порушення мовлення через хвилювання й підсвідомі конфлікти, наведені

Грінсоном (1950) та Баксбаумом (1949). Міра дії різних каналів в організації досвіду, продемонстрована на малюнку 5.4, може, безумовно, виявляти різні ступені доступності пам'яті, пов'язаної із певним особистим досвідом; ступінь наявності двох лінгвістичних кодів може як спростити, так і ускладнити доступність важливих спогадів. Таким чином, феномен репресії може бути різної якості, якщо йдеться про білінгва.

ДОСЛІДЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСОБИСТОЇ ПАМ'ЯТІ

Ті, хто цікавився систематичним дослідженням за більш контрольованих умов того, як емоційно важлива пам'ять (наприклад, особиста пам'ять або автобіографічна пам'ять, згадані вище) лінгвістично кодована у двомовних осіб, були розчаровані тим, як ці типи пам'яті досліджувалися. Дійсно, дослідники двомовної пам'яті посилалися на традиційні напрями у вивченні цього явища, зосереджувались здебільшого на оцінці мовної репрезентативної обробки досвіду (Колерс, Параді, 1980) і припускали ймовірність наявності асоціативних слів (Девіс, Вертгеймер, 1967; Колерс, 1963), списку навчальних завдань (Гоггін, Вікенс, 1971; Ламбер, Ігнатов, Краутхаміер, 1968) і розуміння прочитаного завдання (Макнамара, Кушнір, 1971). Учені надають точний опис видів двомовних спогадів, зокрема особистих. У цьому зв'язку вони спробували надати характеристику двомовній системі пам'яті. Ці дослідження підкреслили основні зручності явища особистої пам'яті й залишили нас без достатньої інформації щодо розуміння пам'яті з точки зору її більш особистого характеру. Залишилося нез'ясоване запитання про те, яким є кращий спосіб вивчення цих типів пам'яті.

У статті, опублікованій у журналі «Американський психолог», Банаджі й Краудер (1989) припустили, що суто традиційні (лабораторні) підходи до вивчення людської пам'яті не мають ніякого наукового значення. Ці автори різко критикували дослідження, які включають натуралістичні методології для вивчення повсякденної особистої пам'яті. На їх думку, той факт, що основним напрямом натуралістичних підходів є розгляд явищ у їх природному

стані, означає, що вони «в основному відмовилися від можливості аналітичного контролю в процесі навчання та за умов випробування» (с. 1186). Вони стверджують, що натуралістичні дослідження є компромісом між узагальненням та зовнішньою обґрунтованістю висновків.

Підхід Банаджі й Краудера є досить проблемним, оскільки він спрямований на скорочення й спрощення процесу, який за своєю природою є досить складним. Їхні припущення про те, що пам'ять про особисті події найкраще вивчається через науково-дослідний підхід епізодичної пам'яті, був підданий критиці іншими авторами як наївний і спрощений (Сесі, Бронфенбреннер, 1991; Конвей, 1991). Однією з проблем є те, що в дослідженні епізодичної пам'яті контролюються всі сторонні змінні, а змінні інтересів тісно регулюються і, отже, не сприяють розгляду явищ пам'яті особистого характеру у своєму природному стані (Конвей, 1991). Експериментальним завданням, як правило, є слова зі списку слів, позбавлені особистісного сенсу й, таким чином, може бути оцінена тільки пам'ять про мікроособливості подій.

І навпаки, дослідники автобіографічної пам'яті виходять із того, що кращим способом досліджування є той, який дозволяє охопити багатство особисто значущої пам'яті в керованому натуралістичному середовищі, без будь-яких спроб контролювати чи обмежувати її значення (Конвей, 1990, 1991).

Спогади про особисті події, як правило, припускають значний емоційний зв'язок із подіями, але не обмежують накопичений протягом довгого часу досвід. Ці типи досвіду надають певні організаційні межі для життя й відображаються в результаті в автобіографічній пам'яті індивіда або «пам'яті, яка несе інформацію, пов'язану з самим індивідумом» (Бревер, 1986, с. 33). Ці спогади, швидше за все, добре запам'ятовуються, бо вони, як правило, є унікальними, несподіваними, емоційно викликаними та/або ідіосинкразитично значущими. Фактично, чим більше афективне з'єднання із завданням пам'ятати буде зроблене, зокрема списком-нонсенсом, тим більше ймовірності, що конкретна пам'ять, яка нами розглядається, буде результа-

тивно досліджена. Характер і ступінь отриманих і лінгвістично організованих особистих подій у пам'яті в білінгвів були експериментально продемонстровані (Хав'єр та ін., 1993) у клінічних спостереженнях (Баксбаума, 1949; Грінсона, 1950; Хав'єр, 1995, 1996; Маркоса, 1976; Перез-Фостера, 1992, 1996). Наприклад, у дослідженні Хав'єр й однодумців на основі методології вільної асоціації, запропонованої Буччі та Фрідманом (1978, 1981), членів координатної двомовної групи з однаковим ступенем майстерності в обох мовах попросили розповісти про особистий (драматичний) досвід тією мовою, яку вони використовували тоді, коли відбулася ця подія. На більш пізньому етапі їх несподівано попросили озвучити цей досвід іншою мовою. Лінгвістичний порядок оповіді був урівноважений із метою контролю за можливим мовним впливом. Продукування на обох мовах було піддано ретельному й складному лінгвістичному аналізу з точки зору якості ідеї й одиниць мислення (Чейф, 1980). Наші результати показали, безпосередність контексту, в якому відбувається словесна взаємодія. Мовний досвід суб'єкта в цьому контексті може впливати на ступінь використання певної мови для конкретного досвіду. Було виявлено, що характер і якість пам'яті значно відрізнялися у двох мовах. Наприклад, суб'єкти, як правило, демонстрували більш детальний досвід однією мовою і зменшували кількість деталей того ж досвіду при функціональному й лаконічному продукуванні іншою мовою. Це був незалежний від мови випадок демонстрації досвіду. Припускається той факт, що для білінгва з координатною мовною організацією мова досвіду або конкретна пам'ять кодується більш осмислено й основна мова не може бути обов'язковою.

Цей важливий висновок знаходиться в самому центрі переконання, яке ми часто зустрічаємо, про те, що перша мова людини є мовою афекту. Наш висновок припускає те, що обидві мови використовуються для кодування й впливають залежно від конкретного змісту, одна або інша мова може бути ближче до афекту. Звичайно, коли ми маємо справу з раннім досвідом, який розвивався у зв'язку з першою мовою, емоції, пов'язані з цим досвідом, як і очікується, будуть більш доступними в першій мові. Так само, емоції,

пов'язані з переживаннями, які розвивалися в контексті другої мови, є більш доступними другою мовою.

ВИСНОВКИ

Таким чином, мозок являє собою складну систему, де спогади переживань є поступово організованими, що дозволяє організму реагувати на вимоги зовнішніх і внутрішніх умов. Пам'ять дозволяє людині згадати й організувати різні види подій і переживань через її життєвий цикл. Це дозволяє людині організувати й класифікувати інформацію, отриману з різних внутрішніх і зовнішніх джерел. Існують різні можливі види пам'яті, такі як пам'ять на місця, об'єкти, події, людей (Бедделі, 1991; Коен, 1991; Річчіо та інші, 1994), а також існують різні ділянки мозку, що беруть участь у розвитку цих спогадів (Локк, 1994; Лурія, 1973, 1981). Мовна функція бере безпосередню участь у таких організаціях пам'яті й дозволяє зберігати набагато складніші людські переживання, це надає нам можливість зосередитися на мовному вираженні з метою оцінки й лікування наших пацієнтів. Завдяки унікальній ролі мови в усіх психічних процесах у цьому розділі я зосередив увагу на обговоренні природи білінгвальної пам'яті й факторах, що впливають на її доступність. Особливий акцент був зроблений на обговоренні лінгвістично кодифікованих і доступних афектів. Ми визнаємо, що характер індивідуального білінгвізму і його або її рівень кваліфікації й мовної організації мають серйозні наслідки, які впливають на характер і ступінь доступності, якості й точності оцінки когнітивних і емоційних процесів у білінгвів.

Візьмемо, наприклад, дослідження проведене Маркосом і його колегами (1973). Ці автори інтерв'ювали десять хворих на шизофренію першою мовою пацієнта (іспанською), а також другою мовою (англійська). Відеозаписи цих інтерв'ю були оцінені незалежно чотирма психіатрами (два розмовляли іспанською, два – англійською), вони використовували коротку психіатричну рейтингову шкалу. Два іспаномовних психіатри оцінювали іспанське ін-

терв'ю, у той час як два психіатри, носії англійської мови, оцінювали англійське. Результати засвідчили, що значно вищий рівень патології було встановлено в англійській мові, ніж в іспанській. Фактично з 18 шкал психіатричної оціночної ваги шість найбільш постраждалих від мови інтерв'ю (наприклад, напруженість, пригнічений настрій, ворожість, неспокій, емоційне виведення й соматичний концерн). «Афективний загін» спостерігався у хворих, які інтерв'ювалися англійською мовою, Маркос (1976) зробив висновки, що «механізм обробки інформації бере участь у говорінні мовою, яка не є рідною, що може стати перешкодою для емоційного вираження» (с. 552).

Інше дослідження пацієнта було надане Соллі (1963) й проаналізоване Шнайдером (1981). Як повідомляється, Соллі надавав двом симетричним (координатним) двомовним групам дітей серії табу й нейтральних слів обома мовами білінгвів. Вимірялися тачітоскопічні пороги розпізнавання цих слів. Одна з двомовних груп навчалася філіппінською мовою, «тагальською» вдома, а англійську мову вивчала в більш пізній період, у той час як для іншої групи все було навпаки. Соллі виявив, що слова-табу рідною мовою генерують більше занепокоєння, ніж слова-табу іншою мовою. Це було помітно під час аналізу високих тачітоскопічних порогів, коли слова-табу розпізнавалися на першій мові. Порогові бали для слів-табу в обох мовах були вищими, ніж бали для нейтральних слів.

Схожі результати були отримані Гонзалез-Рейгоза (1976), який вивчав рівень тривожності, породженої групою слів-табу в обох мовах певної групи білінгвів. Використовуючи винахід Спілбергера для вимірювання рівня тривожності, учений виявив, що слова-табу, вимовлені рідною мовою, викликали більше занепокоєння, ніж слова-табу, вимовлені на мові, опанованій пізніше. Пояснюючи реакцію індивіда щодо занепокоєння при звучанні слів-табу, Грінсон (1950) припускає, що «нецензурні слова привели слухача до регресивних галюцинацій повторно випробуваних картин пам'яті», а також «ці слова залишаються живими носіями невирішених конфліктів», їх викорис-

тання змушує людину контактувати з емоціями, які мають відношення до цих конфліктів (с. 20).

Існує низка подій, через які проходить індивід. Ми можемо припустити, що емоції, пов'язані з цим досвідом, тісно підвладні мові, яка використовується для цих переживань. Або, можна стверджувати, що емоції, які асоціюються з другою мовою, можуть відповідати психологічному стану індивідуума, який відрізняється від психологічного стану, асоційованого з першою мовою. Якщо індивідуум вивчає другу мову в дорослому віці та використовує її, наприклад, у школі, тоді його емоції будуть асоціюватися зі шкільним досвідом, очікується, що вони (емоції) будуть більше виявлятися в другій мові. Таким чином, справа не в тому, що друга мова має менш емоційний заряд, а в тому, що емоційний контент, який асоціюється з другою мовою, має іншу природу.

Природний вихід багатолінгвальної спільноти є фактом необхідності перекладу/інтерпретації інформації, яка стає неминуchoю. Це трапляється особливо в тому випадку, коли мови, на яких говорять в конкретній спільноті, не відомі в однаковій мірі всім членам цієї спільноти. Я згадував у попередніх розділах про тисячі мов у світі й про те, як члени цих різних мовних спільнот іммігрують в інші країни (наприклад, Європу та Сполучені Штати, Канаду) в пошуках кращих умов життя (Лерер, Слоан, 2005). Політична плинність у багатьох країнах, ймовірно, посилить це явище ще більше в найближчі роки. Таким чином, ризик спотворення комунікації стає ще більш імовірним, оскільки мовне співтовариство стає більш численним і різноманітним. Чи достатньо ми знаємо про те, яка система сьогодні використовується військовими в Афганістані та Іраку, щоб подолати комунікаційний зв'язок між військовими із США й жінками та громадянами цих арабомовних країн? Існує доповідь про те, що креш-курси чітко організовані, військово-службовців забезпечують простими фразами, але потім вони повною мірою залежать від перекладачів.

Ми визнаємо важливість використання перекладачів для налагодження комунікаційного зв'язку між і серед людей, які мають потребу в спілкуванні один з одним, але якщо ці люди не володіють необхідними знаннями мов, це, насправді, може виявитися дуже небезпечним. Особливо у випадку, коли є припущення адекватної комунікації про передбачуване повідомлення і дії, які приймаються на основі цієї комунікації (тобто рішення вбити когось через явні відмови слідувати директиві, яка надходить від військових). Складно зробити добрий переклад і, можна сказати, що він може бути добрим тільки тоді, коли зміст повідомлення, у тому числі намір говорити й паралінгвістичні компоненти повідомлення перекладені й інтерпретовані в цільовій мові, надані, у тому числі, конкретні мовні та паралінгвістичні характеристики конкретного мовного співтовариства слухача.

Сказати, що інтерпретація є складним процесом – це нічого не сказати, ураховуючи складність усього процесу спілкування навіть у монологів. Таким чином, не дивно, що ускладнення процесу комунікації може мати місце, особливо коли невідготтовлені перекладачі беруть участь у процесі перекладу. Справа в тому, що перекладачі тепер зобов'язані бути присутні постійно як частина процесу оцінки й лікування в багатьох столичних клініках у Нью-Йорку і є суттєвими компонентами в таких місцях, як Організація Об'єднаних Націй. Навіть великі телекомунікаційні галузі, такі як АТ & Т, підтримують мовний банк перекладачів, які володіють різними мовами, доступними з метою забезпечення лінгвістичних послуг. Не є незвичайним і те, що у відповідь на брак двомовних/двокультурних фахівців багато установ, як правило, покладаються на невідготтовлених перекладачів, наприклад двірників, конторських помічників, інших фахівців і навіть пацієнтів або родичів пацієнтів для передачі інформації між і серед різних сторін (Маркос, 1989; Вазкез, Хав'єр, 1991). Така практика становить величезну небезпеку для процесу комунікації з потенційно катастрофічними наслідками. Це, звичайно, ставить під сумнів достовірність наданих цим пацієнтам оцінок і втручання.

Приклад цієї небезпечної практики був наведений Ніною Бернштейн у її недавній статті в «Нью-Йорк Таймс» (від 21 квітня 2005) під назвою «Мовний бар'єр – причина небезпеки для здоров'я в клініці». Вона згадує про випадок з жінкою, яка провина була покладатися на її англомовного таксиста-корейця, щоб перекласти направлення лікаря на лікування її 11-річного сина. Вона також посилається в іншому випадку на лікарів, які спілкувалися з будівельником за допомогою його 7-річного двоюрідного брата, будівельник потребував ампутації, тільки дитина не була упевнена в тому, що лікарі мали на увазі ампутацію «пальця нозі» або «ноги». У попередній публікації (Вазкез, Хав'єр, 1991) ми обговорювали подібний випадок, розглянутий Бернштейн (2005), у якому симптоми депресії пацієнтки були зведені до мінімуму в процесі перекладу її 13-річного племінника.

У цьому випадку жінка, яка страждає від депресії, у суїцидальному стані, була психічно оцінена за допомогою усного перекладу її племінника. На шляху до психіатричної клініки жінка попросила племінника пообіцяти їй, що він переконається в тому, що вона не буде доставлена в лікарню. Депресивний стан цієї жінки був зумовлений смертю її матері в країні походження, вона не могла бути присутньою на похованні через нелегальний статус у цій країні. Таким чином, відповідаючи на запитання психіатра, вона заявила, що вона була в пригніченому стані, плакала, не могла їсти й спати, постійно думала про свою матір, і що вона з усіх сил намагалася впоратися з ситуацією. Племінник заявив, що його тітка не відчуває себе добре, але що вона бореться. Були допущені серйозні помилки в процесі цієї взаємодії, які широко обговорювалися в цій роботі, але я хотів би тут підкреслити те, що особисті плани осіб будуть визначати й впливати на кінцевий продукт, особливо у випадку невідготовлених перекладачів.

Той факт, що така практика раніше підтримувалася, незважаючи на її потенційно серйозні наслідки, посилює необхідність подальшого обговорення складності, властивої всім процесам спілкування й призначення кому-

нікації, яка так легко може піти під укіс, коли використовують услуги невід-
готовлених перекладачів.

Бібліографічні посилання

1. Albert, M., & Obler, L. (1978). The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism. New York: Academic Press.
2. Baddeley, A. (1991). Human memory: Theory and practice. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
3. Banaji, M. R., & Crowder, R. G. (1989). The bankruptcy of everyday memory. *American Psychologist*, 44, 1185–1193.
4. Bernstein, N. (2005, April 21). Language barrier called health hazard in E.R. *The New York Times* (The Metro Section).
5. Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory? In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 25–49). Cambridge, England: Cambridge University Press.
6. Bucci, W. (1985). Dual coding: A cognitive model for psychoanalytic research. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33, 571–608.
7. Bucci, W., & Freedman, N. (1978). Language and hand: The dimension of referential competence. *Journal of Personality*, 46, 594–622.
8. Bucci, W., & Freedman, N. (1981). The language of depression. *Bulletin of the Menniger Clinic*, 45, 334–358.
9. Buxbaum, E. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *International Journal of Psychiatry*, 18, 279–289.
10. Ceci, S. J., & Bronfenbrenner, U. (1991). On the demise of everyday memory: “The rumors of my death are much exaggerated” (Mark Twain). *American Psychologist*, 46, 27–31.
11. Chafe, W. L. (Ed.). (1980). The pear stories-cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production (Vol. III). New Jersey: Ablex.
12. Cohen G. (1989). *Memory in the real world*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- 13.Cohen, G. (1991). Memory in the real world. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 14.Conway, M. A. (1990a). Associations between autobiographical memories and concepts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 46, 27–31.
- 15.Conway, M. A. (1990b). *Autobiographical memory: An introduction*. Buckingham, England: Open University Press.
- 16.Conway, M. A. (1991). In defense of everyday memory. *American Psychologist*, 46, 19–26.
- 17.Davis, B. J., & Wertheimer, M. (1967). Some determinants of associations to French and English words. *Journal of Verbal Behavior*, 6, 574–581.
- 18.De Groot, A. M. B. (1992a). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representation. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and meaning* (pp. 389–412). Amsterdam: Elsevier Science.
- 19.De Groot, A. M. B. (1992b). Determinant of word translations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18(5), 1001–1018.
- 20.De Groot, A. M. B. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed representation system. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 27–51). Amsterdam: John Benjamins.
- 21.Dubois, B., Levy, R., Verin, M., Teixeira, C., Agid, Y. N., & Pillon, B. (1995). Experimental approach to prefrontal functions in humans. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769, 41–60
- 22.Ervin, S. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 500–507.
- 23.Ervin, S., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (Supplement), 49, 139–146.
- 24.Goggin, J., & Wickens, D. D. (1971). Proactive interference and language change in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 453–458.

25. Gonzalez-Reigosa, F. (1976). The anxiety arousing effect of taboo words in bilinguals. In C. D. Spielberger & R. DiazGuerrero (Eds.), *Cross-cultural anxiety*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
26. Greenson, R. (1950). The mother tongue and the mother. *International Journal of Psychiatry*, 31, 18–23.
27. Grosjean, François. *Life With Two Languages, An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
28. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
29. Hines, T. (1978, August). Bilingual memory: Independent, interdependent, or both? Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
30. Javier, R. A. (1989), Linguistic consideration in the treatment of bilinguals. *Psychoanalytic Psychology*, 6, 87–96.
31. Javier, R. A. (1995). Vicissitudes of autobiographical memories in bilingual analysis. *Psychoanalytic Psychology*, 12, 429–438.
32. Javier, R. A. (1996). Psychodynamic treatment with the urban poor. In R. P. Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reaching across boundaries of culture and class: Widening the scope of psychotherapy* (pp. 93–113). Northvale, NJ, London: Jason Aronson, Inc.
33. Javier, R. A., Barroso, F., & Muñoz, M. (1993), Autobiographical memory in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 319–338.
34. Javier, R. A., & Marcos, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 449, 472.
35. Kirsner, K., Smith, M. C., Lockhart, R. S., King, M. L., & Jain, M. (1984). The bilingual lexicon: Language-specific units in an integrated network. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 519–539.
36. Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International University Press.

- 37.Kolers, P. A. (1963). Interlingual word associations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 291–300.
- 38.Kolers, P. A. (1968). Bilingualism and information processing. *Scientific American*, March, 79–86.
- 39.Kolers, P. A., & Paradis, M. (1980). Psychological and linguistic studies of bilingualism. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 287–305.
- 40.Krapf, E. E. (1955). The choice of language in polyglot psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 24, 343–357.
- 41.Lambert, W. (1972). Language, psychology and culture (pp. 330–331). Stanford, CA: Stanford University Press.
- 42.Lambert, W. E., Ignatow, M., & Krauthamier, M. (1968). Bilingual organization in freerecall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 207–214.
- 43.Lehrer, W., & Sloan, J. (2005). *Crossing the BLVD: Strangers, neighbors, aliens in a new America*. New York/London: Norton & Company.
- 44.Locke, J. L. (1994). Phases in the child's development of language. *American Scientist*, 82, 436–445.
- 45.Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 46.Lopez, M., & Young, R. M. (1974). The linguistic interdependence of bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 981–983.
- 47.Luria, A. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books, Inc. Publisher.
- 48.Luria, A. (1981). *Language and cognition*. Washington, DC: Winston.
- 49.Macnamara, J., & Kushnir, S. L. (1971). Linguistic independence of bilinguals. The input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480–487.
- 50.Marcos, L. M. (1989). Effects of interpreters on the evaluation of psychopathology in non-English-speaking patients. *American Journal of Psychiatry*, 136(2), 171–174.

51. Marcos, L. R. (1976). Bilinguals in psychotherapy: Language as an emotional barrier. *American Journal of Psychotherapy*, 30, 552–560.
52. Marcos, L. R., & Alpert, M. (1976). Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence. *American Journal of Psychiatry*, 133, 1275–1278.
53. Marcos, L. R., Alpert, M., Urcuyo, L., & Kesselman, M. (1973). The effect of interview language on the evaluation of psychopathology in Spanish-American schizophrenic patients. *American Journal of Psychiatry*, 130, 540–553.
54. Ojemann, G. A., & Whitaker, H. A. (1978). The bilingual brain. *Archives of Neurology*, 35, 409–412.
55. Paradis, M. (1978). The stratification of bilingualism. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 165–175). Durham SC: Hornbeam Press, Inc.
56. Perez-Foster, R. M. (1992). Psychoanalysis and bilingual patient: Some observations on the influence of language choice on transference. *Psychoanalytic Psychology*, 9, 61–76.
57. Perez-Foster, R. M. (1996). Assessing the psychodynamic function of language in bilingual patient. In R. M. Perez-Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reading across boundaries of culture and class* (pp. 246–263), Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.
58. Petrides, M. (1995). Functional organization of the human prefrontal cortex for mnemonic processing: Evidence from neuroimaging studies. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 769, 85–96.
59. Riccio, D. C., Rabinowitz, V. C., & Axerold, S. (1994). Memory: when less is more. *American Psychologist*, 49(11), 917–926.
60. Schacter, E. G., Kagan, J., & Leichtman, M. D. (1995). True and false memories in children and adults: A cognitive neuroscience perspective. *Psychology, Public Policy, and Law*, 1(2), 411–428.
61. Schlachet, E. G., & Aragno, A. (1994, March). The accessibility of early experience through the language of origin: A theoretical integration. Paper presented

- at the Seventh Biennial Conference, the Psychoanalytic Society of the Postdoctoral Program, New York University.
62. Schneider, H. L. (1981). The language independence phenomenon and emotional expression in coordinate bilinguals. Unpublished doctoral dissertation, New York University.
 63. Schrauf, R. W. (2000). Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture & Psychology*, 6, 387–417.
 64. Smith, M. C. (1991). On the recruitment of semantic information of the word fragment: Evidence from the bilingual priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 234–244.
 65. Sollee, N. A. (1963). A study of perceptual defense involving bilinguals: An experiment. Unpublished Master's thesis, University of Philippines.
 66. Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
 67. Thorson, G. (1980, September). Interlingual priming effects in bilinguals. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Montreal, Canada.
 68. Tulving, E., & Calotta, V. A. (1970). Free recall of trilingual lists. *Cognitive Psychology*, 1, 86–98.
 - US Census Bureau, 2000/2002
 - Vaid, J., & Menon, R. (2000). Correlates of Bilinguals' preferred Language for mental computations. *SAL*, 4(2), 325–342.
 69. Vasquez, C. A., & Javier, R. A. (1991). The problem with interpreters: Communicating with Spanish-speaking patients. *Hospital and Community Psychiatry*, 42(2), 163–165.
 70. Wagenaar, W. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18, 225–252.
 71. Weingartner, H. (1978). Human state-dependent learning. In B. T. Ho, D. W. Richards, & D. C. Chute (Eds.), *Drug discrimination and state-dependent learning* (pp. 361–382). New York: Academic Press.

ПЕРЕМИКАННЯ МОВ ЯК ПРОЦЕС КОМУНІКАЦІЇ

Рафаель Хав'єр

Досить дивно й захоплююче спостерігати за двомовними особами, які змінюють мови під час розмови з іншими білінгвами, відповідно до того, як вони переходять від однієї теми до іншої або взаємодіють з одномовними особами, які розмовляють будь-якою з їх мов. Це відбувається автоматично в більш-менш свідомому стані. Здатність змінювати мови, коли ситуація вимагає цього – є, безперечно, однією з найфундаментальніших якостей двомовності. Вона охоплює не лише здатність підтримувати мови окремо, але й здатність застосовувати їх у контакті, коли того вимагає ситуація. Цей процес називають «явищем кодового перемикання» (Хав'єр, Маркос, 1989; Редлінжер, 1976; Вейнрейх, 1953). Під час такого процесу індивідуум-білінгв управляє двома мовами, «щоб виокремити всю комплексну мовну систему, яка функціонує з другою системою і, за мить, якщо того вимагає ситуація, перемкнути процес, активуючи раніше неактивні системи та установки, змінюючи раніше активні системи та установки» (Ламберт, 1972, с. 300). Таким чином, феномен передбачає відносну незалежність мов, оскільки організаційні принципи й граматичні структури, а також фонематичні елементи повинні бути збережені за умов вдалого збігу обставин, майже недоторканими в мовах, які беруть участь у комунікації, відповідно до норм та вимог одномовних громад до кожної мови (Шаффер, 1978). Тобто це вимагає певного рівня функціональної кваліфікації в кожній з мов, яка потім дозволяє взаємодію між мовами при дотриманні граматичних, синтаксичних і фонетичних правил кожної з мов, що беруть участь у комунікації.

Такий процес є суто автоматичним; ті, хто беруть участь у перемиканні, проводять складний процес із метою оцінки всіх сигналів у середовищі, де відбувається взаємодія, визначаючи доцільність і точність. Таким чином, процес керується вмінням мовця спілкуватися в конкретному змісті певний час, хоч і контекст не завжди зрозумілий тим, хто спілкується.

Як було зазначено в розділі 3, деякі дослідники намагалися пояснити роботу цього процесу з точки зору неврологічного механізму перемикання (Лейшнер, 1948; Пенфильд, Робертс, 1959) або механізму моніторингу дифузної організації мозку (Облер, Сентено, Енг, 1995). Інші намагалися описати поведінку та психологічні характеристики цього механізму й спробували визначити умови, за яких відбуваються перемикання (Ліпські, 1978; Макнамара, Кушнір, 1971; Уейкфілд, Бредлі, Бйон-Хі, Йом, Дафті, 1975). Із двох шляхів вирішення проблеми лише останній був корисний, оскільки нас не було можливості виявити неврологічний механізм, який безпосередньо відповідає за перемикання мови. Так, наприклад, афазіологічні спостереження Гольдштейна (1948) і Лермітта та інших (1966) доводять, що цей механізм був порушений у деяких пацієнтів з афазією. Але ще не відомо, яка частина мозку бере участь у роботі зазначеного механізму й у якій мірі. Насправді, Альберт, Облер (1978) були змушені зробити висновки в результаті аналізу літератури, що «кілька процесів беруть участь у свідомому або несвідомому рішенні для перемикання з однієї мови на іншу, в обробці вхідної мови або її продукуванні» (с. 214) і що це явище не може бути просто пояснене в умовах функціонування мозку. Таким чином, орієнтація на опис мовних та психолінгвістичних характеристик механізму може дати нам важливу інформацію щодо шляхів роботи такого механізму й чинників, пов'язаних з активацією, як обговорювалося раніше (Хав'єр, Маркос, 1989). У такому контексті ми будемо розглядати різні чинники, які беруть участь у перемиканні в різні часи й на різних ступенях. Як ви побачите, перемикання кодів не є хаотичним процесом, це здебільшого організований, чіткий набір правил з експлуатації, хоч і виконується він автоматично.

ФАКТОРИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ПЕРЕМІКАННЯ

Існує дві основні групи факторів, які були запропоновані й сприяють активації або деактивації механізму перемикання в білінгвів. Перший набір чинників (структурні лінгвістичні чинники) належать до умов, притаманних

самій мові або «лінгвістично певним умовам», які, як правило, сприяють та / або обмежують перемикання мов (Ліпські, 1978; Уекфілд, 1975; Вейнрейх, 1953). Це спрощення та / або обмеження механізму перемикання також може бути зумовлене другим набором факторів (неструктурних або екстралінгвістичних). Ці фактори належать до більш соціально-психологічних умов, що впливають на перемикання мов (Грінфілд, Фішман, 1975; Хав'єр, 1996; Перез-Фостер, 1996; Шаффер, 1978).

СТРУКТУРНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ

Із посиланням на перший набір умов, Вейнрейх (1953) зазначив, що код для перемикання має тенденцію відбуватися переважно в трьох різних умовах:

1. Тоді, коли «позначена якість» лексикону, відповідно до будь-якої з мов, якщо він є недостатнім для того, щоб назвати нові речі, людей, особисті переживання й поняття.
2. Тоді, коли присутня «низька частота» певних слів у будь-якому з двомовних лексиконів, що є необхідною умовою для того, хто розмовляє, шукати заміну в іншій мові.
3. Тоді, коли двомовні семантичні поля «недостатньо диференційовані».

Прикладом третього стану є постійне вживання німецького слова *kranz* (вінок) у словнику італ'яно-німецьких білінгвів для того, щоб розрізнити слова «корона» і «вінок», в обох випадках, коли використовується слово «корона» (Вейнрейх, 1953, с. 56-61). Сьогодні арабські слова «Джихад» і «Аль-Каїд» часто зустрічаються в американському лексиконі й викликані це війною в Афганістані, що є прикладами першої умови (Пєраїно, Томас, 2002).

Перемикання не може відбуватися у випадку, який Ліпські (1978) називає «непорушною» або «атомною» мовною структурою.

Дослідник зазначив, що це рідкісне явище в словесному вираженні, коли білінгв відділяє, наприклад, основні дієслова з допоміжних, такі, як

«*yomustesperar*» (я повинен чекати); предмети з дієслів – «*Ellosgave*» (вони дали); прикметники від іменників, зокрема «*sufavoritospot*» (його улюблене місце). Він спостерігав, що замість цього, перемикання кодів здебільшого сприяє «складовим кордонам», за умов, що синтаксичні структури обговорюваних речень мають майже ідеальне порівняння, особливо в тих частинах, які знаходяться за перемиканням.

Приклад, наведений Ліпські, щодо ідентичності синтаксичної структури можемо розглянути в такому реченні: *Meduelenlasmanosporquelastraigosquemadas/ управління кермом*. Наведене вище речення складається з речення: «*meduelenlasmanosporquelastraigostanquemadas/de (por) agarrareltimorn (volante)*» та речення: «Мої руки болять тому, що вони так горять / від управління кермом» (Ліпські, 1978, с. 259).

Ліпські стверджує, що фрази після «косої риси» розглядаються як практично ідентичні за синтаксичною структурою і, отже, перемикання полегшується. Це було експериментально продемонстровано Уейкфілдом та ін. (1975) у групі корейсько-англійських та іспансько-англійських білінгвів. Ці дослідники виявили, що для цих двох груп білінгвів було обрано різні теми, представлені візуально та на слух. Потім випробовуваних попросили оцінити натисненням кнопки в режимі презентації (зорової або звукової) правдивість чи хибність низки пропозицій, що стосувалися змісту історій. Ці речення були організовані таким чином, що вони починалися рідною мовою випробовуваних, а потім відбувалося перемикання на англійську мову й навпаки. Крім того, перемикач мови був наявний в основі складових або в межах одного з основних компонентів. Таким індивідуумам був необхідний більш тривалий час для того, щоб надати відповідь, коли порядок речення було порушено. Тобто «більш тривалий час реагування для відповіді, у яких зміна мови відбувалася в рамках складової» (с. 14).

Той факт, що швидко перемикання мов відбувається в тих випадках, коли беруть участь структурні характеристики мов, може свідчити про феномен незалежності мови. Насправді, структурні характеристики мов, здається,

заохочують білінгвів і поліглотів створити й підтримати координатні стосунки між або серед своїх мов. Говорячи про єдину унітарну мовну систему, ми маємо на увазі те, що мова має повністю й легко перекладатися, а також однаково перемикається на будь-якому рівні речень і не лише в межах своїх складових. Крім того, не повинно бути ніякої відмінності між відповіддю суб'єкта щодо одномовного й двомовного списку з різними перемиканнями. Однак не у випадку з Уейкфілдом та ін. У тому ж сенсі дослідження Колерс (1968) доводить, що його французько-англійським суб'єктам потрібно більше часу, щоб читати (вголос) ряд змішаних уривків, ніж читати (вголос) одномовні уривки. Макнамара і Кушнір (1971) також виявили, що їх суб'єкти відповіли (правда чи неправда) швидко на питання матеріалу, представленого однією мовою, у якій вони були сильнішими, разом з матеріалом, представленим однією мовою, у якій вони були слабкішими, поряд із матеріалом, що містив один перемикач між мовами, і наступним матеріалом із двома перемикачами. Самою повальною була відповідь під час обробки матеріалу, що містив три мовних перемикача.

Виявляється, що перемикання мов суперечить тому, що Макнамара й Кушнір називають «психологічна інерція» (1971, с. 486). Той факт, що перемикання мов займає час, припускає те, що її поява повинна виконувати важливу функцію для індивіда. Ми стверджуємо, що ці перемикачі передають слухачеві щось дуже специфічне навіть за межами його суто лінгвістичного спілкування. Таким чином, «як» мови рухаються, «з ким» ці зрушення здійснюються, «де» вони створені і «в який момент» у розмові відбувається зрушення може бути використане індивідумом, щоб повідомити щось про його або її ставлення до співрозмовника, ставлення й почуття щодо теми розмови, почуття стосовно локалізації, де відбувається взаємодія, переконання тощо. Шаффер (1978) і Кляйн (1967) заявили, що такі чинники, які вони називають «факторами ситуаційної доречності» або «екстралінгвістичні фактори», здебільшого мають безпосередній вплив на весь процес перемикання мов. До цього твердження зараховують і спостереження Рубіна (1962), які він

проводив у Парагваї, зокрема вчений помітив, що іспанська використовувалася для більш офіційних взаємодій, тоді як Güaraní – лише для найближчих і неофіційних соціальних взаємодій. Наприклад, молоді люди використовували іспанську, коли вперше упали за своїми коханими, але переходили на Güaraní, коли ставали більш близькими. Подібне явище було повідомлено Бломом (1971), який вивчав мовні взаємодії норвезьких суб'єктів. Було помічено, що ці люди використовували діалект Ranamel для неофіційних або інтимних взаємодій (наприклад, сім'я, друзі), перемикання на Bokmel відбувалося при більш офіційних взаємодіях (наприклад, робота, школа та інші професійні ситуації). Таким чином, ці автори зауважують, що визначення ситуації даних фізичних осіб змінювалося (наявне ситуаційне перемикання) і їхнє ставлення до теми розмови також змінювалося (метафоричне перемикання), отже, працювали їх мови.

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ АФЕКТИВНІ ФАКТОРИ

Із попереднього обговорення стає зрозумілим, що перемикання мови не може бути пояснено виключно як мовне явище, тому лише розглядаючи фактори, що впливають на перемикання емоційних потреб індивіда, ми можемо краще зрозуміти це явище. Ця проблема була описана в праці Грінфілда й Фішмана (1975), які обрали 41 гіпотетичну ситуацію, темою яких стали сім'я, дружба, релігія, освіта та зайнятість. Потім вони попросили групу піддослідних іспансько-англійських пуерториканців уявити себе в кожній із 41 ситуації й припустити, що вони та всі інші зазначені особи знають іспанську та англійську однаково добре. Кожна із ситуацій включала «співрозмовника», місце, де передбачалося провести взаємодію, та тему обговорення. Завданням випробовуваних було вказати свої мовні преференції для кожної ситуації. Висновки, зроблені Рубіном і Бломом, були підтверджені результатами дослідження. Ці автори виявили, що іспанська мова обиралася частіше в інтимних ситуаціях, ніж у ситуаціях, пов'язаних із підкресленням статусу. Навпаки, англійська мова використовувалася частіше в ситуаціях, коли йшлося про

освіту, роботу, місця, а також теми, які містили відповідні компоненти й були пов'язані з релігією. Більше того, іспанська використовувалася найчастіше в ситуаціях, у яких обговорювалися «батьки», і не менш частіше в ситуаціях, у яких мова йшла про «вчителя» або «роботодавця». Іспанська мова використовувалася з опосередкованою частотністю в тих ситуаціях, коли йшлося про «друга» або «священника».

Наведені вище дослідження доводять, що людина має тенденцію розвивати різні стосунки своїх мовахі що саме факт «коли», «де» і «з ким» мови перемикаються, відображає ці стосунки. Оскільки індивідуум рухається між або серед мов, він установлює зв'язок з однією з мов, зазвичай своєю рідною мовою як носій емоційних і інтимних взаємодій. Інша мова, як правило, друга мова, асоціюється з більш формальними й менш інтимними взаємодіями (Блом, 1971; Грінфілд та Фішман, 1975). Крім того, якщо одна з мов відображає «соціально бажаний» статус, людина може також змістити свою мову для вираження соціальної переваги. Про такий випадок повідомив Фішман щодо використання мови в Бельгії. Він зазначив, що французька мова в цій країні користується найбільш престижним статусом, а фламандська має набагато більш низький і менш бажаний статус. Отже, фламандці послуговуються лише французькою, коли вступають до контакту з більш широким колом суспільства. Таке можна спостерігати в Сполучених Штатах, де англійська мова – це мова соціального та професійного зростання і, отже, переважає серед інших мов. Іспанська мова також превалує в ділових і професійних ситуаціях, у деяких секторах США через підвищений попит на цю мову в результаті збільшення латиноамериканського населення й економічної та політичної влади, яка все більше асоціюється з населенням Сполучених Штатів і Латинської Америки (за результатами перепису населення США, 2000).

Грінфілд і Фішман зробили висновки про те, що одна з мов є кращою для інтимних ситуацій і за необхідності повідомлення з глибоко емоційним змістом (як у випадку, про який повідомляє Рубін). Такі висновки знайшли

своє подальше підтвердження в праці Баксбаума (1949), Стенджела (1939), Грінсона (1950), Хав'єр (1989, 1996) і Перез-Фостера (1996), про яких було зазначено вище. Оскільки початкові емоції індивіда, як передбачається, відбуваються на початку життя у взаємодіях з батьками й оскільки мова супроводжує його протягом цього періоду, не дивно, що рідна мова стає єдиним носієм цих емоцій і мовою, яка найкраще виражає досвід, у якому ці емоції діють (Хав'єр, 1996). У зв'язку з цим психоаналітична психотерапія, що має на меті вирішення конфліктів через аналіз вербалізованого матеріалу пацієнтом, імовірно має справу з природою, яка знаходиться перед генітальним сегментом (перші кілька років життя), яка, як і очікується, стає більш ефективною, коли «прегенітальна мова» або «рідна мова» використовується як мова лікування. У цьому контексті Грінсон (1950) спостерігав за тим, що глибокі інфантильні конфлікти пацієнтів можуть бути повністю розкриті під час лікування, лише коли вони вербалізовані на мові, яка асоціюється з розвитком таких конфліктів. Баксбаум (1949) стверджує, що лише за умов, коли людина озвучує такі конфлікти рідною мовою (мова, на якій вони відбулися), тільки це робить їх реальними; розмова про них будь-якою іншою мовою, робить їх нереальними. Таким чином, розмова рідною мовою під час лікування «стає засобом відродження минулого й продукуванням несвідомих бажань та емоцій у свідомості» (с. 286).

Із наведених вище спостережень зрозумілим є те, що емоційність змісту призводить до перемикання мовних кодів залежно від наміру суб'єкта щодо спілкування або його чи її необхідності уникнути відчуття дискомфорту.

РОЛЬ СТРЕСУ В ПРОЦЕСІ КОДОВОГО ПЕРЕМИКАННЯ

Керуючись спостереженнями щодо перемикання кодів, ми хотіли дослідити більш систематично не лише ступінь і спосіб, у якому стрес або сильні емоції впливають на поведінку під час перемикання мови у двомовних індивідів, а й виявити, наскільки це явище розвинуто в одномовних осіб.

Уважаємо, що мовне перемикання кодів є загальним явищем мовної поведінки. У випадку з монологічними мовами, перемикання кодів можна розглядати в контексті однієї мови, проте з білінгвами також спостерігаємо перемикання між мовами. У цьому зв'язку я хочу підкреслити пізнавальний перехід від фонологічної до семантичної організації, що характеризує розвиток мови. Таким чином, перший рівень організації знаходиться навколо звука слова, у той час як семантична організація являє собою більш високий і складний рівень мовної організації. Коли поведінка природної мови індивіда порушується в результаті сильних емоцій, стресу або інших умов, концепція перемикання кодів також стає інтралінгвістичною. Таким чином, коли людина тимчасово не в змозі обробити мову на семантичному рівні й стає більш зацікавленою у фонематичній якості лінгвістичного продукування, наприклад, перемикання, це, безумовно, позначається на здатності обробляти й класифікувати інформацію навколо себе на більш високому й більш абстрактному пізнавальному рівні. Якщо це відбувається, то тільки в умовах, які порушують природну функціональність організму, що також призведе до порушення в пізнавальному процесі.

Низка дослідників намагалася експериментально створити такий стан, вивчаючи функції мови. Маємо працю Разран (1939), Р'есс (1940), Бріджер (1970), які досліджували одномовних суб'єктів, а також Хав'єр та Альпер (1986) і Хав'єр та Маркос (1989), які досліджували двомовних суб'єктів (1939). Разран, наприклад, опублікував працю, у якій досліджував мовне (семантичне) узагальнення за допомогою використання класичної техніки обумовлення. У першій частині свого експерименту він запропонував шість предметів серії слів (наприклад, «стиль», «урна», «заморожування», «серфінг») і демонстрував короткі речення на екрані, коли випробовувані їли. Ці слова й речення обумовили слиновиділення. Із метою узагальнення тестування різні слова були семантично й фонологічно пов'язані зі складеними списками слів (наприклад, «мода», «стиль», «заробити», «ваза», «мороз», «серфінг», «хвиля») і різними наборами фраз, які були використані в другій

сесії. Його висновки щодо окремих слів указують на більш високий рівень узагальнення для семантично пов'язаних слів, ніж для фонематично пов'язаних.

Незважаючи на серйозні методологічні недоліки, знайдені в дослідженні Разрана, його висновки були пізніше відтворені Р'ессом (1940), який використовував такий самий набір слів, що вживав Разран, але додав шкірно-гальванічну реакцію (ШГР), щоб виміряти рівень узагальнення. Крім того, він також використовував гучний зумер як безумовний подразник. Зумер був не лише різної природи (слуховий та візуальний), а й більше огидний і шкідливий, ніж той, який використовував Разран. Під час першої експериментальної сесії кожному суб'єкту надавалися 50 стимулюючих слів, розташованих по порядку. Чотири з цих слів було використано в другій експериментальній сесії на звук зумера. Список був побудований для того, щоб використовувати слова семантично й фонологічно. Він був пов'язаний із чотирма основними видами словесних стимулів, для кожного слова була записана шкірно-гальванічна реакція. У другій експериментальній сесії словесний стимул був представлений разом із зумером у спробі продукувати слово на звук зумера. Критерієм, який був використаний автором для визначення рівня обумовленості, став словесний стимул, який продукувався поодиночці для виміру шкірно-гальванічної реакції, він був принаймні в три рази вище амплітуди реакції до процесу обумовлення в межах трьох із чотирьох послідовних випробувань. Відразу ж після досягнення необхідного рівня критерію, гомофон і синонім для кожного обумовленого слова, були представлені п'ять разів у випадковому порядку. Результати експерименту доводять, що перенесення семантично пов'язаних слів постійно перевищує рівень фонематично пов'язаних слів. Оскільки це дослідження й досі потерпає від різних методологічних проблем, як і дослідження Разрана, висновки останніх повинні розглядатися з обережністю (Хав'єр, Маркос, 1989). У супереч Разрану й висновкам Р'есс, Лурія, Виноградов (1959) виявили, що введення в експериментальні умови гіпнозу чи хлоралгідрату або виникнення втоми обумовили

зрушення в характері узагальнення суб'єктів, які виходили з семантично та фонематично пов'язаних слів. На жаль, через відсутність інформації щодо способів проведення цих досліджень не можливо оцінити їх належним чином. Проте можна зробити висновок, що ці умови були свого роду аномальними, вони підготували якісні зміни при аналізі мовних відповідей з семантично й фонетично пов'язаними словами. Бріджер (1970), Виготський (1962), Лурія, Юдович (1968) стверджують, що відповіді на фонематичні аспекти мови є різнорідними й знаходяться на примітивному рівні, ніж відповіді на рівні семантичного аспекту мови.

Як зазначалося вище, семантичний аспект мови вважають пов'язаним із посередником. Він більш символічний і абстрактний аспект психічного процесу, а фонематичний аспект пов'язується з посередником і він є конкретним аспектом пізнання. Виявляється, що умови, які вивчали Лурія та Виноградов, також призвели до певного зсуву (примітивізації) при когнітивному функціонуванні суб'єктів. Бріджер визначив стрес як зміну в шкірно-гальванічній реакції, за якою відбувся сигнал майбутніх хворобливих (електричний шок) подразнень. На відміну від досліджень Разрана та Р'есса, його дослідження містить елементи управління, які дають змогу тлумачити його висновки. Наприклад, його список слів був представлений в усній формі, до якого були зараховані семантично й фонематично пов'язані слова з умовним подразником, тому ефект узагальнення в цьому випадку є неоднозначним. Крім того, для визначення ступеня, під час якого стрес впливає на узагальнення, він визначив два різних рівня інтенсивності електричного струму й порівняв ефект в узагальненні умовного рефлексу.

У своєму дослідженні Бріджер розділив суб'єктів на три групи (А, В і С) по 20 суб'єктів у кожній. Стимулюючими словами стали «човен», «двері», «корабель», «хмара» й «пропуск», які були представлені суб'єктам в усній формі. Слово «корабель» було умовним подразником, а «пропуск» – словом фонологічно пов'язаним зі словами «ship» і «boat», тобто слово семантично

пов'язане зі словом «корабель». Слово «двері» було нейтральним, не пов'язаним зі словом «корабель».

Результати Бріджера доводять, що стрес або сильна емоція (потужний удар струмом) впливають на продукування відносного збільшення фонематичної порівняно з семантичною генералізацією, тим самим підтверджуючи висновки Лурія та Виноградова. Тобто такий інтенсивний стимул спровокував порушення нормальної лінгвістичної обробки, таким чином зумовив примітивнішу (фонематичну) лінгвістичну відповідь. Чим менше було ураження електричним струмом, тим більшим був рівень узагальнення семантично пов'язаних слів. Крім того, семантичні узагальнення спостерігали лише в таких суб'єктів, які чекали на посилення шоку під час виникнення умовного слова «човен», через його зв'язки зі словом «корабель». Науковець стверджує, що узагальнення фонематичного слова пов'язані й відбуваються неусвідомлено й в умовах стресу, проте узагальнення семантично пов'язаних слів відбуваються більш усвідомлено й за більш нормальних умов.

Результати Бріджера були також відтворені в експерименті з білінгвами Хав'єр й Альпер (1986) та Хав'єр і Маркос (1989), який використовував таку ж парадигму для вивчення мовного узагальнення всіх білінгвів. Ми були зацікавлені вивченням того, якою мірою й способом стрес впливає на мовне узагальнення. Нас також цікавило питання про те, якою мірою феномен мовної незалежності (або функціональний розподіл мов) може інгібувати узагальнення під впливом стресу в різних мовах. Для цього група іспансько-англійських координатних білінгвів піддалася умовам, аналогічним до тих, яким піддавалися групи Бріджера. Як було зазначено Бріджером (1970), ці умови валідні під час дослідження стресу в несвідомому стані, а суб'єкту не надається жодної інформації щодо стимулюючих обставин і посилення очікувань. Для кожної групи було запропоноване одне з двох різних слів стимулювання [по одному слову в кожній мові: «bote» (човен) і «house» (дім)], слово надавалося в супроводі з одним із двох різних за інтенсивністю звуків зумера (провокування стресового стану). Шкірно-гальванічна реак-

ція надавала можливість виміру впливу обумовлення (передбачався стан стресу), а потім вимірювався ступінь узагальнення. Для вивчення узагальнення були використані два двомовні списки з семантично й фонологічно пов'язаними словами в обох мовах («barco», «dote», «ship», «butter», «mesa» і «candy» в першому списку та «casa», «home», «mouse», «jaulas», «toro», і «apple» у другому), для умовних подразників були включені також слова з обох мов, не пов'язаних зі словами-стимулами (ОС: «bote» у першому списку і «house» у другому).

Ми дійшли висновку, що в цьому випадку має місце диференціальний вплив зумера на функціональний розподіл мови. Хоч мовні узагальнення були присутні в обох мовах та в умовах використання зумера, м'який стан зумера викликав більше узагальнення в мові, на противагу мовним стимулам. Чим інтенсивнішим був стресовий стан, тим більше він провокував узагальнення в мові стимулів і, отже, спостерігалось збереження функціонального поділу мови, як це обговорювалося вище. Це свідчить про те, що в умовах помірного стресу, де присутня менша дезорганізація пізнавального процесу, більш імовірним є переключення кодів.

ВПЛИВ СТРЕСУ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

Наслідки таких досліджень є вагомими для процесу навчання, зважаючи на те, що передача інформації через мову переважно відбуватиметься, коли рівень стресу/тривоги знаходиться в межах керованого діапазону. Коли дитина перебуває в ситуації (у класі), де вона також має справу із занадто стресовими емоціями. Процес вивчення буде порушено не лише на рівні лінгвістичної організації матеріалу, а й на рівні добре вивченої крос-мовної зміни інформації. Ми спостерігали за процесом впливу умовного стресу під час когнітивного розвитку та виконання навчального плану дітьми, які страждають різним рівнем свинцевої інтоксикації, стан, при якому в дітей переважно буває фізіологічний стрес, неврологічні ускладнення й загальний дискомфорт (Нідлмен, Шелл, Беллінджер, Левітон та Оллред, 1990). Чим ви-

ще рівень свинцю, тим імовірніше, що функції мови будуть серйозно порушені (КР, 1991), а також здатність вивчати другу мову. У наступних розділах ми розглянемо це питання.

Крім того, якщо є висока напруженість у домашньому середовищі та спільноті, де особистісне й емоційне виживання дитини знаходиться в небезпеці, сприяння навчанню й передачі кросмовної інформації буде менш імовірним.

Таким чином, діти, які страждають від крайньої бідності, нестійких домашніх умов, розлучення, насильства з боку спільноти, жорстокого поводження тощо, більш схильні демонструвати проблеми в навчанні, а також проблеми, пов'язані з конкретними мовними труднощами (Хав'єр, Камачо-Гінеріч, 2004). Ми можемо розширити цей аналіз для того, щоб включити дітей, які проживають в охоплених війною суспільствах (наприклад, Ліван, Ірак, Судан) без стабільної сім'ї та соціально-політичного середовища, через нестабільність основних установ, відповідальних за турботу про таких дітей. У результаті втрати батьків і родинної підтримки (у зв'язку з хворобою або смертю) здебільшого їхнє оточення стає токсичним для навчання.

ВИСНОВКИ

Зрозуміло, що перемикання мови регулюється конкретними лінгвістичними механізмами й структурами, які визначають ступінь і характер перемикання вірогідної мови. Зрозуміло також, що перемикання мови використовується для зв'язку отримання конкретної інформації про мовця до слухача; цей процес частково визначається природою емоційності матеріалу й пізнання, які беруть участь у такому процесі. Ситуації, у яких присутні стрес і тривога, можуть зумовити переключення мов, що призводить до розвитку спогадів у конкретній мові й виникнення умов, які могли б зробити рівень цих спогадів / проблемної інформації доступним у майбутньому. Чи будуть ці особливі мовні спогади доступні в іншій мові залежить від того, як ці спогади були організовані в цій конкретній мові, природи спогадів у мові, кон-

кретних мовних систем, що беруть участь у появленні цих спогадів, їх видів і ступеня двомовної організації, які характеризують мовну організацію індивіда та рівень володіння кожною мовою двомовного індивіда.

Проблеми, які розглядають зв'язок із навчанням у цілому й навчання другою мовою, полягають у тому, що ситуація, у якій присутній високий рівень стресу або напруги, здебільшого буде впливати на навчання й розвиток стратегій навчання, які сприяють перенесенню інформації з однієї мови на іншу. Якщо ці умови занадто напружені й травматичні, можемо спостерігати часткове або повне відключення нормального процесу вивчення й, таким чином, появу деяких мовних конкретних спогадів, що буде мати тимчасовий характер або більш-менш постійний, недоступний в іншій мові. Цю проблему недоступності лінгвістичного впливу на пам'ять детально буде розглянуто в наступному розділі.

Бібліографічні посилання

1. Albert, M., & Obler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
2. Blom, J. P. (1971). Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. In J. Gumperz (Ed.), *Language in Social Groups* (pp. 274–310). Stanford, CA: Stanford University Press.
3. Bridger, W. H. (1970). The role of cognitive set and stress in generalization of conditional responses to verbal stimuli. *International Journal of Psychobiology*, 1, 39–42.
4. Buxbaum, E. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *International Journal of Psychiatry*, 18, 279–289.
5. Camacho-Ginerich, A. (Ed.). (2004). *Coping in America: The case of the Caribbean East Indians*. New York: The Guyanese East Indian Civic Association.
6. Clyne, M. (1967). *Transferring and triggering*. The Hague: Nijhoff.

7. Goldstein, K. (1948). *Language and language disturbances*. New York: Grune & Stratton.
8. Greenfield, L., & Fishman, J. A. (1975). Situational measures of normative language views of persons, place and topic among Puerto Rican bilinguals. In J. A. Fishman, R. L. Cooper, & R. Ma (Eds.), *Bilingualism in the Barrio* (pp. 233–252). Bloomington, IN: Indiana University.
9. Greenson, R. (1950). The mother tongue and the mother. *International Journal of Psychiatry*, 31, 18–23. Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Javier, R. A. (1996). Psychodynamic treatment with the urban poor. In R. P. Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reaching across boundaries of culture and class: Widening the scope of psychotherapy* (pp. 93–113). Northvale, NJ, London: Jason Aronson, Inc.
11. Javier, R. A., & Alpert, M. (1986). The effect of stress on the linguistic generalization of coordinate bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 419–435.
12. Javier, R. A., & Marcos, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 449, 472.
13. Kolers, P. A. (1968). Bilingualism and information processing. *Scientific American*, March, 79–86.
14. Lambert, W. (1972). *Language, psychology and culture* (pp. 330–331). Stanford, CA: Stanford University Press.
15. Leischner, A. (1948). Ueber die aphasia der Mehrsprachigen. *Archiv fuer Psychiatrie and Nervenkrankheiten*, 180, 118–180, 731–775.
16. L'Hermitte, R., Hecaen, H., Dubois, J., Culioli, A., & Tabouret-Keller, A. (1966). Le probleme de l'aphasie des polygottes: Remargues sur quelques observations. *Neuropsychologia*, 4, 315–329.
17. Lipski, J. M. (1978). Code-Switching and the problem of language competence. In M. Paradis (Ed.), *Aspect of bilingualism* (pp 250–264). Durham, SC: Horn-

- beam Press, Inc. Locke, J. L. (1994). Phases in the child's development of language. *American Scientist*, 82, 436–445.
18. Luria, A., & Vinogradov, O. (1959). Objective investigation of the dynamics of semantic systems. *British Journal of Psychology*, 50, 89.
 19. Luria, A., & Yudovich, F. (1968). *Speech and the development of the mental processes in the child*. London: Staples Press.
 20. Macnamara, J., & Kushnir, S. L. (1971). Linguistic independence of bilinguals. The input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480–487.
 21. Needleman, H. L., Schell, A., Bellinger, D., Leviton, A., & Allred, E. N. (1990). The long-term effects of exposure to low doses of lead in childhood: An 11-year follow-up report. *The NEW England Journal of Medicine*, 322, 83–88.
 22. Obler, L. K., Centeno, J., & Eng, N. (1995). Bilingual and polyglot aphasia. In L. Menn, M. O'Connor, L. K. Obler, & A. Holland (Eds.), *Non-fluent aphasia in a multilingual world*. (pp. 132–143). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
 23. Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
 - Perani, D., Paulesu, F., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V. et al. (1998). The bilingual brain proficiency and age of acquisition of 10 second languages, *Brom*, 121, 1841–1852.
 24. Peraino, K., & Thomas, E. (2002). *Odyssey into Jihad*. *Newsweek*, January 14, pp. 40–48.
 25. Perez-Foster, R. M. (1996). Assessing the psychodynamic function of language in bilingual patient. In R. M. Perez-Foster, M. Moskowitz, & R. A. Javier (Eds.), *Reading across boundaries of culture and class* (pp. 246–263), Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.
 26. Razran, G. H. S. (1939). A quantitative study of meaning by a conditioned salivary technique (semantic conditioning). *Science*, 90, 89–90.

- 27.Redlinger, W. (1976). A description of transference and code-switching. In G. D. Keller, R.V. Teschner, & S. Viera (Eds.), *Bilingualism in the bicentennial and beyond* (pp. 41–52). New York: Editorial Bilingue.
- 28.Riess, B. (1940). Semantic conditioning involving the Galvanic Skin Reflex. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 238–240.
- 29.Rubin, J. (1962). Bilingualism in Paraguay. *Anthropological Linguistics*, 4(1), 52–58.
- 30.Shaffer, D. (1978). The place of code-switching in linguistic contacts. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 265–274). Durham, SC: Hornbeam Press, Inc.
- 31.Stengel, E. (1939). On learning a new language. *International Journal of Psychiatry*, 20, 471–479.
- 32.Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Originally published in 1934.)
- 33.Wakefield, J. A., Bradley, P. E., Byong-Hee, Yom, & Doughtie, E. B. (1975). Language switching and constituent structure. *Language and Speech*, 18, 14–19.
- 34.Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Джейсон Сеноз и Фред Дженеси

Многоязычие широко распространено по всему миру, а не только в сообществах с официально признанным многоязычием. Несмотря на это, в научных исследованиях процессу усвоения нескольких языков и его результату – многоязычию, уделяется сравнительно мало внимания по сравнению с билингвизмом – приобретением второго языка. Действительно, мультилингвизм часто рассматривается как вариант билингвизма и приобретения второго языка. Второй язык часто используется как общий термин, относящийся к любому языку кроме родного (первого) вне зависимости от условий обучения и количества других неродных языков, которыми владеет обучаемый (SharwoodSmith 1994:7).

Овладение многоязычием и само многоязычие – сложное явление, включающее все факторы и процессы, связанные с овладением вторым языком, а также со специфическими, потенциально более сложными факторами и влияниями, связанными с возможным взаимодействием между изучаемыми языками в процессе их изучения. Освоение мультилингвизма осложняется тем, что оно может происходить в различных условиях: одновременное или последовательное усвоение языков; формальное (в школе) или неформальное (вне школы); в разном возрасте. Социокультурный статус каждого языка, а также их роли и функции в обществе могут создавать дополнительные сложности. Более того, мультилингвизм может служить характеристикой как индивидов, так и целых групп. Мультилингвизм общества совсем не означает индивидуальный мультилингвизм. Например, индивидуальное многоязычие часто поощрялось среди элиты общества даже в монолингвальных сообществах, как признак высокого статуса (Edwards, 1994). Индивидуальное и общественное многоязычие различаются по характеру проблем и способам их решения. В этой главе мы сосредоточимся на индивидуальном мультилинг-

визме, а также попытаемся осветить феномен аддитивного многоязычия и его влияния на образовательный процесс. Несмотря на то, что существует целый ряд исследований об одновременном усвоении трех языков у детей дошкольного возраста (Hoffman, 1985), в этой главе мы делаем акцент на психолингвистическом аспекте мультилингвального обучения в школе. В общих чертах мультилингвальную компетентность у отдельных лиц следует понимать как способность эффективно использовать несколько языков для общения в устной и письменной форме. Но, как мы увидим в следующем разделе, такое определение является проблематичным и слишком упрощенным.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Коммуникативная компетентность, как правило, рассматривается большинством современных педагогов в качестве важнейшей цели обучения второму языку. Концепция коммуникативной компетенции была впервые предложена Хаймсом (1972), который подчеркнул важность умения адекватно использовать язык в социальном контексте. Большинство современных моделей коммуникативной компетентности построены на первоначальной концепции Хаймса, которая была расширена за счет включения ряда компонентов, таких как, социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная и стратегическая компетентность (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980).

Что же такое мультилингвальная компетентность? Означает ли она то же самое, что и монолингвальная компетентность, но в приложении к нескольким языкам? Мнение о том, что языковая компетентность во втором языке сопоставима с одноязычной компетентностью, серьезно оспаривалась в последние годы. Хотя большинство вопросов возникло в ходе обсуждения билингвизма, они актуальны и при обсуждении многоязычия и его освоения. Кук (Cook, 1992, 1993, 1995), Гросьен (Grosjean, 1989, 1992) и другие подвергают критике то, что они называют «монолингвальным предрассудком» или «монолингвальным подходом к билингвизму», согласно которому уровень владения вторым языком, к которому должны стремиться учащиеся, должен

быть сопоставим с уровнем владения родным языком, при этом «родной» определяется в терминах монолингвальной языковой компетентности.

О билингвизме учащихся (в школе и за её пределами) обычно судят по их компетентности в иностранных языках. Другими словами примером компетентности для носителей языка служит идеализированная модель коммуникатора со знанием теоретической лингвистики второго языка. Однако, как указал Эдвардс (Edwards, 1994), идеально сбалансированное двуязычие или многоязычие являются редко встречающимся свойством. Поскольку носители второго языка редко достигают уровня владения первым языком, не будет ошибкой сказать, что овладение вторым языком терпит неудачу. В результате, как отметил Гросьен (Grosjean, 1989), навыки, приобретенные носителями второго языка можно считать недостаточными для реальных нужд пользователей.

В противовес «ущербной» идеализированной форме билингвизма Гросьен (Grosjean, 1992) предложил более целостный подход. По его мнению, билингвы – это люди, имеющие навык в обоих языках, но в различных сферах их применения. Билингвы редко обладают сбалансированными навыками, поскольку коммуникативная компетенция двух языков развивается в разных условиях. Поэтому навык двуязычия нельзя рассматривать просто как сумму двух монолингвальных компетенций, а скорее как общий лингвистический репертуар носителя этих языков.

Согласно этой идее Кук (Cook, 1992) предложил использовать понятие «мультикомпетентности», обозначающее уникальную форму языковой компетентности, не сводимой к сумме монокомпетентностей. Согласно Куку пользователей второго языка не следует рассматривать с точки зрения монолингвизма второго языка, а скорее как людей, обладающих своей уникальной формой компетентности или компетентностей (Cook, 1993:270). Джесснер (Jessner, 1997) также разделяет точку зрения целостного подхода к билингвизму и подчеркивает тот факт, что мультилингвальная компетентность имеет скорее динамический, чем статический характер и далее замечает, что

языковая компетентность изменяется в результате подгонки, подстраивания к лингвистическим подсистемам, которые отражают коммуникативные нужды пользователя.

Эти альтернативные взгляды на билингвизм представляют особый интерес в приложении к мультилингвизму и мультилингвальному обучению. По сравнению с билингвизмом, в мультилингвизме еще труднее ожидать сбалансированного знания и применения языков, так как при большем, чем у монолингвов лингвистическом репертуаре количество ситуаций, в которых он может быть применен, остается ограниченным. Поэтому у мультилингвального коммуникатора значительно больший выбор в части применения своих языков, чем у монолингвального пользователя, применяющего один язык во всевозможных контекстах. С точки зрения психолингвистики также следует, что мультилингвы обладают такой конфигурацией лингвистических компетенций, которые отличаются от компетенций билингвальных и моноязычных коммуникаторов. Это имеет важное значение для мультилингвального образования, поскольку вступает в противоречие с принципом «идеальной компетенции на уровне первого языка» как единственной цели языкового обучения.

Таким образом, хотя все компоненты коммуникативной компетентности одноязычия необходимы и для многоязычия, многоязычная компетентность содержит ряд специфических отличий. А именно, имеет место тенденция использования разных языков для разных ситуаций и целей. Мультилингвальные пользователи, обладая общей компетентностью, вовсе не обязаны обладать полной компетентностью в каждом своем языке. Такой подход осуществляется в школах, практикующих мультилингвальное обучение; они ставят различные задачи для каждого определенного языка, в соответствии со специфическими коммуникативными потребностями учащихся в данном языке. Например, если в данном социуме есть носители изучаемого языка, можно ожидать, что учащиеся будут применять изучаемый язык в быту и в повседневных ситуациях наряду с академическими ситуациями. Если же изу-

чаемый язык используется только в высших учебных заведениях, можно ожидать, что учащиеся будут изучать язык только применительно к академическим нуждам.

ОСВОЕНИЕ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА

Существует общее мнение, что усвоить новый язык легче тем, кто уже знает какой-нибудь иностранный язык. В данном разделе мы обсудим результаты исследований этого вопроса. Известны различные подходы к изучению этой проблемы. В некоторых работах рассматривалось влияние билингвизма на общую эффективность усвоения следующего языка, в других, оценивались отдельные аспекты, такие как, восприятие речи на слух или усвоение словарного запаса. В таблице 1 приведены сводные результаты публикаций по мультилингвальному обучению.

Исследования, перечисленные в таблице 1, проводились для различных языковых комбинаций и в различных условиях обучения. Большие различия были также в методологии и процедурах тестирования.

Таблица 1 Исследования мультилингвального обучения

<i>Автор</i>	<i>Страна</i>	<i>Языки 1-2</i>	<i>Язык 3</i>	<i>Тесты</i>
Thomas (1988)	US, N=26	English-Spanish	French	Grammar, vocabulary, writing.
Bild & Swain (1989)	Canada N=47	Italian and non- Romance/English	French	Cloze test, oral story telling
Jaspaert & Lemmens (1990)	Belgium, N=12/66	French/Italian	Dutch	Grammar, vocabulary, reading, writing.

Zobl (1993)	US, N=33	German, Chinese, Arabic, etc.	English Grammar	
Cenoz & Valencia (1994)	Basque N=321	Basque/Spanish	English Grammar, vocabulary, reading, writing, speaking, listening.	
Klein (1995)	US N=32	Hebrew Italian, Polish, Russian, etc.	English	lexis, syntax

Во всех случаях объектом наблюдения были билингвальные студенты, владеющие, по крайней мере, одним языком меньшинств (испанским в США, итальянским в Бельгии, баскским в Испании). Суммируя результаты, можно сделать вывод, что билингвизм не только не замедляет, но, в большинстве случаев, помогает усвоению следующего языка (см. Bild & Swain, 1989; Cenoz & Valencia, 1994; Klein, 1995; Thomas, 1988; also cf. Jaspaert & Lemmens, 1990; Zobl, 1993). Например, исследования по изучению французского как третьего языка в Канаде выявили преимущество билингвов перед мономингвами (см. Bild & Swain, 1989; Genesee, 1983, и глава 11; Gulutsan, 1976; Hurd, 1993). Также было выявлено их преимущество в специфических областях, например, в восприятии на слух третьего языка (Edwards et al., 1977; Wightman, 1981).

Однако не все исследования подтверждают положительный эффект билингвизм в изучении третьего языка. Джасперт и Лемменс (Jaspaert & Lemmens, 1990) и Зобл (Zobl, 1993) отметили отсутствие существенной разницы в изучении второго и третьего языка. Тем не менее, в обоих случаях авторы рассматривают последовательное изучение языков как аддитивный процесс. Джасперт и Лемменс (Jaspaert and Lemmens, 1990) считают, что «ре-

зультаты анализа данных определенно свидетельствуют о лучшем усвоении голландского языка билингвальными детьми. Так, в рамках триязычного Foyer проекта Фойер (Foyer) итальянские иммигранты достигли высоких результатов в овладении голландским как третьим языком. Кроме того, даже хотя Зобл (Zobl, 1993) и не нашел существенной разницы между монолингвами и мультилингвами в выполнении грамматических тестов, он отметил, что ответы многоязычных учащихся свидетельствуют об их «более обширной грамматике», возможно, из-за знания дополнительных языков. Зобл оставляет открытым вопрос о том, что эти факты согласуются с гипотезой дополнительного преимущества, обеспечиваемого изучением нескольких языков. Маджисте (Magiste, 1984) обнаружил значительно более низкий уровень оценок в группе двуязычных студентов-иммигрантов по сравнению с одноязычными при проверке знаний английского языка. Однако в этом случае нельзя исключать возможного влияния на данный факт социолингвистического фактора: иммигрантского статуса студентов.

ПЕРЕХОД ОТ ОДНОГО ЯЗЫКА К ДРУГОМУ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Исследования мультилингвального обучения обнаружили, что эффективность обучения данному языку зависит от лингвистической дистанции между этим языком и усвоенным(и) ранее (Bild & Swain, 1989). Было выявлено перекрестное влияние языков, подобных по фонетической структуре, синтаксису и словарному запасу (Mohle, 1989; Singleton, 1987). Например, носители первого неиндоевропейского языка при изучении французского или английского языков обнаружили тенденцию заимствования словарного запаса и структуры из ранее усвоенных индоевропейских языков, а не из своего первого языка (Ahukanna et al., 1981; Bartelt, 1989; Ringbom, 1987; Singh & Carroll, 1979).

Также предполагалось, что переход желательно проводить с первого языка, чем с языков, выученных позже (Ringbom, 1987). Однако, влияние

этого эффекта меньше, чем типологическое подобие между языками, вне зависимости от того, где они изучались. В то же самое время существуют свидетельства в пользу существенной связи между уровнем развития первого языка, и особенно письменности, и успехами в освоении второго языка. Камминс подчеркнул это, введя «гипотезу перекрестного влияния на обучение» (см. Cummins, 1981). Эта связь была обнаружена, в основном среди студентов, говорящих на языках меньшинств. Поскольку точный механизм, определяющий указанную связь, не был изучен в достаточной степени, приходится опираться на более общие принципы трансфера языков. Возможно, что подобная взаимосвязь имеет место и при мультилингвальном обучении. Так, есть основания полагать, что мультилингвальное обучение, подобно билингвальному, происходит успешнее там, где созданы условия для развития первого языка студентов. Это особенно справедливо в отношении учащихся, разговаривающих на языках меньшинств, особенно ущемляемых при формальном обучении. Однако, это непроверенный вывод.

Существует также, хотя и спорный, вывод, касающийся влияния на трансфер условий обучения. Одни отмечают положительное влияние на трансфер языков в условиях формального обучения. Томас (Thomas, 1988), например, не только обнаружил превосходство билингвов (англо-испанцев) при изучении французского языка как третьего над англоязычными монолингвами, но и установил, что билингвы, получившие образование на испанском, имеют более высокие оценки по французскому языку, чем билингвы, выучившие испанский язык вне школы. Эти выводы подтверждаются положительным влиянием на усвоение последующих языков навыков письма, при условии наличия общего уровня владения первым языком (Cummins, 1981). Было показано (Swain, 1990), что студенты, владеющие письмом первого и второго языков демонстрируют преимущество в освоении третьего языка над студентами-билингвами, пишущими только на своем втором языке.

Положительное перекрестное лингвистическое влияние также было обнаружено и в разговорной речи, приобретенной вне школьных условий.

Хаммарберг и Уильямс (Hammarberg and Williams, 1993) провели длительное исследование трансфера шведского языка как третьего, у носителя английского языка, владеющего немецким и знакомого с французским. Они обнаружили перекрестное лингвистическое влияние всех трех языков на усвоение шведского языка вне какого-либо формального обучения. В настоящее время ясно, что наше понимание влияния формального (школьного) и неформального (естественного) способа обучения на эффективность приобретения мультилингвизма является в лучшем случае предварительным и недостаточным для того, чтобы с определенностью делать окончательные выводы относительно каждого из них.

Подводя итог относительно условий приобретения мультилингвизма, можно, в общем, сделать вывод, что билингвизм оказывает положительное влияние на усвоение дополнительных языков, усиливается типологическим подобием языков и, возможно, контекстом обучения. В то же время, нужно отметить, что мы все еще мало знаем, в каких условиях обучение ускоряется или, наоборот, замедляется. Многие специфические вопросы всё ещё требуют ответа. Ускоряется ли обучение при одновременном преподавании нескольких языков или необходим последовательный переход от одного языка к другому? Существует ли оптимальный возраст для перехода к третьему и последующим языкам? Влияют ли условия обучения (формальное или неформальное) и, если да, то в какой степени на приобретение мультилингвизма? Влияет уровень владения первым и вторым языком на эффективность изучения последующих языков? Каким образом билингвизм улучшает усвоение последующих языков?

АДДИТИВНЫЙ МУЛЬТИЛИНГВИЗМ: ВОЗМОЖНОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ

В этом разделе мы обсудим возможные причины эффекта интенсификации мультилингвального обучения, затронутые в предыдущем разделе. Объяснение аддитивного эффекта основывается на нашем понимании современной теории и эмпирического опыта, касающегося причин, по которым

билингвизм может положительно влиять на когнитивную потенцию, в свою очередь, влияющую на интенсификацию мультилингвального обучения. Наше объяснение аддитивного мультилингвизма по необходимости является предположительным из-за скудости прямых доказательств.

Многочисленные исследования показали, что билингвизм может положительно влиять на когнитивное развитие. Это было продемонстрировано с помощью задач на формирование концептов, творческих заданий, заданий визуально-пространственного характера, металингвистической осведомленности (см. Bialystok, 1991; Cummins, 1993; Cummins & Swain, 1986) у учащихся разного возраста и степени владения языком в различных языковых ситуациях (Diaz & Kingler, 1991). Экстраполирование этих данных на приобретение многоязычия приводит к двум взаимосвязанным возможностям: (1) предполагаемые когнитивные преимущества двуязычия могли бы способствовать освоению дополнительных языков; другими словами, развитие многоязычия интенсифицируется благодаря когнитивной гибкости и металингвистической осведомленности, которые, как предполагается, являются следствием билингвизма. (2) Опыт освоения второго языка стимулирует разработку конкретной стратегии, которая, в свою очередь, повышает эффективность приобретения многоязычия.

Прежде чем рассматривать приведенные выше две возможности, заметим, что не все билингвы демонстрируют лингвистическое и когнитивное преимущество. В этом отношении Ламберт (Lambert, 1974) был первым, кто провел различие между аддитивной и субтрактивной формой билингвизма. Аддитивный (накопительный) билингвизм имеет место в ситуациях, когда первый язык не теряет своей ценности и приобретенный второй язык не замещает первый. Наоборот, субтрактивный (замещающий) билингвизм проявляется там, где существует давление доминантного второго языка на социально непрестижный первый язык с целью его замещения. Накопительный билингвизм ассоциируется с положительным когнитивным результатом, в то время как, замещающий билингвизм часто ассоциируется с отрицатель-

ными когнитивными последствиями. Прилагая это различие к мультилингвизму, можно ожидать, что только аддитивный билингвизм будет способствовать аддитивному мультилингвизму, то есть, накоплению последующих языков.

Пороговая гипотеза Камминса (Cummins, 1976) дает возможное объяснение различным последствиям билингвизма, отмеченным выше. Согласно этой гипотезе, когнитивный эффект билингвизма субъекта зависит от его уровня владения двумя языками. Высокий уровень обеспечивает высокую степень обучаемости, низкий, соответственно, низкую степень. По мнению Камминса уровень лингвистической компетентности является фактором, способствующим влиянию билингвизма на развитие познавательной способности, поскольку разные уровни компетентности определяют качество взаимодействие учащихся в образовательном процессе. Прилагая эту гипотезу к мультилингвальному обучению, можно ожидать такие последствия: достижение верхнего порога владения языками в билингвизме ведет к позитивным когнитивным изменениям, способствующим приобретению третьего языка.

Ряд исследований, посвященных приобретению многоязычия, согласуются с расширенной пороговой гипотезой. В частности, Сеноз (Cenoz, 1992) обнаружил, что билингвы превосходили монолингвов при выполнении целого ряда тестов по английскому языку, что было ею приписано когнитивным преимуществам билингвизма. В этих исследованиях принимали участие баскско-испанские билингвы с баскским или испанским первым языком, причем, у всех языком обучения был баскский. Все учащиеся также изучали испанский язык и пользовались им «на улице», поскольку он являлся доминантным языком в большинстве общин. Эта ситуация описывает аддитивный билингвизм, так как второй изучаемый (баскский) язык не вытесняет первый (испанский). Данные исследования согласуются с пороговой гипотезой, так как преподавание на баскском языке способствовало активному его освоению а, следовательно, к достижению верхнего порога компетентности в двух

языках (испанском и баскском), и, таким образом, студенты воспользовались своими когнитивными преимуществами.

Другие работы также подтверждают положительный эффект использования языка меньшинств в качестве языка обучения. Например, использование итальянского языка в обучении по проекту Foyer (Jaspaert & Lemmens, 1990) итальянских иммигрантов в Бельгии связывалось с позитивным влиянием на приобретение многоязычия (итальянский- французский- голландский). В США и Канаде обучение на языках меньшинств также связывают с аддитивным мультилингвизмом (Swain и др., 1990).

Другие исследователи отмечают преимущества, которые несет выбор стратегии обучения. Так, МакЛафлин и Найак (McLaughlin and Nayak, 1989) предположили, что имеющие навык в образовательном процессе учащиеся используют более широкий набор стратегий обучения, чем «новички». Аналогично, Дженеси (Genesee, глава 11 данной книги) предположил, что двойное погружение (или триязычное образование) для англоговорящих детей в Канаде может улучшить развитие лингвистических образовательных стратегий. В серии сравнительных исследований монолингвальных и мультилингвальных образовательных систем Нейшн и МакЛафлин (Nation and McLaughlin, 1986), МакЛафлин и Найак (McLaughlin and Nayak, 1989), Найак (Nayak, 1990) обнаружили, что при изучении искусственных языков учащиеся-мультилингвы превосходят монолингвов по ряду параметров: они демонстрируют большую гибкость в выборе стратегии соответствующей поставленной задаче, например, они используют мнемонику в заданиях на запоминание; быстрее меняют неэффективную стратегию; более умело применяют данную стратегию (Hurd, 1993). Их превосходство в этих областях можно приписать набранному в процессе обучения опыту, что помогло им выбирать подходящую стратегию при изучении экспериментальных искусственных языков.

Кроме когнитивных преимуществ, билингвизм связывают с улучшением коммуникативных способностей. Бен-Зив (Ben-Zeev, 1977) и Дженеси

(Genesee, 1975) отмечают, что дети-билингвы более отзывчивы и чутки к нуждам своих собеседников чем монолингвальные дети. Подобным же образом Томас (Thomas, 1992) обнаружил, что билингвы, которые изучали третий язык, использовали больше коммуникативных стратегий по сравнению с монолингвами, озабоченными, в основном, проблемами грамматики и словарного запаса. Способность билингвалов переключать языки в зависимости от ситуации, улучшает их чуткость в использовании языков при общении в социуме. Несмотря на недостаток исследований в данной области, Бейкер (Baker, 1993) подчеркивает их важность из-за связи познавательных способностей с социальными навыками билингвов. Дальнейшее изучение вопроса поможет найти объяснение эффекту аддитивного мультилингвизма с точки зрения чрезвычайно развитой коммуникативной чувствительности.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В 1974 году Ламберт (Lambert, 1974) ввел понятия аддитивного и субтрактивного билингвизма и описал их различия. Подобное деление полезно и в случае мультилингвализма для поиска оптимальных условий обучения. Дальнейшее изучение многоязычия должно выявить эти условия. В настоящее время уже известно, что такие условия существуют, но необходимо еще многое узнать.

Успешность мультилингвального образования в большой степени зависит от конечной цели процесса. Как отмечают Гросьен, Кук и другие желательно, чтобы многоязычная компетентность не рассматривалась как простая сумма отдельных монолингвальных навыков и не сводилась к подобию моноязычного субъекта в традиционной лингвистической теории обучения. Более реалистично было бы рассматривать многоязычие, как уникальный набор коммуникативных навыков, необходимых для повседневного общения в многоязычной среде. Стремление к владению всеми языками на уровне монолингвизма может привести к ощущению ущербности процесса обучения, а,

как было отмечено ранее, мультилингвы вовсе не нуждаются в знании всех языков на одном и том же уровне, во всех областях применения.

Отмеченное выше наличие лакун в теории аддитивного мультилингвизма требует выяснения условий, обеспечивающих создание успешных образовательных программ многоязычия. Уже известно положительное влияние лингвистической дистанции – типологического сходства между изучаемым и уже изученным языками, способствующее мультилингвальному обучению. Также отмечается демонстрируемая билингвами способность к применению альтернативных стратегий и видов обучения, что потенциально является ускоряющим фактором усвоения многоязычия. Эти условия достигаются разработкой соответствующих учебных планов и методик, способствующих более продвинутой металингвистической осведомленности.

Исследования свидетельствуют о том, что при определенных условиях приобретение *второго* языка зависит от уровня владения первым (см. Cummins, 1981). Подобную зависимость можно ожидать и в случае многоязычия, хотя прямых свидетельств этого мало. Другими словами, аддитивное мультилингвальное обучение, подобно билингвальному, успешнее протекает в обстановке максимально развитого и используемого первого языка. В первую очередь это справедливо для тех, чей первый язык является языком меньшинства, и поэтому недостаточно изучается в школе (см. Cenoz, глава 8). Кроме того, развитие письменных навыков первого и второго языков является важным ускоряющим фактором в приобретении следующего языка.

Следующим фактором, имеющим большое значение для обучения многоязычию, является возраст. На эту тему было выполнено большое количество эмпирических исследований (например, Long, 1990; Singleton, 1989). Свидетельства эффективности раннего введения билингвизма сопровождались и противоположными примерами об отсутствии влияния возраста или о преимуществе введения билингвизма в старшем возрасте. Из этих противоречивых результатов, однако, можно сделать вывод, что подход к многоязычному обучению должен быть дифференцированным, учитывающим пре-

имущества каждого возраста. Вероятно, необходимо последовательное обучение второму и третьему языку, чтобы учащиеся могли консолидировать свои знания, прежде чем приступить к освоению следующего языка. Необходимы систематические исследования специфических эффектов раннего или отложенного изучения третьего языка. Соответственно необходимо провести исследование и оценить последствия одновременного и последовательного введения второго и третьего языков.

Исследования, связанные с приобретением многоязычия и мультилингвальным обучением находятся пока еще в зачаточном состоянии. В этом разделе мы сделали попытку интерпретации и обобщения весьма скудных данных. Кроме того, нами, в основном, рассматривались вопросы, связанные с билингвизмом и приобретением второго языка, чтобы компенсировать недостаток данных, касающихся собственно мультилингвализма. С одной стороны, понимание проблем многоязычия может быть продвинуто изучением билингвизма, с другой стороны этот подход не может быть полностью адекватен исследованиям собственно мультилингвизма, являющегося сложным феноменом, подверженным влиянию большого количества факторов. Многие из них могут совпадать с факторами, оказывающими влияние на билингвизм и приобретение второго языка. Если мы хотим достичь полного понимания взаимосвязей и взаимовлияний на мультилингвализм и его приобретение в различных условиях обучения, нам необходимо более систематическое и тщательное изучение проблемы.

Библиографические ссылки

1. Ahukanna, J.G.W., Lund, N.J. and Gentile, J.R. (1981) Inter- and Intra-Lingual Interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal* 65, 281-7.
2. Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

3. Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Bartelt, G. (1989) The interaction of multilingual constraints. In H.W. Dechert and M. Raupach (eds) *Interlingual Processes* (pp. 151-77). Tübingen: Gunter Narr.
5. Ben-Zeev, S. (1977) The effects of bilingualism in children from Spanish-English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers in Bilingualism* 14, 83-122.
6. Bialystok, E. (1991) Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-40). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bild, E.R and Swain, M. (1989) Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 255-74.
8. Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
9. Cenoz, J. (1992) Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3. Leioa (Spain) Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
10. Cenoz, J. and Valencia, J.F. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 195-207.
11. Cohen, S.P., Tucker, R. and Lambert, W.E. (1967) The comparative skills of monolinguals and bilinguals in perceiving phoneme sequences. *Language and Speech* 10, 159-68.
12. Cook, V. (1992) Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42, 557-91.
13. Cook, V. (1993) *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
14. Cook, V. (1995) Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8, 93-8.

15. Cummins, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
16. Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-51.
17. Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority children. In California State Department of Education (eds) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
18. Cummins, J. (1993) Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 51-70.
19. Cummins, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism and Education*. London: Longman.
20. Davine, M., Tucker, R. and Lambert, W.E. (1971) The perception of phoneme sequences by monolingual and bilingual elementary school children. *Canadian Journal of Behavioural Science* 3, 72-6.
21. Diaz, R.M. and Kingler, C. (1991) Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 167-92). Cambridge: Cambridge University Press.
22. Edwards, J. (1994) *Multilingualism*. London: Routledge.
23. Edwards, H.P., Doutriaux, C.W., McCarrey, H. and Fu, L. (1977) Evaluation of the Federally and Provincially Funded Extensions of the Second Language Programs in the Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board. Ottawa: Ottawa Roman Catholic Separate School Board.
24. Genesee, F. (1983) Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics* 4, 1-46.
25. Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury House.

26. Genesee, F., Tucker, R. and Lambert, W. (1975) Communication skills in bilingual children. *Child Development* 46, 1010-14.
27. Grosjean, F. (1989) Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
28. Grosjean, F. (1992) Another view of bilingualism. In R.J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: North Holland.
29. Gulutsan, M. (1976) Third language learning. *Canadian Modern Language Review* 32, 309-15.
30. Hammarberg, B. and Williams, S. (1993) A study of third language acquisition. In B. Hammarberg (ed.) *Problem, Process, Product in Language Learning* (pp. 60-70). Stockholm: Stockholm University.
31. Hoffmann, C. (1985) Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 479-95.
32. Hurd, M. (1993) Minority language children and French immersion: Additive multilingualism or subtractive semi-lingualism? *Canadian Modern Language Review* 49, 514-25.
33. Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics* (pp. 269-85). Harmondsworth: Penguin.
34. Jaspaert, K. and Lemmens, G. (1990) Linguistic evaluation of Dutch as a third language. In M. Byram and J. Leman (eds).
35. *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels* (pp. 30-56). Clevedon: Multilingual Matters.
36. Jessner, U. (1997) Towards a dynamic view of multilingualism. In M. Pätz (ed.) *Language Choices? Conditions, Constraints and Consequences* (pp. 17-30). Amsterdam: Benjamins.
37. Klein, E.C. (1995) Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning* 45, 419-65.
38. Lambert, W.E. (1974) Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Abour and R.D. Meade (eds) *Cultural Factors in Learning and Education*.

- ucation (pp. 91-122). Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.
39. Long, M. (1990) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-86.
 40. Magiste, E. (1984) Learning a third language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5, 415-21.
 41. McLaughlin, B. and Nayak, N. (1989) Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? In H.W. Dechert and M. Raupach (eds) *Interlingual Processes* (pp. 5-16). Tbingen: Gunter Narr.
 42. Mohle, D. (1989) Multilingual interaction in foreign language production. In H.W. Dechert and M. Raupach (eds) *Interlingual Processes* (pp. 179-94). Tbingen: Gunter Narr.
 43. Nation, R. and McLaughlin, B. (1986) Novices and experts: An information processing approach to the 'good language learner' problem. *Applied Psycholinguistics* 7, 41-56.
 44. Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N. and McLaughlin, B. (1990) Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning* 40, 221-44.
 45. Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
 46. Sharwood Smith, M. (1994) *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
 47. Singh, R. and Carroll, S. (1979) L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics* 5, 51-63.
 48. Singleton, D. (1987) Mother and other tongue influence on learner French. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 327-46.
 49. Singleton, D. (1989) *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

50. Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. and Hart, D. (1990) The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum* 3, 65-81.
51. Thomas, J. (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-46.
52. Thomas, J. (1992) Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In R.J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 531-45). Amsterdam: North Holland.
53. Wightman, M. (1981) *The French Listening Comprehension Skills of Grade-Six English Program Students; Second Year of Testing*. Ottawa: Research Centre/Centre de Recherches. Ottawa Board of Education.

ВИБІР УЧАСНИКІВ, ГРУП І МІСЦЬ

Елізабет Ланца

ВСТУП

У праці описано процес відбору мовців або учасників, які надаватимуть фактичний матеріал щодо лінгвістичної структури та/або застосування мови, який слугуватиме основою для дослідницького проекту з білінгвізму. Ці учасники можуть належати до однієї групи за критерієм, наприклад, мови (китайська в Англії), географії або лінгвістичної компетенції. У складі цих груп можна знайти інші, до яких належать учасники, залежно від їхнього віку, статі, соціально-економічного статусу, мовної ідеології тощо. Крім того, вибір місця для збору фактичного матеріалу з якоїсь окремої групи, наприклад, школи або дому, також впливатиме на результати дослідження. Тоді, коли сформульовано питання дослідження, вибір учасників, груп та місць буде вирішальним для успіху дослідження. Чому ж цей аспект є настільки важливим? У цій главі буде описано складність цього питання.

Центральною ідеєю цієї розвідки є те, що білінгвізм є соціально обумовленим явищем, тому при дослідженні його особливостей необхідно враховувати відповідні соціолінгвістичні параметри, незважаючи на акценти дослідження. Деякі вчені (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton, and Richardson 1992) стверджують, що в разі, якщо спеціалісти аналізують мовні особливості, вони є соціальними вченими. Тут важливо враховувати особливості процесу збирання даних, які набираються не в соціальному вакуумі. Інтерес являють собою не стільки задіяні мови, скільки більш формальні аспекти зміни мовного коду. З цієї точки зору важливу роль відіграватиме компетентність самого дослідника в цих мовах. Нарешті, в багатьох розвідках з білінгвізму задіяні іммігранти.

Надалі буде представлено різні точки зору щодо вибору учасників, груп та місць для вивчення особливостей білінгвізму. Спочатку буде висвітлено важливість процесу відбору. Потім буде представлено ідеї щодо особис-

тості дослідника, а також те, як саме він може впливати на процес відбору. Після цього буде описано особливості індивідуального білінгвізму. Навіть у межах певного суспільства або місця процес відбору має враховувати варіації. Нарешті буде сфокусовано увагу на етичних аспектах білінгвального дослідження.

ВАЖЛИВІСТЬ ПРОЦЕСУ ВІДБОРУ

Відбір учасників та місця дослідження тісно пов'язаний із розробкою самого дослідження. Кожна розвідка має центральні питання або гіпотезу. Розробка дослідження має враховувати теоретичні засади, що включають план збору даних, які використовуватимуться як основа дослідження, ретельного аналізу змінних та формулюванню результатів. Розробка дослідження також надасть інформацію про групу людей, які братимуть у ньому участь. На цьому етапі особливо важливо впевнитися, що методики дослідження є адекватними для отримання достовірних відповідей на питання. Розробка дослідження допоможе впевнитися в тому, що теорія, метод і фактичний матеріал є доречними та взаємопов'язаними.

Процес відбору обґрунтований завданнями дослідження. Наприклад, початковим питанням розвідки може бути таке: Чим обумовлений мовний вибір другого покоління іммігрантів у західному суспільстві? Далі необхідно уточнити питання дослідження, наприклад: Чим обумовлений мовний вибір дітей турецьких іммігрантів у Данії? Однак тут знову необхідно звужити питання дослідження для того, щоб зробити процес відбору точнішим. Питання дослідження допоможе спланувати відбір учасників, груп та місць для отримання необхідних даних.

Ступінь узагальнення результатів дослідження залежить від процесу відбору. Якщо учасники дослідження є представниками більших груп, отримані результати можна перенести на ще більші групи. Цей процес називається *відбір зразків*. Навіть тоді, коли акцент робиться на індивідуальний білінг-

візм, мовців необхідно відбирати згідно з такими критеріями, як білінгвальна компетенція, використання мови і соціологічні змінні.

Відбір учасників для дослідження може впливати на інші його аспекти, наприклад, *тип* даних, які *можна* збирати. Якщо учасники є представниками суспільства іммігрантів, тоді усне інтерв'ю буде доречнішим, ніж письмове анкетування. Урахування цих параметрів відіграє велику роль при виборі учасників та методів збору даних.

Висновки параграфа: Чому відбір учасників є настільки важливим?

- Він є невід'ємною частиною розробки дослідження.
- Він впливатиме на ступінь узагальнення результатів.
- Він може впливати на деякі інші аспекти розробки дослідження, наприклад, тип даних.

ОСОБИСТІСТЬ ДОСЛІДНИКА ТА ПРОЦЕС ВІДБОРУ

Особистість дослідника, а також його інтереси дуже впливають на хід дослідження. Особистість дослідника зазвичай є імпліцитною в працях з білінгвізму, однак варто звертати увагу на такі аспекти, як лінгвістична компетентність, етнічна належність, стать, вікова група, рівень освіти, виховання та ставлення до білінгвізму. У деяких випадках стать може бути вирішальним параметром, як-от, наприклад, в ісламському суспільстві, де лише жінки можуть відвідувати інших жінок та їхні родини. Особистість дослідника, який спостерігає за суспільством зсередини або ззовні, може сприяти тому, щоб упоратися з так званим «парадоксом спостерігача» – проблемою, яка постає тоді, коли люди ведуть себе неприродно через присутність спостерігача. Деякі приклади можуть проілюструвати, як саме особистість дослідника може впливати на процес дослідження, включаючи відбір учасників та місце дослідження.

У результаті довгого спостереження за процесом засвоєння першої мови двома дітьми-білінгвами (Lanza 2004), чия мама є американкою, а батько –

норвежцем, дослідниця мала змогу спостерігати за мовним розвитком дітей. Через те, що дослідниця сама є мамою двох дітей-білінгвів, а також має тривалий досвід праці з білінгвальними родинами, предмет фокусу дослідження був для неї чітко визначеним. Вона позитивно ставиться до білінгвізму та має особисту мотивацію дізнатися про те, як саме діти сприймають дві мови одночасно за умов, які мають назву «елітарний» білінгвізм (Harding-Esch & Riley, 2003). Будучи учасником дослідження, лінгвіст мала можливість спостерігати за процесом спілкування батьків з їхніми дітьми-білінгвами. Однак є значний недолік, коли дослідник сам є учасником групи: інші учасники можуть не сприймати його всерйоз.

Деякі дослідники не є внутрішніми представниками суспільства, тому їм може не вистачати необхідного лінгвістичного знання для участі в проекті без зовнішньої допомоги. Подібні дослідження часто спричинені необхідністю отримати більше інформації про певне суспільство для надання кращої соціальної та освітньої підтримки його представникам. З цієї причини можна стверджувати, що саме потреба обґрунтовує вибір певної групи, а не особистість дослідника як зовнішнього учасника, або його/її компетентність у мові національної меншини. Залучення зовнішніх учасників до процесу дослідження може сприяти вирішенню проблеми недостатньої лінгвістичної компетенції дослідника. Це можна проілюструвати за допомогою прикладу.

У Норвегії найбільша група студентів-представників мовної меншини походять з Пакистану і їхньою рідною мовою є мова урду/панджабі. Оскільки кількість лінгвістів, які вивчають білінгвізм і мають належну мовну компетенцію не є великою, відсутні дослідження, присвячені розвитку та особливостям функціонування мови у цих дітей. Ситуація спричиняє потребу в застосуванні інших методів для того, щоб компенсувати цю нестачу. Так, наприклад, досліджували мовленнєві навички 10-річних дітей-білінгвів родом із Пакистану в школі в Осло, в якій діти на однаковому рівні спілкувалися двома згаданими мовами (Aarsæther 2004). Хоч дослідник був не зовсім компетентним у мові мовної меншини, він мав багатий досвід навчання дітей із

такими мовними навичками, що надало йому змогу спостерігати за особливостями зміни мови в шкільному середовищі. Дослідник не мав необхідних лінгвістичних навичок, але залучив до процесу інтерпретації отриманих даних викладача рідної мови цих дітей. Результати, які він отримав у ході дослідження, були пізніше перевірені та верифіковані іншими лінгвістами.

Такий приклад більш чітко ілюструє, як саме особистість дослідника та його мовна компетенція може впливати на процес відбору. Було проведено дослідження серед філіппінців, що живуть в Осло (Hvenekilde and Lanza, 2001), яке фокусувалося на мовному виборі та соціальних взаємодіях. Вибір саме цього міста був обумовлений тим, що там живуть самі дослідники, що спрощувало процес збору даних. Окрім того, вони добре знали місто. Цей вибір також мав теоретичне обґрунтування. Норвегія стала надзвичайно мультилінгвальною та мультикультурною країною, незважаючи на те, що Скандинавію вважають дуже гомогенною. А Осло, де сконцентрована найбільша кількість іммігрантів, якнайкраще відповідає мультилінгвальним та мультикультурним вимогам (Lanza & Svendsen, 2007).

Вибір саме цього суспільства іммігрантів-філіппінців, не був випадковим. У багатьох працях наголошують на необхідності об'єктивно обирати методи дослідження, а це вимагає певного віддалення від об'єкту дослідження. Однак в останні роки лінгвісти все більше уваги приділяють соціальним чинникам при вивченні мовних питань, тому що намагаються також дослідити соціальну нерівність у плані мови. Важливо, щоб дослідник враховував свій власний ідеологічний вплив на мету та завдання дослідження. Ланца, наприклад, зазначає, що вона і її колега позитивно ставляться до білінгвізму (Lanza 2004: 74). Сама вона є іммігрантом в Норвегії і прибула туди в дорослому віці. Тому, незважаючи на відмінності її етнічної належності від представників суспільства, вона має іншу особистість. Вона і її колега були занепокоєні негативним ставленням медіа до іммігрантів Норвегії. Своїм дослідженням вони сподівалися висвітлити деякі позитивні аспекти імміграції, концентруючи свою увагу на групі, яка не отримувала майже жодної уваги в

медіа. Можна було обрати кілька груп, але вони обрали філіппінців. Вибір саме філіппінців також обґрунтований ще одним особистим чинником дослідниці, яка знала цю групу ще й тому, що належала з ними до однієї католицької церкви.

Філіппінці також відповідали критеріям, які були висунуті нами в процесі відбору. Вони мали тісний і міцний взаємозв'язок, що також впливало на підтримання мови. Наше завдання полягало у вивченні взаємозв'язку між етнічною належністю та мовним вибором, особливо вдома з дітьми. Філіппінці були мультилінгвами ще до того, як прибули до Норвегії, тому мали визначний лінгвістичний репертуар. Ані дослідниця, ані її колега не володіли філіппінською мовою. Однак англійська мова є офіційною мовою Філіппін, тому більшість філіппінців добре нею володіють. Крім того, ці іммігранти різною мірою також володіли філіппінською мовою. Для того, щоб потрапити всередину їхнього суспільства, ми застосували процедуру «друг мого друга» (Milroy & Gordon, 2003). Моя колега знала студентку-філіппінку, яка мала багато друзів і стала нашим асистентом.

Висновки параграфа: Особистість дослідника в процесі відбору

- Особистість дослідника є невід'ємним аспектом процесу дослідження, включаючи вибір представників, груп і місць.
- Його ідентичність включає в себе лінгвістичну компетенцію, етнічну належність, стать, вік, рівень освіти, виховання та ставлення до білінгвізму, а також те, чи є дослідник внутрішнім представником суспільства.
- Бути внутрішнім учасником суспільства має свої переваги та недоліки.
- Важливо враховувати наші ідеологічні переваги та їхній вплив на мету та завдання нашого дослідження.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ БІЛІНГВІЗМ

Багато розвідок сфокусовано на вивченні представника-білінгва та його компетентності або особливостях застосування двох мов. У таких випадках

важливо те, що дослідник шукає універсальні людські риси. В умовах лабораторних досліджень також враховують особистість учасника. Кількість учасників не є настільки важливою, наскільки критерії відбору. Якщо ми концентруємо увагу на варіативності якогось певного аспекту білінгвізму і хочемо порівняти кількох білінгвів, тоді маємо враховувати інші індивідуальні відмінності цих білінгвів. Якщо вирішення одних питань дослідження, як, наприклад, питання граматики білінгвів, дозволяє абстрагуватися від індивідуальних відмінностей, то вирішення інших – ні. Ці відмінності необхідно враховувати при виборі мовців. Існує список базових індивідуальних відмінностей, які необхідно враховувати при виборі мовців-білінгвів. Вони включають у себе процес засвоєння мови конкретним представником, а також типові відмінності між мовами білінгва. Інші параметри включають рівень стабільності мов, а також те, чи продовжує білінгв засвоювати мови, чи він їх втрачає. Якою мірою в білінгва розвинені ключові мовні навички кожної мови: говоріння, аудіювання, письмо, читання? Інше питання стосується мовних режимів білінгва. Як часто білінгв у процесі спілкування звертається до монолінгвального режиму і як часто – до білінгвального? Як часто відбувається зміна мовного коду в білінгвальному режимі? Нарешті, необхідно виявити соціологічні змінні білінгва: вік, стать, соціально-економічний статус, рівень освіти тощо.

Важливим параметром при виборі дітей-білінгвів для дослідження є вік, в якому вони опанували двома (або більше) мовами. Відмінність між процесом засвоєння білінгвом першої та другої мов ще називається відмінністю між одночасним або дитячим білінгвізмом та послідовним білінгвізмом (De Houwer, 1995). Вивчення кожного з цих типів вимагає пошуку відповідей на різні питання. Традиційно головна відмінність між цими пунктами полягала лише в трьох роках – віку, коли вважають, що дитина достатньо добре засвоїла свою першу мову (McLaughlin, 1984). Вивчення особливостей процесу засвоєння першої мови білінгвом отримало дуже чітке трактування: очікується, що дитина повинна засвоювати обидві мови якомога раніше, навіть

від народження (De Houwer, 1995). Джерелом засвоєння є родина. Було розроблено типологію шести основних типів застосування мови вдома, яка являє собою основу для вибору дітей-білінгвів для дослідження. Ці типи відрізнялися за такими параметрами: рідна мова батьків, мова суспільства, стратегія батьків навчити дитину. У деяких типах показано особливості одночасного засвоєння двох або більше мов. При виборі дітей-білінгвів дослідник має звертати увагу на вік, коли дитина засвоїла другу мову.

Дослідження дітей-білінгвів завжди являють собою окремі випадки. Спостереження за дітьми-білінгвами, які страждають на афазію або мають пошкодження мозку, також являють собою об'єкт вивчення. Для визначення кількості пацієнтів для дослідження та критерій відбору необхідно чітко сформулювати мету дослідження. Якщо мета дослідження полягає, наприклад, у виявленні лінгвістичного профілю пацієнтів, хворих на афазію Брока, необхідним є групове дослідження. Однак недоліком групового дослідження є відсутність спільних рис у пацієнтів з пошкодженнями мозку. Іншими словами, для узагальнення висновків, отриманих у групі, представники якої страждають на певний синдром, необхідно визнати можливість варіативності. Ця варіативність виявилася особливо цікавою з точки зору теорії. Крім того, межа між різними синдромами є дуже нечіткою. Пацієнти з пошкодженнями мозку є особливою групою населення, тому практичні аспекти можуть бути визначними при виборі учасників.

Незалежно від вибору цільової групи (пацієнти-білінгви з пошкодженням мозку або інші білінгви), маємо визначити необхідність у виборі контрольної групи мовців. При дослідженні, що направлене на визначення причини і наслідку, визначаємо рівень впливу незалежної змінної на залежну змінну. Однак ми знаємо, що є такі змінні, які є взаємозалежними. Так, наприклад, завдання для дитини-білінгва, яка має скласти історію, дивлячись на малюнки, може бути лексичним «викликом». Для визначення рівня таких ефектів можемо встановити контрольну групу дітей-монолінгвів для кожної групи

дітей-білінгвів і давати їм такі ж завдання. Таким чином, тут відіграватимуть важливу роль соціальні змінні.

Висновки параграфа: Фокусування на індивідуальному білінгвізмі

- При фокусуванні на індивідуальному білінгвізмі кількість мовців не є настільки важливою, як критерії відбору.
- Необхідно враховувати деякі базові індивідуальні відмінності при відборі мовців, як-от:
 - досвід мовця у вивченні мови;
 - шаблони застосування мови;
 - типологічні відмінності мов;
 - рівень володіння кожною з чотирьох навичок;
 - традиційні соціологічні змінні, як-от: вік, стать, соціально-економічний статус, освіта тощо.
- Дослідження вимагатиме вибору контрольної групи мовців для визначення впливу зовнішніх змінних.

ЗОСЕРЕДЖЕНІСТЬ НА ГРУПІ АБО СПІЛЬНОТІ

При виявленні особливостей мов національних меншин та іммігрантів Екстра і Гортер (Extra and Gorter, 2001) наголошують на перевагах і недоліках певних критеріїв, які можна застосовувати для визначення та ідентифікації груп населення в мультикультурному суспільстві: національність, країна походження, рідна мова. У дослідженні, що зосереджується на певній білінгвальній групі населення, після відбору групи або спільноти дослідник має визначитися з окремими її представниками. Після цього важливо визначитися з місцем збору матеріалу, тому що різні місцевості можуть відображати суспільство з різних боків.

Для того, щоб можна було щось сказати про спільноту, яка є справді *показовою*, необхідно проаналізувати особливості всього населення. Однак зрозуміло, що це потребуватиме наявності людських та фінансових ресурсів.

Вибірка – це процес відбору представників з групи для оцінки або передбачення певних її особливостей. Можна сказати, що вибірка є певним «компромісом» між точністю і ресурсами. Якщо вибірку застосовують як основу для визначення характерних рис цілої спільноти або населення, критерії відбору є надзвичайно важливими для отримання точних результатів. Для уникнення необ'єктивності вибірки можна звернутися до двох методів вибірки: неупорядкована вибірка і упорядкована вибірка.

При *неупорядкованій вибірці* кожний представник населення має однакові шанси потрапити в дослідження. Якщо є важливі соціальні критерії відмінностей, як-от вік, стать, соціально-економічний статус, освіта, тоді необхідна так звана *стратифікована вибірка*, яка враховуватиме ці відмінності. Існують різні методи у соціальних науках для неупорядкованої вибірки, наприклад, комп'ютерні програми, таблиці випадкових чисел тощо. Нгом (Ngom 2003) досліджував лексичні запозичення в мультілінгвальному суспільстві на острові Святого Луї у Сенегалі, де арабська, французька та англійська мови мають різні статуси. У всіх учасників дослідження рідною мовою була мова волоф. Двісті учасників були розподілені на дві вікові групи, кожна з яких складалася з 50 чоловіків і 50 жінок. Дослідник зазначає, що учасників було відібрано неупорядковано з будинків з кожної з 20 вулиць та місць зустрічі (де люди з усього острова зустрічаються для того, щоб разом провести час). Таким чином, вік і стать були критеріями відбору, які обрав для себе сам дослідник.

Дослідник може звернутися до методу *неупорядкованої вибірки* при наявності занадто великої кількості фактичного матеріалу. Однак цей метод передбачає той факт, що відоме середовище, з якого взято фактичний матеріал. Звісно, не можна взяти телефонний довідник і обрати всіх людей, які мають, скажімо, російське або китайське прізвище. Інформація, отримана шляхом перепису, може допомогти визначити кількість людей, чії родичі були або є іммігрантами, але ці дані не завжди є надійними. У деяких родинх іммігрантів є такі люди, які можуть не бажати публічності. Спроба проаналізувати

явище білінгвізму на певній географічній території, як-от велике місто або регіон, може потребувати працювати з усіма можливими джерелами. Лише після того, як білінгви визначені, можна проводити подальшу роботу.

Іншим типом вибірки є *впорядкована вибірка*. Цей метод застосовують тоді, коли кількість представників є невідомою або не піддається визначенню. Тому він є доволі зручним для білінгвального дослідження. Потенційним недоліком цього методу може стати те, що дослідник не може узагальнити отримані результати так, щоб вони були дійсними для всього населення, яке бере участь у дослідженні. Однак кількість представників у кожній підгрупі може бути настільки низькою, що узагальнення може бути непотрібним. У цьому разі вибірка стає суб'єктивною.

У разі *суб'єктивної вибірки* дослідник вивчає представників суспільства так, як сам вважає за потрібне. У більшості білінгвальних досліджень застосовують цей метод відбору. Цей підхід можна також використовувати при вивченні унікальних випадків, які є найінформативнішими. Разом із суб'єктивним підходом можна також звернутися до пропорційної вибірки. Дослідник ідентифікує певних мовців, звертаючи увагу на такі параметри, як вік і стать, а потім пропорційно відбирає мовців, які відповідають установленим параметрам.

Іншим підходом упорядкованої вибірки є *вибірка за методом сніжної грудки* (Scott, 2000). Всі описані техніки вибірки передбачають, що початковим пунктом дослідження є окрема особистість як представник певної соціальної змінної. Вибірку за методом сніжної грудки застосовують для вивчення соціальних оточень, і, таким чином, відправною точкою є задана група. Ми брали інтерв'ю в деяких представників, які просили призначити інших учасників для подальшого дослідження. Така процедура продовжувалась, а вибір учасників відбувався як сніжна грудка. У такого методу відбору є свої переваги і недоліки. Учасників легко визначити, і дослідникові легше почати з ними контакт, тому що їх рекомендують знайомі. Крім того, в дослідженнях соціальних оточень інформацію, отриману шляхом інтерв'ю, можна застосо-

увати для перевірки структури цих оточень. З іншого боку, цей метод важко застосовувати, коли кількість учасників є завеликою.

Після відбору учасників для дослідження нам треба розглянути чинники, що сприяють варіативності застосування мови мовцями-білінгвами. Чи буде, наприклад, родина, школа або будь-який інший заклад належним середовищем для відбору даних? В одному дослідженні вивчали зміну мовного коду в дітей-білінгвів (турецька і данська мови), які вдавалися до нього для отримання влади в школі. На думку деяких дослідників, чим далі від повсякденного дитячого світу, тим негативніше ставлення до мови меншин. Свенневіг (Svennevig 2003) вивчав певні структури спілкування рідною/нерідною мовами під час консультацій у громадських організаціях. Мовна структура є загальноприйнятою, але лінгвістична асиметричність, що має місце за таких інституційних умов, може дещо трансформувати цю структуру. Тому вибір місця для збору даних може мати теоретичне значення. Місце може допомогти з'ясувати різні аспекти білінгвальної компетентності та показати суспільство по-іншому, ніж традиційні параметри (статус, вік, стать тощо).

У представленій праці було зосереджено увагу на відборі представників групи або суспільства, які можуть бути показовими для узагальнення спостережень. Однак дослідник може захотіти звузити свою увагу до спостереження за окремою групою або суспільством, навіть якщо вони не є показовими.

Висновки параграфа: Фокусування на групі або спільноті

- *Вибірка* – це процес відбору кількох представників з великої групи з метою оцінки або виявлення аспектів більшої групи.
- Вибірка може бути *впорядкованою* або *невпорядкованою* (суб'єктивна вибірка і вибірка за методом сніжної грудки. Перший тип вибірки дозволяє робити узагальнення, а другий – ні. Складність визначення середовища, з якого робиться вибірка в білінгвальних дослідженнях, саме впорядкована

вибірка є прийнятною для білінгвального дослідження.

- Вибірки можуть бути *стратифіковані* для відображення різних змінних (вік, стать, соціально-економічний статус тощо).
- При *суб'єктивній* вибірці з обраними учасниками проводять роботу так, як це зручно дослідникові.
- *Вибірку за методом сніжної грудки* застосовують у дослідженнях, які включають у себе соціальні взаємодії.
- При дослідженні окремого випадку певної групи узагальнення не є потрібним.

ЕТИЧНІ РОЗДУМИ

Як дослідники ми маємо враховувати етичні питання в стосунках з тими, кого обрали, в процесі відбору даних та роботи над результатами. Це стосується всього процесу дослідження; однак, як вже зазначалося раніше, групи меншин є особливо сприятливими, тому що наше дослідження може бути застосоване для підтвердження вже відомих стереотипів, або може бути застосоване неправильно – політично або культурно (Li Wei, 2000).

У більшості країн є юридично встановлені норми для безпечної участі в подібних проектах. До числа цих правил входить також згода учасника, часто в письмовій формі. Таємний запис є зазвичай нелегальним. Учасники мають чітко розуміти важливість і актуальність дослідження. Їм треба гарантувати анонімність та надати доступ до всіх матеріалів, які з ними пов'язані. Мало того, вони мають право залишити проект на будь-якому етапі та вимагати знищення усіх даних.

Деякі методи збирання даних (інтерв'ю, наприклад) можуть бути некомфортними для окремих спільнот. Люди можуть втомитися від того, що вони є постійним об'єктом вивчення, особливо якщо вони відчують, що немає жодного зворотного зв'язку або результати застосовують з іншою метою. За цих умов дослідник несе чималу відповідальність. Кожний дослідник має дуже детально продумати, як можна залучати учасників до процесу дослі-

дження. Етичні норми, прописані вище, мають бути невід'ємною частиною білінгвального дослідження.

Бібліографічні посилання

1. Aarsæther, F. (2004) To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norsketiåringer [Two languages in a text. Code-switching in conversations among Pakistani-Norwegian ten-year-olds]. Dr. art. dissertation, University of Oslo.
2. Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, B. Rampton, and K. Richardson (1992) *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
3. De Houwer, A. (1995) Bilingual language acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney(eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, pp. 219–51.
4. Harding-Esch, E. and P. Riley (2003) *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Hvenekilde, A. and E. Lanza (2001) Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. In A. Hvenekilde and J. Nortier (eds.), *Meetings at the Crossroads: Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus Forlag, pp. 296–313.
6. Lanza, E. (2004) *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.
7. Lanza, E. and B. A. Svendsen (2007) Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 275–300.
8. Li Wei (ed.) (2000) Methodological questions in the study of bilingualism. In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 475–86.
9. McLaughlin, B. (1984) *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

10. Milroy, L. and M. Gordon (2003) *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell.
11. Ngom, F. (2003) The social status of Arabic, French, and English in the Senegalese speech community. *Language Variation and Change*, 15, 351–68.
12. Scott, J. (2000) *Social Network Analysis: A Handbook*. 2nd edn. London: Sage.
13. Svennevig, J. (2003) Echo answers in native/non-native interaction. *Pragmatics*, 13(2), 285–309.

Навчальне видання

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БАГАТОМОВНОСТІ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *Н. П. Олійник, Л. О. Глухова*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,56. Тираж 200 прим. Зам. № 228.

Видавництво і друкарня «Ліра»
49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до Держреєстру ДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN 978-966-383-763-5