

СПЕЦИФИКА НА РАННИЯ ДЕТСКИ БИЛИНГВИЗЪМ

Кристина Танева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Настоящата статия описва специфичните характеристики на ранния детски билингвизъм. Дискутирани са различните типове билингвизъм, както и някои възгледи за него. Чрез разглеждането на основните различия между монолингвите и билингвите текстът прави опит да осветли психолингвистичната и социолингвистичната природа на този езиков феномен. Представата е допълнена с помощта на трансфера, интерференцията и някои от предимствата на билингвизма.

Keywords: bilingualism, transfer, types of bilingualism, interference, metalinguistic awareness, monolinguals, bilinguals

Въведение

Умението да се използва повече от един език не е рядък феномен в наши дни. Човешката мобилност и разгръщащите се все по-широко търговски контакти, промяната в начина на живот в съвременното семейство, произтичащ от различните варианти на неговото формиране и битуване, от разнообразната му социокултурна физиономичност, изградиха различни потребности и различно отношение към възпитанието на децата в семейството и към детското езиково развитие.

Статията разглежда билингвизма – феномен с лингвистично, социално и културно значение, който е неотменна част от живота на много хора. Очертават се неговите характерни черти, разновидности, разглеждат се връзката и взаимоотношенията между първия и втория език, някои проявления на трансфера и интерференцията. Обект на внимание са също и приликите и разликите между монолингви и билингви, особено по отношение на металингвистичните умения на двуезичните деца, предимствата, които предоставя билингвизмът в противовес на популярни митове и предразсъдъци. В текста са разгледани част от утвърдените в лингводидактичната практика.

Билингвизъм. Дефиниране на понятието

Билингвизмът най-често се определя като: способност да се говорят два езика свободно; обичайна употреба на два езика (вж. Random House Kernerman Webster's College Dictionary, 2010). Съществува и друго кратко и ясно определение, дадено от американския учен У. Вайнрайх: „Процесът на последователно използване на два езика се нарича билингвизъм“ (Вайнрайх, 1968). Основната характеристика

на билингвизма е два езика да участват в общуването на един и същи носител, на една и съща езикова личност. Зад привидно простичкото определение се крият множество условия и въпроси, засягащи неговото функциониране.

„Билингвизмът съществува като притежание на отделната личност. Възможно е също билингвизмът да се разглежда като характеристика на групата или на общност от хора... Билингвите и мултилингвите често са разположени в групи, общества или в определени региони (напр. каталонски в Испания). Езиците, които ги съпътстват, т.е. живеят с тях, могат да бъдат в процес на бърза промяна, да живеят в хармония или единият да изпреварва по значимост останалите, или пък да са в конфликт. Там, където има много езикови малцинства, там често езикът се измества...“ (Бейкър, Прис Джоунс, 1998).

Във въведението си към своето ръководство по билингвизъм Тей Бхатия и Уилям Ричи (*The Handbook of Bilingualism*, 2006) отбелязват, че билингвизмът, и по-точно мултилингвизмът е съществен факт от живота на съвременния свят. Днес се говорят 5000 езика в около 200 суверенни държави, т.е. по 25 във всяка, което означава, че комуникацията между гражданите им изисква билингвизъм, или многоезичие. Действително Дейвид Кристъл (2007) твърди, че две трети от децата по света израстват в такава билингвална среда. Бъдещето на света е обвързано с билингвизма/мултилингвизма, които са част от мултикултурализма. Отминало е времето, в което политическата история на XIX и XX век и идеята за „една държава – една нация – един език“ властват и определят етнолингвистичния профил на света. Днес мултилингвизмът не е рядко и необичайно явление. Бихме могли да твърдим, че той е норма за по-голямата част от световните общности. Факт е, че за всеки човек е достъпно научаването и използването на повече от един език – три, четири, пет и повече.

Но ако погледнем назад в миналото, ще открием, че историята на билингвизма започва да се твори и систематизира в сравнително далечната и едновременно с това близка 1873 година, когато за първи път влиза в употреба терминът „билингвизъм“. Натрупаният опит (както положителен, така и отрицателен!) подбужда много въпроси, някои от които стари и неполучили отговор, а други нови, обусловени от различните социално-икономически условия на живот и настъпилите изменения в отношението на човека към този феномен.

Типове билингвизъм

В по-голямата част от изследванията, разглеждащи билингвизма, той се класифицира съобразно сложността на своята природа като езиково явление. Както вече отбелязах по-горе, дефиницията му е крайно опростена до „знаенето на два езика“ (Валдез, Фигуероа, 1994). И основното затруднение възниква, когато трябва да се определи какво означава „знаенето“ на даден език. При някои билингви и двата езика се използват свободно, а при други единият е ясно доминиращ или предпочитан. Затова, когато се класифици-

рат билингвите, е нужно да се имат предвид различните степени на билингвизъм.

Ще опишем някои от класификациите, които обхващат най-съществените страни на явлениято.

– **Ранен билингвизъм** – той се проявява в два подтипа: едновременен (simultaneous) и последователен (consecutive).

– Едновременният се наблюдава при деца, които усвояват два езика едновременно, от самото раждане. Така се оформят стабилни билингви, чието езиково развитие се характеризира като билингвално.

– Последователният ранен билингвизъм съществува при деца, които частично са усвоили първия си език и започват да учат втория си език – например при промяна на социалната среда, в която доминиращият език не е роден за детето, или ако се отглежда от родители с различна етническа принадлежност, които решават, че детето първо ще проговори на единия език, а после на другия език в семейството. Процесът изгражда също стабилен билингвизъм, но е нужно време, в което да се усвои и вторият език. Детското езиково развитие може да се определи като частично билингвално.

– **Късен (late) билингвизъм** – такъв е, когато изучаването на втория език стартира след 6 – 7-ата година на детето, особено ако началото се постави в юношеството или в зрялата възраст. Късният билингвизъм е последователен тип, който се развива след усвояването на родния език. Характерната му черта е, че езиковите и речевите умения и навици, придобити при усвояването на първия език, се използват за изучаването на втория. Този тип се проявява и в случаите, когато имигранти попадат в нова езикова среда и чрез потапяне в нея изучават езика. Счита се, че в тази ситуация особено активно работи непреднамерената памет, докато при организираното обучение в класната стая влияние и значение има най-вече преднамерената памет.

– **Нагрупващ се, допълнителен (additive) билингвизъм и отстранен (subtractive) билингвизъм.** Първият описва ситуацията, когато детето усвоява двата езика по балансиран начин. Това е стабилен билингвизъм. Вторият описва положение, при което детето учи втория език във вреда на първия, особено ако първият е език на дадено малцинство. В този случай усъвършенстването на първия език се забавя, докато вторият се развива все по-добре. Тези наименования и свързаните с тях понятия са създадени от канадския изследовател Уолъс Ламберт, наречен „баща на билингвалните изследвания“ (Ламберт, 1962). Той доказва през 1962 с Елизабет Пийл, че билингвите са унилингвални, т.е. използват само един език при всяка когнитивна задача, оборвайки по-ранните проучвания, представящи билингвизма като резултат от някакъв когнитивен дефект. Неговите по-нататъшни изследователски проекти създават нова дисциплина в психологията – социална психология на езика.

– **Пасивен (passive), рецептивен билингвизъм** – представя способността да се разбира един език, без да може да се говори на него. Например на въпроси, зада-

дени на френски език, дете отговаря на английски, тъй като разбира съдържанието на въпросите, но няма уменията да отговори. Много деца на имигранти слушат истории и предавания по телевизията на официалния език на страната, но говорят на домашния си език въщи. Когато настъпи времето за посещение на детска градина, тези деца по-леко ще усвоят официалния език. Но в случаите, добре познати в нашата реалност, когато детето е изцяло потопено само и изключително в семейния език, постъпването в детската градина е съпроводено с труден, понякога мъчителен период на адаптация и усвояване на езика на страната, в която се живее (<http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en/bilingualism-types-bilingualism>).

Популярна е и друга класификация на типовете билингвизъм.

– **Сложен (compound) билингвизъм** – билингвите овладяват два езика в една и съща среда, т.е. усвоява се едно понятие с два различни словесни изказа. Това означава, че всяка дума има само по един денотат, предмет или понятие (signified), които се обозначават с различни фонемни конфигурации за всеки един език (signifiers). Някои изследователи смятат, че по този начин детето не може да направи концептуална разлика между двата езика. Получава се в семейства, в които родителите са билингви и безразборно говорят на двата езика. Резултатът е свободната им употреба без акцент, но също така и недостатъчна овладяност на техните тънкости и семантични нюанси и липсата на усещане за майчин език.

– **Координативен (coordinate) билингвизъм** – в този случай билингвите усвояват два езика в различни социални среди и контексти (напр. в училище и въщи). Това предполага, че всяко дете развива две паралелни езикови системи и лексикалният запас на всеки език принадлежи на съответната езикова система. Можем да кажем, че за всяка една дума детето има два фонемни образа (signifiers) и два предметни образа или понятия (signifieds). Една от ситуациите, при които може да се развие координативен билингвизъм, е когато родители с различни майчини езици говорят на детето си само и единствено на майчиния си език. По естествен път детето формира две различни лингвистични системи и с лекота се приучава да ги използва.

– **Субкоординатен (sub-coordinate) билингвизъм** – единият от езиците доминира. Примери: двегодишно дете с баща италианец, който използва и италиански, и английски, и майка англичанка, която говори само на английски; две сестри, които са германки, но винаги са посещавали само английски училища; две български момчета, чиято майка италианка говори с тях само на италиански и са посещавали само италиански училища. Във всички тези случаи единият език потиска употребата на другия и е доминантен в детското съзнание. Можем категорично да отбележим, че освен биологичната предразположеност, мотивацията и контекстът играят определяща роля в билингвалното развитие на детето (Д'Ачиерно, Росария, 1990).

Един от важните въпроси е: „Как човек става билингва?“

Хората могат да станат билингви или когато в детството са възприемали два езика, или са научили втори език по някое време след усвояването на първия език. Те могат да бъдат деца на имигранти, да са отрасли в семейство с различни по националност родители или да са представители на малцинство с различен домашен език. Билингвална ситуация може да се получи и когато единият от родителите владее няколко езика и реши да говори на един от тях на детето си, за да подпомогне процеса на усвояването му. Билингвизмът може да бъде обусловен и от обстоятелствата и изискванията на живота – необходимостта да се владее вторият език, за да се посещава училище, да се получи диплома, правоспособност за работа и т.н. Нередки са примерите, когато уменията по първия език в тази ситуация закърняват за сметка на втория, който е по-полезен и приложим в конкретното общество. Това се случва, за съжаление, с някои наши сънародници и техните потомци, имигрирали в други страни.

Разбира се, вторият език може да се научи и след годините на ранното детство, но колкото по-възрастни ставаме, толкова по-минимални стават шансовете ни да говорим езика без акцент и да го овладеем в пълнота. Много лингвисти са убедени, че съществува критичен период за безакцентно усвояване на втория език и че той приключва към 10-ата година от живота (вж. О'Конър, 1967; Танева, Червенкова, 2009а, б). Съгласно този възглед структурата на мозъка се променя през пубертета и така се затруднява научаването на нов език. Изводът е: вторият език трябва да започне да се усвоява още през периода на ранното детство. Нашето мнение е, че 4-ата година е най-подходяща да се постави началото на организирано обучение. А в семействата с билингвални условия – от самото раждане да се прилага методът „един родител – един език“, т.е. всеки родител да разговаря с детето си само на родния си език. Така до края на 4 – 5-а година то свободно ще разбира и говори и на двата езика.

В по-голямата част от случаите децата по естествен начин са привлечени от езика на мнозинството, т.е. официалния език на страната. В страните с разнообразен и отдавна утвърден билингвален модел на комуникиране специални образователни програми подпомагат съхраняването на майчиния език на отделните етноси, представени в обществото (напр. Холандия, Белгия, Канада).

Някои изследователи обръщат внимание на факта, че е трудно да се открие т. нар. „истински, чист билингвизъм“, при който индивидът да говори и двата езика еднакво перфектно, като техен носител. Този тип билингвизъм се влияе от взаимодействието между първия и втория език и от социалния контекст, в който те се използват – очаквания, отговорности, продължителност и фреквентност на употребата в ежедневието на конкретната личност. Във връзка с това влияние е необходимо да разгледаме двете явления, неотменно придружаващи билингвизма и отразяващи взаимодействието на първия и втория език – трансфер и интерференция.

Трансферът и междуезиковата интерференция в развитието на билингвизма

Проведените изследвания в областта на билингвизма много често са били насочени към установяване на връзка между първия и втория език и начина, по който те функционират. Правени са проучвания на организацията на съответните езикови системи в мозъка и дали езиците се подпомагат един друг (положителен трансфер) или си влияят (отрицателен трансфер) (Елис, 1998). Много често терминът интерференция се свързва с негативния трансфер на речеви знания и умения, дори понякога служи като негов синоним (вж. пак там, 1997: 302).

Психолингвистични изследвания с възрастни демонстрират, че умственият речник, който съхранява значенията на думите и информацията за артикулацията на звуковете, включва, обединява елементи и аспекти от всички езици, които се знаят (Джианг, 2004) и че и първият, и вторият език са активни едновременно, докато изследваното лице говори или чете на единия от тях (Дийкстра, Ван Хьовен, 2002). Установено е също така, че двата езика си взаимодействат, т.е. наблюдава се категорична интерференция. Вайнрайх я определя така: „Тези примери за отклонение от нормите на даден език, които се наблюдават в речта на билингвите в резултат от познаването им на повече от един език, т.е. като резултат от езиков контакт, може да се нарекат феноменът интерференция“ (Вайнрайх, 1953).

Езиковата интерференция е явление, породило се вследствие на влиянието, което си оказват първият и вторият език на фонетично, лексикално и граматично равнище (Вайнрайх, 1953), или с други думи – представлява еднопосочен процес, при който езикови норми и умения от родния език се пренасят върху езиковата система на езика, който се изучава (Клайн, 1987). Говорителите прилагат знания от родния си език тогава, когато им липсват определени думи или навици. Петър Сотиров (2011) дава много интересни примери за междуезикова интерференция, илюстриращи езиковото развитие на собственото му дете, което е трилингва от 2-годишна възраст (български, полски, унгарски). Например: Мия се сапунем (поява на падеж в българския език под влияние на полския); тъмноniebieska количка – тъмносиня количка (хибриден българско-полски лексикален формант) и др. Посочените примери свидетелстват за процеса на формиране на граматичните понятия у децата, който според Сотиров преминава през няколко етапа. През първия детето билингва „усвоява категориите на двата езика като съвкупност от понятия, без да ги съотнася последователно като принадлежащи на едната или на другата езикова система... При съзнателна и целенасочена работа от страна на родители, които искат да развият у децата си симетричен билингвизъм, след 3-годишна възраст категориалните системи на двата езика се разделят все по-видимо и проявите на интерференции отслабват до пълното им преодоляване към 4 – 5-годишна възраст. С всичко това билингвалните деца усвояват още от най-ранна възраст необходимите вътрешни предпоставки за изучаването и на още нови езици, което, както подсказва практиката, те извършват с определена лекота“ (Сотиров, 2011) . В своите разсъждения

и заключения авторът потвърждава изразената от мен позиция за ранен старт на чуждоезиковото обучение – около 3 – 4-ата година на детето.

По-умни ли са двуезичните деца? Монолингви и билингви – митове и реалност

През 20-те и 30-те години на XX век изследователи, учители и просветни дейци са възприемали билингвизма като феномен, който възпрепятства и дори забавя интелектуалното и академичното развитие на детето. Споделяло се е всеобщото мнение, че втори език не бива да се изучава, преди детето да постъпи в училище. По-късно това разбиране се опровергава и дори се утвърждава убеждението, че обучението в двуезичие на децата „не само не забавя или усложнява тяхното езиково и общо интелектуално развитие, а дори го ускорява и обогатява“ (Сотиров, 2011: 3).

Сигурен факт е, че ако едно дете има затруднения или забавяне в развитието си, те ще се проявят и в двата езика. Съвременните наблюдения и проучвания демонстрират, че темпото на езиково развитие при двуезичните и едноезичните деца е относително еднакво. При това не бива да се пропуска обстоятелството, че уменията, придобити по първия език в областта на устната реч, са пряко свързани с устните речеве умения, които ще се изградят по втория език. Според Къмминс (1991) качеството и задълбочеността на навиците и уменията по родния език почти гарантират по-доброто усвояване на втория език.

Речниковото развитие при изучаването на втория език е типично да се забавя в зависимост от това, дали той е усвояван като последващ, или едновременно с първия език (Аугуст, Карло, Дреслер, Сноу, 2005). По-задълбоченото проучване на усвояването на лексиката показва наличието на специфични различия в речниковия запас на изучаващите втория език. Те се отнасят до двете основни качества на лексикалния фонд – ширина (брой на думите, които се знаят и разбират) и дълбочина (богатство на представените думи и техните значения). Изучаващите втори език определено имат затруднения с дълбочината на своя речник, които, от своя страна, възпрепятстват пълноценното четене с разбиране (Фелдман, Хейли, 1998; Ордонез, Карло, Сноу, Маклафлин, 2002). Наблюденията в практиката убедително сочат, че уменията за четене с разбиране дълго време са източник на проблеми и трудности при изучаването на втория език.

Друг източник на различие между монолингвите и билингвите е металингвистичната осъзнатост на езика. Счита се, че тя се усвоява и развива по различен начин при едноезичните и двуезичните деца (Бялйсток, 2007). Металингвистичните познания включват осъзнаване на езиковите форми като комплекс от звукове (фонологична осъзнатост), граматични правила (синтактична осъзнатост) и граматически маркери (морфологична осъзнатост). Някои изследователи докладват, че билингвизмът подобрява металингвистичните способности на индивида (Йеланд, Полард, Меркури, 1993), но все още няма категорично становище от-

носно това лингвистично умение. Освен това значение имат приликите и разликите между първия и втория език и дълбочината, в която те са овладени, както и съгласуваността между фонемната и графемната карта на всеки един и степента на трудност при усвояването на правописните и четивните умения.

Предимствата на билингвизма

При ранния билингвизъм определено може да се посочат утвърдени и отдавна наблюдавани и установени предимства, които подпомагат детското когнитивно развитие.

– Децата лесно научават по няколко нови думи всеки ден – обогатява се активният речников фонд.

– С лекота играят на игри за римуване – те способстват за поддържане на речевата активност, за опознаване на звуковия облик на думите и развитие на фонологичната осъзнатост.

– Придобитите по-горе умения водят до лекота при определяне на звуковия състав на думите.

– Малките проявяват способност да използват информация по нов начин.

– Подреждане на думите в категории – постепенно се изграждат две успоредни понятийни системи на първия и втория език.

– Откриват решения за проблемите.

– Развиват се добри умения за слушане.

– Формират се навици за осъществяване на контакт с другите.

Модели за билингвално образование

Най-разпространените програмни модели за обучение на деца билингви са:

– Преходно билингвално образование

– Билингвално образование чрез едновременно потапяне в двата езика

– Двуетична програма

– Развиващо билингвално образование.

1. Преходно билингвално образование (Transitional Bilingual education)

Обучението се извършва на родния език на детето или ученика. Продължителността му е около три години и обикновено има за цел да провери способността на обучавания да усвоява знания в други предметни области освен в езиковата. Независимо че моделът е дело на американски лингвисти и педагози, той присъства и в педагогическата практика на други образователни системи. Пример можем да дадем със съботно-неделните училища, в които се обучават децата на българската имигрантска общност, на руската, полската и др. Те посещават съответните училища на държавата, в която живеят със семейството си, и се обучават на официалния ѝ език. Много практически наблюдения и изследвания показват, че знанията и уменията, придобити в процеса на усвояване и целенасочено системно изучаване на родния език, се трансферират по-късно към втория език.

Педагогическата цел на посочения образователен модел е да се помогне на учениците да пренесат базисните знания, умения и навици по бърз начин на втория език. Лингвистичната цел включва овладяване на книжовния език, официален за съответната страна, и гарантиране на пълноценно образование на него. В този модел първият език на ученика се употребява в ролята на инструмент, чрез който се развиват умения в областта на оgramотвяването и се придобиват знания за света.

2. Двупосочен модел, или Модел на двойното езиково потапяне – Two-Way или Dual Language Immersion

Тази програма е създадена да помогне на децата, чийто роден език е езикът на страната, и на такива, за които не е, да станат билингви и да се оgramотят на двата езика. Около 90% от обучението в началната образователна степен протича на малцинствения език, който най-често не се радва на подкрепата на обществото, и само 10% се осъществява на официалния език. Това съотношение постепенно се променя в полза на езика на страната, в която учениците живеят, и така до пети клас.

Концепцията за двупосочното езиково потапяне се основава на педагогическия принцип за създаване на ясно диференцирани учебни планове за преподаване на единия и другия език. В училищната практика и в ученическото ежедневие се изграждат две езиково-когнитивни сфери, в които всеки учител постепенно формира „две паралелно съществуващи системи от езикови понятия“ (Сотиров, 2011), които учениците усвояват. Учителите не превеждат и не повтарят учебния материал от единия език на другия. Важна особеност е, че свързващите, спояващите понятия преподават на единия език, но в контекста на двата езика в съгласие със спираловидния принцип, за да се осигури когнитивно предизвикателство (Колиер, 1987).

В зависимост от темата и образователното съдържание учителят сменя езика на преподаване и обучение. Този модел на потапяне в езиците развива двойна езикова компетентност, като езикът за социално общуване се постига за няколко години, но на учениците е нужна по-висока степен на компетентност, за да четат и разбират текстове, изследващи социални проблеми и проучвания – около 5 до 7 години (Колиер, 1987).

Заниманията по тази програма стимулират обучаваните да съхраняват и развиват родния си език и същевременно чрез нея получават възможност да поддържат речевите си умения по езика на страната със своите връстници и съученици (Кристиан, 1996). За ефективността и популярността на модела свидетелства фактът, че през 2005 само в САЩ в различни начални училища функционират 317 програми за двойно потапяне, разработени за 10 различни езика (Center for Applied Linguistics, 2005). Не бива да се подценява фактът, че тя дава стимул на децата с различен домашен език да посещават училище редовно, а също така предоставя шанс за изучаване на втори език от децата, за които официалният език на страната е роден.

3. Като трети модел на билингвално образование ще посочим **тип Двуетична програма**, съгласно която децата/учениците се обучават по два различни начина.

– Определен брой учебни предмети се преподават на втория език на учениците от специално подготвени билингвални учители, които могат да разбират въпросите на децата и учениците, зададени на родния им език, но винаги им отговарят на втория език.

– Специално се подготвят занимания на роден език, на които се цели усъвършенстването на устната и писмената реч на всеки ученик или дете.

Резултатите от това обучение и направените изследвания убедително доказват, че езиковите и речевите умения, придобити в процеса на усвояване на родния език, по-късно лесно се трансферират към втория език.

Този модел на обучение се отличава от предходния по това, че не се изучават учебни предмети на родния език, което означава, че учениците усвояват учебното съдържание на втория език – езика на страната, в която те живеят.

4. Развиващо билингвално образование (Late-Exit Developmental Bilingual Education)

Обучението по този модел се осъществява на родния език на детето за по-продължителен период от време, като е съчетано със занимания и на втория език.

Основната задача, която изпълнява тази образователна програма, е децата да се оgramотят първоначално на своя роден език и на тази езикова основа да се изучава официалният език на страната, в която детето живее.

Посочените четири модела за билингвално обучение са само част от разнообразните програми и подходи за двуезично образование в съвременния свят. В днешна Европа, избрала за свой девиз „Единство в разнообразието“, постоянно се подчертава важноста да се признае самобитността на културата. В определена степен всяка култура е свързана с езика или с езиците, които ползва живеещият в дадената страна народ. На един и същи език могат да говорят в различни страни и в този случай и езиковите варианти, и стоящите зад тях култури, макар и частично, ще се различават. В една и съща страна могат да говорят на няколко езика и спецификата на тяхното използване ще се определя от различията в живота на съответните хора (Протасова, 2009: 23).

Общото пространство на Европейския съюз, новите привлекателни възможности за мобилност на европейските граждани дават шансове за разнообразен тип контакти. Свободата на тяхното осъществяване изисква владеенето и ползването на няколко езика, като желателният минимум е те да са три: родният (майчин) език, значим международен (от ранга на английски, немски, френски, испански) и един от „малките“ езици (говорени от малобройни народи и непопулярни).

По наше мнение най-добрата основа и подготовка на многоезичието, което съвременният европейски начин на живот изисква, е смислено и целенасочено

формиран от ранна детска възраст билингвизъм. Голяма част от психолингвистите и лингвистите, работещи в тази научна сфера, подчертават, че двуезицието е важна за личността и обществото компетентност, която трябва да се развива още в годините преди училище (Менг, 2009; Протасова, 2009; Ламберт, Пийл, 1962; Бейкър и Прис Джоунс, 1998). Естествено, има изследователи, които не са съгласни с тези разбирания (Гоголин и Нюман, 2009).

Нашето убеждение е, че ранният билингвизъм трябва да се поддържа, развива и окуражава систематично и организирано.

Заключение

Билингвизмът е комплексен езиково-социален феномен. Той не представлява „просто“ владеенето на два езика в равна, по-слаба или по-добра степен. Той поражда различни въпроси и поставя понякога сложни проблеми – какво означава да владееш един език, кои са условията, които способстват този процес, как да се предотврати полуезицието; как и дали да се избегне доминирането на единия език, как да се поддържа „жив“ всеки един от многото езици, които в училищна възраст билингвата ще усвои, и т.н. Ранният детски билингвизъм, окуражаван и системно развиван, дава възможност за пълноценно разгръщане на детските езикови и когнитивни способности, които да подпомогнат изграждането на цялостна и завършена езикова личност.

ЛИТЕРАТУРА

- Аугуст, Дреслер (2005). August, D., Carlo, M., Dressler, C., Snow, C. The Critical Role of Vocabulary development for English Language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 50 – 57
- Бхатия, Ричи (2006). Tej K. Bhatia and William C. Ritchie. *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell, 2006.
- Бейкър&Прис Джоунс (1998). Baker, C. and Prys Jones, S. [eds.] *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon.
- Бялыйсток (2007). Bialystok, E. *Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A framework for Research. Language Learning*, 57, 45 – 77.
- Вайнрайх (1953). Weinreich, Uriel. *Languages in Contact. Findings and Problems*. – *Publications of the Linguistic Circle of New York, NY: Linguistic Circle of NY*.
- Вайнрайх (1968). Weinreich, Uriel. *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton Publishers, The Hague, Paris.
- Валдез, Фигуероа (1994). *Bilingual and Testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex publishing Corp.
- Гоголин, Нюман (2009). Gogolin, I. and Neumann, U. [Hg.]. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden.

- Д'Ачиерно, Росария (1990). D'Acerno, Maria Rosaria. Three Types of Bilingualism. – *Paper presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language* (24th, Dublin, Ireland, March 27 – 30, 1990) <http://eric.ed.gov/?id=ED321574>, посещена на 5.09.2013.
- Дийкстра, ван Хьовен (2002). Dijkstra, T., van Heuven, W. The Architecture of the Bilingual Word Recognition System: From Identification to Decision. – *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 175 – 197.
- Джианг (2004). Jiang, N. Semantic Transfer and its implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. – *The Modern Language Journal*, 88, 416 – 432.
- Елис (1998). Ellis, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, p.51, p.140 .
- Йеланд, Полард, Меркури (1993). Yelland, G.W., Pollard, J., Mercuri. The Metalinguistic Benefits of Limited Contact with a Second Language. – *Applied Psycholinguistics*, 14, 423 – 444.
- Клайн (1987). Clyne, M. History of Language Contact Research. In: U. Ammon, N. Dittmar and K. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook*. Berlin.
- Колиер (1987). Collier. Age and Rate of Acquisition of a Second language for Academic Purposes – „*Tesol Quarterly*, (21)“ 6.
- Кристиан (1996). Christian, D. *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence NCRCDSSL Educational Practice Reports. Berkeley, CA
- Кристъл (2007). Crystal, David. *How Language works*. Penguin Books Limited, London
- Къмминс (1991). Cummins, J. Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: E. Bialystok (Eds.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp.70–89). New York, NY & Cambridge University Press.
- Ламберт, Пийл (1962). Lambert, Wallace & Peal, Elizabeth. *The Relation of Bilingualism to Intelligence, Psychological Monographs*, 76, 1 – 23.
- Менг (2009). Менг, К. Овладения языком и обучение языку в ходе речевого общения. – Light. – *Европейская модель дву- и многоязычных образовательных учреждений для детей раннего и дошкольного* Часть I. *Теоретические основы и практика*. Берлин, 2009, 14 – 23.
- О'Конър (1967). J. D. O'Connor. *Better English Pronunciation*. Cambridge University Press, 1980, (Second edition).
- Ордонез, Карло, Сноу, Маклафлин (2002). Ordonez, C. L., Carlo, M., Snow, C. McLaughlin. Depth and breadth of Vocabulary in Two

- Languages: Which Vocabulary Skills Transfer? – *Journal of Educational Psychology*, 94, 719 – 728.
- Протасова (2009). Протасова, Ек. Двужычно воспитание дошкольников в Финляндии. – *Light*. – *Европейская модель дву- и многоязычных образовательных учреждений для детей раннего и дошкольного Часть I. Теоретические основы и практика*. Берлин, 2009, 6 – 8.
- Random House Kernerman Webster's College Dictionary, (2010) www.thefreedictionary.com/bilingualism, посещена на 17.08.2013, 17.55 h.
- Сотиров, Петър (2011). *Двуезичните деца – проблем ли са за обучението*. – *Liternet*. <http://liternet.bg/publish9/psotirov/dvuezichni.htm>, посещена на 28. 10. 2011
- <http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en/bilingualism-types-bilingualism>, посещена на 5.09.2013.
- Танева, Кр., Зл. Червенкова (2009а). Lend Me Your Ears: първи стъпки към доброто произношение при децата в предучилищна възраст. – *Чуждоезиково обучение*, 2010, 2, с. 24 – 33.
- Танева, Червенкова (2009б). Кр. Танева, Зл. Червенкова. Английски език в детската градина: too early or too late? За усвояването на езика и съпътстващите го проблеми. – *Водим бъдещето за ръка – творчество и иновации*. Ловеч, 2009, 129 – 131.
- Фелдман, Хийли (1998). Feldman, A., Healy, A. Effect of First Language Phonological Configuration on Lexical acquisition in a Second Language. – A. Healy, L. Bourne (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 57 – 76). Mahwah, NY, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SPECIFICITY OF EARLY CHILD'S BILINGUALISM

Abstract. The present article describes specific features of early child's bilingualism. The different types and views of bilingualism are discussed. The psycholinguistic and sociolinguistic nature of this phenomena is underlined through the key difference between monolinguals and bilinguals. Transfer and interference and some advantages of being bilingual are also commented.

Assoc. Prof. Kristina Taneva, PhD

✉ Department of Preschool Education
Plovdiv university „Paisii Hilendarski“
24, Tsar Assen Str.
Plovdiv 4000, Bulgaria
e-mail: Kristin_t@abv.bg, kris.taneva15@gmail.com
phone: 00359 888 304359