

## **БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ**

Гранкина Л.А.,  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет (НИУ БелГУ).  
granikon@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме рассмотрения билингвизма как параметра языковой личности, влияющего на обучение русскому языку в современной школе в свете социолингвистического и психолингвистического подходов. Билингвизм у детей, изучающих русский язык в русскоязычной школе, является распространённым явлением и рассматривается в данном исследовании как актуальный фактор, определяющий подход к обучению русскому языку как основному в условиях русскоязычной школы. Проблема обучения детей-билингвов в условиях смешанного языкового коллектива рассматривается с позиции уточнения содержательных параметров билингвизма, выявления основного содержания междисциплинарного фокуса проблемы и роли социального и психологического подходов в формировании методологической основы обучения русскому языку. В исследовании применяются методы аналитического моделирования основания лингводидактического эксперимента. Цель исследования заключается в обосновании роли каждого из подходов в решении вопросов моделирования образовательной среды для детей-билингвов. В статье уточняются понятия билингвизма, статуса вторичной языковой личности, образовательной среды как фактора формирования вторичной языковой личности и обосновывается терминологическое употребление понятий билингв-инофон и билингвосинергия. Результаты исследования представлены в описании социолингвистических и психолингвистических параметров вторичной языковой личности как объекта образовательной деятельности в процессе обучения русскому языку в средней школе. Социолингвистические и психолингвистические векторы организации образовательной среды для детей-билингвов представлены как принципы отбора лингводидактических ресурсов для организации внеурочных занятий по русскому языку с детьми-билингвами. Приводятся психолингвистические и социолингвистические критерии организации эксперимента по моделированию образовательной среды для билингвов-инофонов младшего звена средней школы.

**Ключевые слова:** билингвизм, билингвы, билингвы-инофоны, вторичная языковая личность, образовательная среда, языковое сознание.

## **BILINGUALISM AS A FACTOR OF TEACHING RUSSIAN IN THE LIGHT OF SOCIOLINGUISTIC AND PSYCHOLINGUISTIC APPROACHES**

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of considering bilingualism as a parameter of a linguistic personality that affects the teaching of the Russian language in a modern school in the light of sociolinguistic and psycholinguistic approaches. Russian bilingualism is a common phenomenon among children studying Russian in a Russian-speaking school and is considered in this study as an actual factor determining the approach to teaching Russian as the main language in a Russian language school. The problem of teaching bilingual children in a mixed language group is considered from the position of clarifying the content parameters of bilingualism, identifying the main content of the interdisciplinary focus of the problem and the role of social and psychological approaches in the formation of the methodological basis of teaching the Russian language. The research uses methods of analytical modeling of the basis of a linguodidactic experiment. The purpose of the study is to substantiate the role of each of the approaches in solving the issues of modeling the educational environment for bilingual children. The article clarifies the concepts of bilingualism, the status of a secondary linguistic personality, the educational environment as a factor in the formation of a secondary linguistic personality, the linguistic consciousness of a secondary linguistic personality, and substantiates the terminological use of the concepts of bilingualism and bilingualism. The results of the study are presented in the description of sociolinguistic and psycholinguistic parameters of the secondary linguistic personality as an object of educational activity in the process of teaching Russian in secondary school. Sociolinguistic and psycholinguistic vectors of the organization of the educational environment for bilingual children are presented as the principles of selection of linguodidactic resources for the organization of extracurricular classes in the Russian language with bilingual children. Psycholinguistic and sociolinguistic criteria for the organization of an experiment on modeling the educational environment for bilinguals-inophones of junior high school are given.

**Keywords:** bilingualism, bilinguals, bilinguals-inophones, secondary language personality, educational environment, language consciousness.

### **Введение.**

Проблема определения понятия билингвизма сопряжена с вопросом параллельного употребления термина «двуязычие», который большинством современных исследователей воспринимается как синонимичное понятие, что обусловлено, в том числе и тем фактом, что с сугубо языковой точки зрения один термин (двуязычие) является буквальным переводом на русский язык с английского другого (билингвизм). При этом, как отмечает Коновалова Е.В., в специальной лингводидактической литературе до сих пор нет однозначного определения термина «двуязычие» применительно к явлению владения двумя языками одной языковой личностью [10, с. 264].

Следует отметить и такой нюанс в трактовке понятия билингвизма, как учёт фактора именно свободного владения двумя языками, которое длительное время считалось обязательным параметром собственно билингвальной языковой личности. Как отмечает Алиева К., именно симметричное владение двумя языковыми системами в равной мере является условием автономного билингвизма, когда «человек строит речь на каждом языке, используя средства, характерные только для него», в то время как асимметричное владение двумя языками приводит к явлению совмещённого двуязычия, при котором коммуникация на том языке, которым человек владеет в меньшей степени, «строится с использованием средств основного (детерминирующего) языка» [1, с. 135]. При этом, речь о полном равенстве двух языков в структуре языковой личности человека всё равно не идёт, поскольку в любом случае мы будем иметь дело с фактором «эмоциональной привязанности к какому-то из этих языков, в разной степени их значимости в жизни говорящего» [15, с. 495].

В современной теории билингвизма выделяется два направления трактовки данного понятия, одно из которых подразумевает «владение вторым языком примерно так же, как своим родным», второе же «допускает значительные различия в знании двух языков, однако предполагает пользование вторым языком (неродным) в различной степени (с большим или меньшим успехом) в ситуации общения с носителем языка» [4, с. 14]. Соответственно, традиционно сформированными являются узкое и широкое понимание билингвизма: широкое понимание не требует полного и свободного владения неродным языком, в то время как узкое понимание отграничивает явление частичного освоения второго языка от собственно двуязычия [2, с. 35].

На сегодняшний день билингвизм является одним из важнейших факторов обучения русскому языку как неродному в условиях смешанного языкового коллектива в русскоязычной школе. Будучи социокультурно обусловленным явлением, с которым все чаще сталкивается учитель в реальной педагогической деятельности, билингвизм требует особого внимания в организации учебного процесса, и внимание это не может заключаться только в констатации факта и диагностике степени освоенности русского языка как неродного на начало момента обучения ребёнка в русскоязычной школе. Проблема билингвизма – это целый комплекс вопросов, связанных с механизмом формирования вторичной языковой личности, которые могут рассматриваться только в сопряжении исследовательских фокусов различных гуманитарных наук, так или иначе связанных с изучением языка, речи, речевой коммуникации и социокультурной деятельности человека. Кроме того, сама природа лингводидактики как отрасли научного знания обусловлена тремя фундаментальными научными платформами – лингвистикой, психологией и педагогикой, каждая из которых на современном этапе развития антропоцентрической науки характеризуется широким спектром междисциплинарных связи. Такие актуальные научные направления, как

психолингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, теория речевой коммуникация, социальная психология, лингвокультурология и т.д., вносят свой безусловный вклад в развитие теории языковой личности и образовательного пространства в свете задач изучения русского языка детьми-билингвами.

### **Методы**

Билингвизм как понятие, актуальное для целого ряда гуманитарных наук, рассматривается в двух основных ракурсах – фундаментальном и прикладном. Фундаментальный аспект изучения билингвизма обусловлен развитием теории языка в её социолингвистическом, психолингвистическом, лингвокультурологическом и коммуникативно-речевом направлениях.

Актуализация междисциплинарного подхода к обучению детей-билингвов русскому языку, наблюдаемая в настоящее время, обусловлена общей тенденцией расширения объекта науки о языке в её теоретическом и дидактическом аспектах, поскольку, по словам основателя отечественной психолингвистики Леонтьева А.А., «с широким признанием психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики, менталингвистики современная наука хочет знать не только то, как устроен язык, из каких элементов он состоит и какой структурой обладает, но настало время узнать, как функционирует язык, как устроен механизм порождения речи, как проникнуть в механизм хранения лексики в памяти человека, на чём основана способность владения несколькими языками, как ускорить процесс овладения новым языком и др.» [13, с. 6].

Соответственно, в описании сущностной стороны и в моделировании лингводидактической составляющей билингвизма мы опираемся на те исследовательские приёмы, которые актуальны для современных смежных лингвистических направлений, используя актуальные для них понятия языковой личности, языкового сознания и языковой среды.

Прикладной аспект изучения билингвизма как фактора обучения русскому языку заключается в экспериментальном моделировании элементов технологии обучения русскому языку как родному и РКИ.

### **Обсуждение**

Основными теоретическими фокусами рассмотрения билингвизма как явления и связанных с ним научных проблем являются (1) классификация видов и типов билингвизма, (2) статус билингвальной языковой личности и (3) методологические основания обучения билингвов.

Первый аспект обусловлен тем, что, несмотря на многочисленные типологические построения, основанные (а) на условиях формирования билингвизма, (б) на степени владения актуальными для языковой личности языками, (в) на механизмах взаимосвязи речи и мышления у людей, владеющий двумя и более языками, а также учитывающие (г) степень родства языков, (д) социокультурные условия и предпосылки формирования билингвизма, – однозначного подхода, которые в равной мере устраивал бы всех, кто изучает проблемы билингвизма, не выработано. И это не удивительно, поскольку каждая значимая и актуальная характеристика

билингвизма и как явления, и как статуса языковой личности, может быть рассмотрена в качестве элемента основания типологии. А междисциплинарный фокус рассмотрения проблем билингвизма, конечно же, усложняет подходы к его классификации. Кроме того, активизация исследований в области какого-то отдельного научного направления, для которого билингвизм является объектом или предметом, ведёт к очередному углублению и разветвлению представлений о его разновидностях.

Для практических задач современной лингводидактики актуально выделение прежде всего таких разновидностей билингвизма, как естественный (бытовой) и искусственный (учебный). При этом, основа различий заключается в том, что «естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде», включающей в себя все средства массовой информации и онлайн коммуникации с использованием многочисленных цифровых ресурсов, а искусственный билингвизм подразумевает «освоение в учебной обстановке, при этом необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приёмов» [16, с. 146].

Второй указанный нами теоретический фокус рассмотрения проблем билингвизма связан со статусом языковой личности, являющейся носителем двух и более языков. И отсюда вытекает проблема разграничения и детального рассмотрения билингвизма и инофонии как объективных реалий, опять же, в фокусе задач и проблем, с которыми сталкивается современный учитель. Искусственный билингвизм уже изначально подразумевает у языковой личности статус инофона относительно того языка, который не является родным. И это неудивительно, поскольку, в отличие от билингвизма естественного, ситуация общения на втором языке не является органично обусловленной повседневной речевой коммуникацией, а изучение языка «по необходимости», продиктованное конкретными задачами социализации, как правило, требует достаточно сжатых сроков и ставит человека в зависимость от искусственно создаваемой языковой среды.

В случае с изучением русского языка в русскоязычной школе ребенок-инофон, осваивая неродной язык в рамках обучающей программы, тем не менее, оказывается вовлечённым в естественную языковую среду в условиях общего образовательного пространства, в процессе общения со сверстниками и педагогами и вне учебных занятий, а так же под влиянием средств массовой информации и ситуаций повседневной коммуникации. Это и позволяет говорить о таком статусе языковой личности, как билингв-инофон, под которым подразумевается освоение и использование языка как иностранного, но в условиях естественной языковой среды, при том, что неформальное общение в семье происходит на родном языке. Соответственно, для билингва-инофона обучение идёт с полным «погружением» в культуру изучаемого языка.

Таким образом, под статусом билингва-инофона в данном исследовании понимается такой статус вторичной языковой личности, для которого второй язык осваивается искусственно, но в процессе обучения в условиях естественной языковой среды. И здесь важно отметить, что статус языковой

личности ребенка будет рассматриваться в динамике, в зависимости от «фактора времени и ситуации, влияющих на использование языка», а также от того, с какой скоростью «первый язык может вытесняться из памяти из-за постоянного употребления второго языка» [22, с. 1124-1125]. Именно данный процесс формирования вторичной языковой личности, которая изначально ориентирована на задачи социализации и коммуникативной деятельности с опорой на изучаемый язык как основной, мы понимаем как билингвосинергию – синергичное развитие языковой личности в условиях естественной языковой среды с ориентацией на установленные образовательные задачи.

Третий рассматриваемый нами фактор определения сущностной стороны билингвизма – методологическое основание обучения билингвов – выводит данную проблему на тот уровень осмысления, который в принципе невозможен без междисциплинарного рассмотрения. Билингвизм как объект изучения современной лингводидактики – это явление многоаспектное и обусловленное рядом социокультурных и социально институциональных факторов, являющихся предметом пристального внимания целого ряда современных гуманитарных научных дисциплин.

При всей значимости лингвистических исследований, характеризующих билингвизм с точки зрения вопросов языковых контактов, для конкретных задач лингводидактики на сегодняшний день чрезвычайно актуальны социальный и психологический подходы, реализующиеся, прежде всего, благодаря смежным исследованиям, совмещающим задачи психологии, педагогики, лингвистики, социологии и культурологии. По сути дела, каждый значимый аспект билингвизма выступает в качестве «интердисциплинарной проблемы, требующий усилий ряда смежных наук, поскольку лингвистический аспект неизбежно переплетается с психологическим, а психологический – с педагогическим, литературно художественный – с лингвистическим» [14, с. 42].

При этом, как отмечают современные исследователи, «попытки создания специальной науки о билингвизме» вряд ли можно назвать продуктивными, так как билингвизм по своей сути уже есть объект междисциплинарного изучения, а каждая наука, рассматривающая данное явление в соответствии со своим понятийным аппаратом, вносит отдельный и безусловно значимый вклад, пополняя «фонд знаний о данном феномене, следуя своим специальным интересам» [25, с. 13]. Поэтому, как нам кажется, при характеристике отдельных подходов в обучении русскому языку билингвов-инофонов с учётом специфики социальных и психологических наук следует говорить не столько о социальном и психологическом подходах, сколько о подходах социолингвистическом и психолингвистическом.

**Социолингвистический аспект** рассмотрения билингвизма и комплекса связанных с ним лингводидактических проблем можно назвать вполне традиционным, поскольку билингвизм как явление социокультурного порядка находится в фокусе множества гуманитарных научных дисциплин, так или иначе характеризующих взаимосвязь языка, культуры, мышления и социума и выявляющих в соответствии со своим предметным содержанием

именно те проблемные аспекты, которые могут быть использованы лингводидактикой для максимально эффективного построения процесса обучения детей, для которых русский язык не является родным.

Особенности социолингвистического подхода в описании и лингводидактическом осмыслении явления билингвизма обусловлены акцентом на коммуникативных социальных сферах, в которых данное явление может быть значимым и требовать определенных усилий по обеспечению эффективной социализации. Как отмечает Ширин А.Г., «билингвистическое коммуникативное пространство» является компонентом социальной среды, «которая оказывает решающее воздействие на формирование развития личности» [25, с. 24]. Специфика социолингвистического подхода в его сопоставлении с собственно лингвистическим или функциональным заключается в том, что в его контексте понимание коммуникативной природы билингвизма не обусловлено «жесткими» рамками в требованиях к степени владения вторым языком, а учитывает именно коммуникативную потребность языковой личности, которая должна быть максимально подготовлена для успешной социализации и эффективной самореализации.

Наиболее предметно данный подход разработан и освещён в трудах Белла Р.Т., Бертагаева Т.А., Верещагина Е.М., Дешериева Ю.Д., Крысина Л.П., Мечковской Н.Б., Никольского Л.Б., Протченко И.Ф., Швейцера А.Д. и т.д., а основу данного подхода составляет социолингвистическая типология билингвизма, в которой учитываются факторы степени охвата людей (индивидуальный, групповой, массовый и всеобщий) и сферы использования (бытовой и целевой). Также стоит отметить социолингвистическую типологию билингвизма, предлагаемую Бартагаевым Т.А., которая берёт за основание степень соблюдения/несоблюдения норм базового и второго языков (нормативны, односторонне-нормативный и ненормативный билингвизм) [18, с. 125].

Специфика социолингвистического подхода заключается в том, что билингвизм изучается в тесной взаимосвязи с коммуникативно-речевой стратегией, принятой в определённой социальной группе, и является комплексной научной проблемой [18, с. 123]. Для социолингвистики явление билингвизма актуально именно в аспекте «изучения существования и функционирования билингва в обществе». Соответственно, билингвизм рассматривается и как комплекс речевого поведения, для которого актуален процесс выбора варианта языка для построения социально корректного высказывания [18, с. 124], а лингводидактический аспект социолингвистического фокуса интереса к билингвизму основан именно на том, как, когда и каким образом вторичная языковая личность находится под доминирующим влиянием базовой языковой личности, и какие проблемы в употреблении второго языка это создает.

По мнению Крысина Л. П., о сформированности вторичной языковой личности свидетельствует ряд социолингвистических параметров, в числе которых (1) умение выражать заданный смысл всеми возможными в данном языке способами; (2) умение адекватно использовать речевые средства,

обусловленные национальной спецификой; (3) умение применять языковые знания в соответствии с речевой ситуацией» [11, с. 413].

Рассматривая социолингвистическую природу билингвизма, нельзя не отметить и значимости такого момента, как социолингвистические условия формирования языковой способности. Выше мы уже отмечали, что условия, в которых осваивается второй язык, обусловлены факторами семьи и различных социальных институтов в той мере, в которой изучение данного языка вообще актуально для ребёнка.

Детский билингвизм, конечно же, имеет ряд особенностей, обусловленных в первую очередь тем, что его осознанность у ребёнка характеризуется определёнными возрастными ограничениями: билингвизм у него формируется вполне стихийно, в том числе «и в том случае, если он этого не осознает. Но когда ребёнок начинает понимать, что общается на двух языках, то на его отношение к этому факту способны повлиять многие окружающие его люди» [23, с. 67]. Как отмечает Чиршева Г.Н. в своих работах по билингвологии, детский билингвизм наиболее успешно формируется в том случае, когда родители заинтересованы в сохранении двух языков как средства общения для следующего поколения. Соответственно, факторы этнического состава семьи и нацеленность родителей на раннее формирование вторичной языковой личности ребёнком создают базис предпосылки для дальнейшего развития билингва.

При этом важно отметить, что существенным моментом является нацеленность на освоение не только языка, но и культуры, а собственно «посредником между ребёнком и культурой является взрослый человек». И таким образом у большинства детей-билингвов, выходцев из семей, в которых практикуется два языка, есть определённые «одноязычные и двуязычные социальные роли», а распределение социально ролевых отношений в полиэтнической семье закрепляется в соответствии с конкретными коммуникативными потребностями на данный момент [23, с. 69-70].

По сути дела, формирование вторичной языковой личности, которое происходит при освоении второго языка, находится в русле межкультурной коммуникации, – даже если для полноценного общения на втором языке у языковой личности ещё нет достаточного ресурса. Как отмечает Легостаева А.В., «развитие базовой языковой личности происходит неосознанно», то время как «формирование вторичной языковой личности – процесс искусственный, сознательной (за исключением случаев длительного пребывания индивидом в иноязычной среде) [12, с. 32]. И при этом, то, насколько развита базовая языковая личность, непосредственно влияет и на развитие вторичной языковой личности.

Ещё одним важнейшим фактором развития вторичной языковой личности является принятие общих культурных ценностей через призму второго языка. Хочется отметить, что речь идёт именно не о смене системы ценностей, а о переосмыслении уже имеющегося аксиологического базиса личности через новые языковые объективации, что происходит в непосредственном сопряжении с принятием культурных реалий, традиций и

разного рода обыденных элементов этнокультуры, являющихся непосредственной частью повседневной коммуникации.

Таким образом, эта самая точка сопряжения интересов социологии, социолингвистики, лингвокультурологии и лингводидактики лежит в области проблемы «аккультурации личности – процесса усвоения личностью, выросшей в одной культуре, компонентов другой культуры, субкультуры (совокупность норм, ценностей и стереотипов отдельных возрастных и социальных слоев населения, неформальных объединений и движений), картины мира (совокупный знаний мнение субъекта реальные мыслями действительности, формируемой с помощью конкретного языка и средств языковой номинации), прецедентных текстов (цитаты, ссылки, аллюзии и т.д.)» [12, с. 30-31]. Словом, всего того, что формирует языковую среду.

Поскольку в нашем исследовании значим именно тот аспект билингвизма, который связан с обучением, для нас одним из важнейших факторов является именно образовательная задача, в которой и выражается основное влияние социального фактора на развитие языковой личности.

Первичным и основным параметром определения уровня развития языковой личности школьника является степень и качество развития речевой деятельности. Именно речевая деятельность является «активным, целенаправленным, мотивированным... процессом выдачи и (или) приёма сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств)», который и позволяет реализовать важнейшую коммуникативно-познавательную стратегию в ходе общения [5, с. 21]. И именно **психолингвистической подход** в исследовании явления билингвизма позволяет сосредоточиться на понимании процесса обучения языку как явления «когнитивно-психического, связанного с такими компонентами речевой деятельности, как восприятие речи (аудирование и чтение) и её производство (говорение и письмо) [9, с. 20].

Психологический подход в лингводидактике неразрывно связан с психолингвистическим подходом к изучению языка, поскольку именно он в свое время создал предпосылку к выделению речевого аспекта языковой способности как самостоятельного предмета. Теоретические основы современной психолингвистики, зародившиеся ещё в трудах В. фон Гумбольдта, Леонтьева А.А., Потебни А.А., Бодуэна де Куртенэ, заложили основы изучения психических процессов, порождающих речь, отвечающих за говорение, слушание, чтение, а также за овладение речью на родном и иностранном языках.

Общая направленность психологического подхода в рассмотрении проблемы обучения детей-билингвов сформулирована в трудах Выготского Л.С., который отмечал, что без должного психолого-педагогического сопровождения освоить второй язык в раннем возрасте достаточно эффективно и без вреда для основного языка невозможно, поскольку «педагогическое воздействие, направляющая роль воспитания нигде не приобретает такого решающего значения для всей судьбы детской речи и

детского развития, как в случае двуязычия или многоязычия детского населения» [Цит. по 17, с. 151].

В работах Леонтьева А.А. обосновывается трехуровневый характер психологического феномена обучения иностранным языкам, который включает (1) индивидуальную деятельность учащегося, (2) деятельность коллективно-психологическую и (3) социально-психологическую [6, с. 154], а также формулируются базисные принципы коммуникативного подхода к обучению языку, которые собственно и закладывают психологические основы формирования вторичной языковой личности в процессе обучения.

Основной фокус психологического подхода в лингводидактике и ведущая причина адаптации данных современной психолингвистики к задачам методического сопровождения билингвов-инофонов, изучающих русский язык, обусловлен поиском причин, вызывающих затруднения в освоении русского языка, вызванных именно фактором билингвизма. Современные исследователи отмечают, что явление интерференции и разного рода логопедические сложности, возникающие в процессе речевого общения на изучаемом языке, неизбежны в случае с естественным билингвизмом [17, с. 152-153], но при этом они имеют весьма эффективные пути коррекции, которые как раз недоступны в условиях образовательной среды, единой для русскоязычных детей и билингвов-инофонов. В условиях искусственного билингвизма мы не можем использовать упражнения, развивающие речевые способности на родном языке, чтобы заложить в языковом сознании детей интегративные связи в параллельном развитии речевой способности на двух языках. Иными словами, искусственный билингвизм изначально является проблемой, существенно ограничивающей методический ресурс педагога, поскольку он практически лишен инструментария «параллельного» освоения форм речевой коммуникации. Ведь именно «использование культурного дискурса на родном языке... ведёт к изменению структуры речевой системы, её интеграции с появлением новых связей между компонентами, установлению понятийный речевого и понятийного интуитивного мышления» [21, с. 27].

Как отмечает Чиршева Г.Н., в отличие от ситуации собственно билингвального образования в двуязычном обществе, когда усваиваемые ребёнком языки совпадают с языками общества, а лингвокультурные варианты его вербального поведения совпадают с инвариантом, характерным для данного общества», ситуация, которую мы наблюдаем в одноязычном обществе, но «в биэтнической семье, когда лишь один язык совпадает с языком общества, инвариант вербального поведения» будет проявлен именно через тот язык, который является употребимым в данном социуме [24, с. 56].

### **Заключение**

В вопросах изучения билингвизма с позиций современной лингводидактики выделяются такие фундаментальные проблемы, как типология самого явления, основанная на качественных параметрах двуязычия; проблема статуса самой билингвальной языковой личности в аспекте разграничения понятий «билингв» и «инофон» и собственно проблема

определения и обоснования методологических принципов обучения билингвов-инофонов русскому языку.

Социолингвистический фактор обучения билингвов-инофонов в условиях естественной русскоязычной образовательной среды предполагает ориентацию прежде всего на (1) ценностно-смысловое пространство культуры как концептуальную «опору» для формирования словарного запаса личности и (2) использование системы упражнений, расширяющих предметно-культурную компетенцию языковой личности.

Психолингвистический фактор обучения билингвов-инофонов в русскоязычной школе ориентирует нас на такие ключевые принципы в организации образовательной среды, как (1) комплексная и индивидуальная диагностика проявлений интерференции и других факторов, провоцирующих ошибки в речи детей, (2) создание системы упражнений, обеспечивающих формирование словарного запаса личности, необходимого для формирования интуитивного мышления с опорой на русский язык, (3) системный мониторинг динамики развития вторичной языковой личности в соответствии с критериями, определяемыми соответствующими компетенциями, заложенными в ФГОС ООО.

### Список литературы

1. Алиева К. Билингвизм: теория и современность / К. Алиева // Век глобализации. 2022. № 3(43). – С. 132-139
2. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты / С.В. Андреева // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. 2009. №3. – С. 34-38.
3. Борисенко И.В. Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе / И.В. Борисенко // Ярославский педагогический вестник. 2013. №4. – С. 121-126.
4. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты / Г.М. Вишневская. Иваново. – 1997. – 98 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. Москва, 2001. – 432 с.
6. Ибрагимова Ш.Р., Яруллина А.Ш. Психолингвистический подход в билингвальном обучении / Ш.Р. Ибрагимова, А.Ш. Яруллина // Казанский вестник молодых учёных. 2017. №1 (1). – С. 154-158.
7. Иноземцева И.В. Влияние интерференции на изучение русского языка как неродного в современной образовательной среде / И.В. Иноземцева // Sciences of Europe. 2021. №77-2. – С. 22-25.
8. Кабушко А.Ю., Боченкова М.Ю. Особенности речевой деятельности младших школьников с билингвизмом / А.Ю. Кабушко, М.Ю. Боченкова // МНКО. 2018. №4 (71). – С. 50-52.
9. Кистаубаева Д.М., Дмитрюк Н.В. Психолингвистические и диактические аспекты билингвизма / Д.М. Кистаубаева, Н.В. Дмитрюк // Вестник Московской международной академии. 2022. №2. – С. 19-22.
10. Коновалова Е.А. Проблема определения билингвизма / Е.А. Коновалова // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 24 (63). Часть 1. 2011. – С. 263-271.
11. Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л.П. Крысин // Языки славянской культуры. 2004. – С. 411-422.

12. Легостаева О.В. Социолингвистическая составляющая билингвизма / О.В. Легостаева // НАУ. 2015. №6-1 (11) – С. 30-33.
13. Леонтьев А.А. Идея субъект-объектного пространства в работе отечественных учёных / А.А. Леонтьев // Материалы XIII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание: содержание и функционирование». М.: ИЯ РАН. 2000. – С. 5-9.
14. Михайлов М.М. Двязычие в современном мире: Учеб. Пособие. Чебоксары: Чувашский университет. 1988. – 69 с.
15. Мусави З.Г. Психолингвистическая проблема билингвизма и лингвистическая организация преподавания иностранного языка / З.Г. Мусави // Учёные записки Крымского федерального университета им.В.И. Вернадского. Филологические науки. Т. 26-62. 2013. №1-1. С. 495-499.
16. Нагапетян Р.С. Билингвизм в наше время / Р.С. Нагапетян // Наука и школа. 2012. №6. – С. 146-148.
17. Нозикова Н.В. Исследования и практика отечественного образования по психолого-педагогическому развитию детей-билингвов: научный обзор / Н.В. Нозикова // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2023. Vol. 12. – С. 150-158.
18. Оршанская Е.Г. Лингвистический и социолингвистический подходы к изучению проблемы билингвизма / Е.Г. Оршанская // Вестник ЧелГУ. 2008. №21. – С. 120-127
19. Пханаева С.Н. Проблема обучения русскому языку как неродному в современных условиях образования / С.Н. Пханаева // Концепт. 2014. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu-v-sovremennyh-usloviyah-obrazovaniya> (дата обращения: 10.08.2023).
20. Уша Т.Ю. Русский язык как неродной в школьном коммуникативном пространстве / Т.Ю. Уша // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. №14. – С. 315-321.
21. Хотинец В.Ю., Медведева Д.С. Особенности речемыслительной деятельности детей монолингвов и естественных билингвов / В.Ю. Хотинец, Д.С. Медведева // Психологический журнал. 2021. Т.42. №2. С. 25-35.
22. Хуснутдинова А.А. Причины и процессы методики обучения билингвизма и инофонии / А.А. Хуснутдинова // Экономика и социум. 2021. №11-2 (90). – С. 1118-1128.
23. Чиршева Г.Н. Социолингвистические и Этнопсихолингвистические аспекты детского билингвизма / Г.Н. Чиршева // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. №2. – С. 66-72.
24. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм и развитие бикультуральности / Г.Н. Чиршева // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. №4. – С. 54-57.
25. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дисс. на соиск. уч. степень доктора пед. наук. 2007. – 54 с.
26. Юдина И.А., Степанова Н.В. О влиянии билингвизма на развитие речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития / И.А. Юдина, Н.В. Степанова // МНКО. 2018. №6 (73). – С. 340-343.