

© 1990 г.

ФРУМКИНА Р. М. ., МОСТОВАЯ А. Д.

ОВЛАДЕНИЕ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКОМ КАК ОБУЧЕНИЕ ЗНАКОВЫМ ОПЕРАЦИЯМ

Испокон веков считалось, что если помимо родного языка, которым человек овладел спонтанно, в отчем доме, он сможет выучить еще и язык иностранный, от этого будет только польза. Если и возникали споры на этот счет, то они касались либо того, какой язык полезнее (престижнее, нужнее и т. п.), либо того, каковы должны быть конкретные цели и методы обучения. Не будем утомлять читателя примерами — он может найти их как у авторов различных педагогических систем, так и в отечественной художественной литературе.

В русской традиции просвещенность всегда связывалась с открытостью другим культурам и языкам. Тем большим парадоксом представляется убежденность в ином, а именно: что обучение иностранному языку, а особенно в раннем возрасте, приносит или может принести явный вред. Среди возможных вредных последствий перечисляются следующие: «интеллектуальное развитие ребенка может замедлиться, мышление на родном языке и общее понятийное мышление — затормозиться, порой возникает опасность речевых расстройств и так далее» [1. с. 239].

В качестве последствия «плохого» обучения иностранному языку (Хинт называет это обучение «бесконтрольным внедрением двуязычия») рассматривается феномен, который Хинтом, вслед за другими авторами, назван «полуязычием» (ср. работы шведского лингвиста Хансегора и его коллег). Согласно Хинту, полуязычие — это такое положение вещей, «когда человек вроде бы владеющий обоими языками, фактически не владеет ни одним: столкнувшись с чуть более сложной мыслительной конструкцией, он не способен выразить ее достаточно точно ни на одном из тех языков, которыми „владеет“» [1. с. 239].

В цитированной нами статье неродной язык, обучение которому может принести вред и породить «полуязычие». — это русский. Чувства М. Хинта нам понятны. Тем более, что один из авторов настоящей статьи еще 30 лет назад участвовал в разработке методики преподавания русского языка эстонцам [2]. Однако с точки зрения психолингвистики и психологии развития несущественно, о каком конкретно «неродном», иностранном языке идет речь: если в распоряжении науки действительно есть то, что Хинт называет «неоспоримыми фактами», то свидетельствуют ли они против раннего обучения русскому, французскому или шведскому — все едино.

В дальнейшем обсуждении мы разделяя тревоги М. Хинта. В. Быкова и других коллег, связанные с судьбами национальных культур и традиций, намерены остаться в сфере своей профессиональной компетенции и не затрагивать сферы социальной политики, в частности — вопросы межнациональных отношений. Мы хотели бы по возможности не касаться

проблем сугубо методических, хотя некоторые из них нам все же придется затронуть. И еще одно необходимое замечание: термин «двуязычие» всегда был нечеток, а в данный момент его значение не только размылось, но еще и облеклось ореолом социальных страстей немалого накала. Поэтому мы сознательно даем его только в кавычках, как принадлежащий другим авторам. Мы говорим лишь о мере владения неродным языком. Перейдем теперь к сути дела.

1. Полуязычие и полукультура. Полуязычие — феномен, несомненно существующий в наши дни и заслуживающий научного анализа. Большинство «полуязычных» лиц, однако, вовсе не потому не умеют выразить мысль, что они в силу жизненных обстоятельств должны знать два языка, но не знают ни одного; обычно они прекрасно знают свой родной язык и никогда всерьез не изучали никакого другого. Тем не менее, их речевое поведение вполне согласуется с описанием, предложенным М. Хинтом. В чем здесь дело? Столетие развития культурной антропологии показывает: все языки адекватно обслуживают свою культуру. В культуре нет ничего, что не может быть выражено на языке этой культуры. Но если некая культурно-бытовая традиция почему-либо оказывается оборванной, то личность оказывается погруженной в «полукультуру» — соответственно, ее носители становятся «полуязычными» в смысле, который придают этому слову многие авторы, в том числе и М. Хинт.

Полуязычны герои Зошенко, полуязычен герой «Постороннего» А. Камю, полуязычны многие герои Шукшина. Только направление каузальности иное: от полукультуры к полуязычию, а не наоборот. Полукультура, как мы здесь ее понимаем, это не недостаток некоторой вообще-культуры, не отсутствие знаний. Это конфликтная ситуация, в которую попадает личность в результате слома культурно-бытовой традиции. Любой мигрант в этом смысле «полукультурен» — и тот, кто перемещен волею обстоятельств в мир урбанизма и тем самым оторван от устоявшегося крестьянского быта [3], и тот, кто по собственному выбору сменил мир древних традиций и ценностей на высокоцивилизованное, но вовсе не высококультурное окружение (в такое положение попадают иногда люди из развивающихся стран, приезжающие учиться в европейские и американские университеты). В благоприятном случае подобная полукультурность — временная, в неблагоприятном — она превращается в постоянно действующий фактор.

Слом культурно-бытовой традиции неизбежно порождает ценностный конфликт. Последний же ставит индивида в условия предельно сложного выбора — как социального, так и личного. Трагизм этого выбора в немалой степени окрашивает и цитированную выше статью М. Хинта. Науке, однако, необходимо оставаться беспристрастной. Поэтому вернемся еще раз к его идее о том, что «полуязычный» индивид не может в речи выразить сколько-нибудь сложную мыслительную конструкцию.

К сожалению, в наши дни даже не самые сложные мыслительные конструкции с завидным постоянством плохо выражают профессионалы пера и общественные деятели, а не только рядовые носители языка. Это общеизвестное утверждение мы, тем не менее, сопроводим примером, взятым из редакционного текста, опубликованного «Литературной газетой» (ЛГ, 1989, № 3): «Разумеется, вопросы, как и ответы, носят личностный, субъективный характер» (речь идет о публикуемых в газете вопросах читателей к писателю В. Быкову и его ответах на них.— *Ф. Р., М. А.*). Вопрос может быть личным, но не личностным: мнение, оценка может быть субъективной или личной, наконец, ответ может выражать личное мнение.

Но словосочетание «вопрос (ответ) носит субъективный (личный) характер» для русского языка не является нормативным.

То, что у нас вообще низка культура речи,— а речи официальной в особенности,— известно, да это и не наша тема. Но пример из ЛГ менее тривиален, чем это может показаться на первый взгляд. Читатель поймет это, прочитав фразу, непосредственно следующую за приведенной выше: «Но право иметь собственное мнение и право высказывать его — неотъемлемые черты демократического общества». Теперь контекст позволяет догадаться, какую «мыслительную конструкцию» хотели выразить авторы редакционного текста, предваряющего публикацию. Как можно думать, имелось в виду следующее. Вопросы, адресованные В. Быкову, отражают взгляды, интересы, сомнения и т. п. читателей, а ответы — личную позицию писателя В. Быкова, а не редакции. Мы склонны в данном случае за шероховатостью стиля видеть определенный ценностный конфликт, новый для нашего общества: с одной стороны, в условиях гласности комментарии, подобные цитированным выше, излишни. С другой — редакция привыкла печатать только то, с чем она согласна, в особенности же — если это касается масштабных социальных проблем. Социокультурная ситуация нова — стандартное языковое средство для ее отражения еще не сформировалось.

Итак, «полуязычие» — это реальный феномен нашего общества, и порождено оно «полукulturой»*. О том, что породило и продолжает порождать «полукulturу», написано достаточно. Стоит, однако, внимательно прочесть следующее высказывание Л. Я. Гинзбург, относящееся к двадцатым годам: «В 1921 году кто-то из профессоров сказал публично: у нас происходит ликвидация грамотности. Это справедливо в той же мере, в какой и несправедливо. На самом деле у нас относительно уменьшилось число безграмотных в прямом смысле и увеличилось число безграмотных — в переносном» [6, с. 139].

2. Раннее «двуязычие» и его влияние на развитие ребенка. Споры о том, как влияет раннее «двуязычие» на развитие ребенка, были достаточно остры уже в начале нашего века (см. ниже). Их напряженность пропорциональна остроте социокультурных конфликтов в сообществах, где в силу исторических причин при наличии многоязычного населения какому-либо языку отводилась роль культурно доминирующего (Бельгия, отчасти Швейцария, Канада, США). При этом в литературе постоянно присутствовали обе позиции: идея, что любое дополнительное знание, и в том числе — знание второго языка может быть только полезно, и мнение, что раннее «двуязычие» приносит вред.

Попытаемся понять: как возникло предположение о том, что «двуязычие», особенно раннее, может отрицательно влиять на развитие ребенка? Одним из первых (в 1915 г.) мнение о вреде «двуязычия» высказал представитель школы ассоциативной психологии И. Эпштейн [7]. Упрощая его рассуждения, суть их можно передать следующим образом. Мышление — это ассоциации между понятиями и словами. Если одному и тому же понятию *a* в одном языке соответствует слово *b*, а в другом языке — слово *c*, то установившаяся ассоциация *aB* мешает установиться другой ассоциации *ac*. Когда же все-таки образуются две ассоциации *aB* и *ac* (соответствующие «вербальным эквивалентам» понятия *a* в двух разных языках), то

¹ Любопытный синхронный срез «полуязычия» именно как социально-культурного феномена можно получить, если обобщить наблюдения нормативного словаря [4], основанные на этих данных (см. описание «семантической девальвации» в работе Ю. С. Степанова [5]).

создаются помехи к воспроизведению и слова *o*, и слова *c* в ассоциации с понятием *a*. Таким образом, возможна интерференция слов, принадлежащих разным языкам и соответствующих одному понятию. Отсюда вывод, что раннее «двуязычие» мешает передаче мыслей и даже их формированию, постольку поскольку в формировании мыслей участвует язык.

Предположение о положительном влиянии двуязычия на психику ребенка и перспективы его развития основаны, по-видимому, на самых общих представлениях о взаимосвязи языка и мышления. Если язык является средством концептуализации мира, то два или несколько разных языков, вероятно, увеличивают, расширяют возможности средств осмысления мира, в чем-то совпадающих, но в чем-то и различных, дополняющих друг друга. В этом духе с И. Эпштейном полемизировал известный исследователь детской речи У. Стерн: «различия между языками... представляют собой могучий стимул для отдельных актов мышления, для сравнений и разграничений, для реализации понятий в их установленных пределах, для уяснения тончайших нюансов значения» ([8]; цит. по [9]).

В 20-е годы начинаются интенсивные исследования, целью которых является выявить в эксперименте различия между одно- и двуязычными индивидами и как следствие решить вопрос о векторе влияния раннего «двуязычия». При этом изучалось влияние раннего «двуязычия» на такие характеристики индивида, как (а) способности к изучению языков; (б) уровень умственного развития в целом; (в) личностные особенности. Изложим кратко результаты, полученные в некоторых из этих исследований.

(а) Влияние двуязычия на способности к изучению языка. Мнение о положительном влиянии двуязычия на способности к изучению языков основано на естественном предположении о том, что двуязычному индивиду легче изучить третий язык потому, что он обладает большим, чем одноязычные индивиды, опытом изучения языков вообще. Существовало, однако, и противоположное мнение. Результаты, полученные в этой области, противоречивы. Сперл в 1944 г. сравнивая данные об успехах 69 двуязычных первокурсников колледжа с теми же данными одноязычных первокурсников контрольной группы, приходит к выводу о некотором превосходстве двуязычных лиц в способностях к усвоению английского языка [10]. С другой стороны, были получены результаты, интерпретированные как подтверждающие противоположную гипотезу: Туссен в 1935 г. обнаружил, что успехи в диктанте носителей фламандско-французского двуязычия в Бельгии были значительно хуже, чем успехи одноязычных [11]. Вайнрайх полагал, что объяснить несоответствие между этими результатами можно только с помощью дополнительных исследований [9]. Однако заранее ясно, на наш взгляд, что успехи в диктанте являются неудачно выбранной мерой способности к изучению языков: диктант позволяет выяснить скорее меру владения орфографией, чем языком, что в любом случае не одно и то же, в особенности же для тех лиц, которые принадлежат к «некнижной» культуре.

(б) Влияние двуязычия на уровень умственного развития. Одним из первых экспериментальных исследований в этой области была работа Д. Саэр [12], которая в 1923 г. тестировала 1400 детей в пяти сельских и двух городских местностях Уэльса. Тесты показали, во-первых, более высокие результаты у городских детей, как одно-, так и двуязычных; во-вторых, лучшие результаты были отмечены у одноязычных сельских детей (по сравнению с владевшими двумя языками). По Саэр, это объясняется тем, что городским детям приходится разрешать конфликт между валлийским и английским язы-

ками в раннем возрасте, еще до поступления в школу, а у сельских детей этот конфликт, трактуемый как конфликт между своим «позитивным самосознанием» и «инстинктом подчинения», созревает позже, когда они уже не могут его преодолеть.

Э. Джемисон и П. Сэндифорд в 1928 г. тестировали канадских индейцев и обнаружили, что в трех местностях из четырех одноязычные превосходили двуязычных по уровню умственного развития ([13], ср. [14]). Сперл считала [10], что ее двуязычные испытуемые (первокурсники колледжа) по уровню умственного развития не отличались от одноязычных, но превосходили их в профессиональной деятельности. С целью упорядочить противоречивые результаты различных экспериментальных исследований С. Арсеняном в 1937 г. было предпринято подытоживающее исследование [15]. Большие расхождения между результатами различных экспериментальных работ, по его мнению, объясняются несовершенством используемых методик. В собственном исследовании Арсенян использовал более тонкую методику, различающую разные степени двуязычия, и обследовал 1152 итальянских и 1196 рожденных в Америке еврейских детей в возрасте от девяти до четырнадцати лет. В результате не обнаружилось какого-либо значительного влияния двуязычия на уровень умственного развития как группы в целом, так и какой-либо ее части. Не обнаруживается корреляции также между двуязычием и способностью адаптации к условиям школы [16].

в) В л я и н и е д в у я з ы ч и я н а ф о р м и р о в а н и е л и ч н о с т и. Влияние «двуязычия» на формирование личности систематически изучалось начиная с 30-х годов. Как известно, «двуязычие» часто возникает там, где есть контакт двух или нескольких культур, в силу чего вся социокультурная обстановка оказывается сложной. Можно думать, что на формирование личности, живущей в этих условиях, в первую очередь влияет именно нетривиальность, сложность социальной среды в целом. «Двуязычие» же является лишь одним из компонентов этой сложности и одновременно — самым явным ее отражением. Однако вполне объяснимо и то, что специальные исследования часто посвящались не изучению влияния социокультурной ситуации в целом на формирование личности, но лишь влиянию «двуязычия», хотя последнее было бы более реально трактовать как сопутствующий фактор. Дело в том, что «двуязычие» — наблюдаемо, тогда как выделение главных факторов из всей совокупности того, что образует «среду», — несравненно более сложная задача.

На необходимость искать культурно-обусловленные причины личностных особенностей двуязычных индивидов, если они действительно имеются, указывал еще А. Вайс, утверждая, что психологическая цельность личности страдает не от столкновения лингвистически закрепленных понятийных систем, а от сложности и нестабильности внешних условий жизни [17]. Тем не менее высказывались точки зрения, почти дословно близкие к тем, что формулируются современными публицистами и писателями. Так, Зандер в 1934 г. писал, что «двуязычие» расшатывает структуру личности, вызывая конфликты внутри понятийной системы [18]. По его мнению, «двуязычие» не просто вызывает безвредные ошибки в речи, но идет значительно глубже, подвергая опасности закрытую и самосредоточенную цельность развивающейся структуры (особенно, как нам кажется, если насаждается СИЛОЙ в раннем детстве).

Современные оценки влияния раннего «двуязычия» на развитие ребенка в целом более умеренны и осторожны. Так, Н. Миллер [19] счн-

тает, что представление о трудностях овладения языком у двуязычных детей в значительной степени основано на некорректных способах оценки успешности речевой деятельности вообще, а детской в особенности. По его наблюдениям, в тех случаях, когда речевую деятельность оценивают эксперты—носители языка, они склонны любые отклонения от привычной нормы (даже такие, как наличие некоторого специфического акцента) рассматривать как недоразвитие языковой способности. В действительности такие «аномалии» могут, по-видимому, влиять на успешность коммуникации, но их никак нельзя рассматривать как недоразвитие языковой способности.

К. Гарднер рассматривает такие факторы, как мотивация и установки (attitudes), касающиеся изучения второго языка [20]. По его мнению, на успешность изучения и глубину усвоения второго языка индивидом огромное влияние оказывают представления о том, насколько необходимо изучить второй язык, а также о том, насколько легко или трудно это сделать.

В отечественной литературе наиболее интересные, на наш взгляд, наблюдения над ранним детским двуязычием содержатся в исследованиях Н. В. Имедадзе [21]. Существенными для нашего рассмотрения представляются следующие положения ее концепции. Наиболее благоприятной для развития раннего двуязычия Имедадзе считает ситуацию, когда соблюдается принцип «одно лицо — один язык». Например: с отцом ребенок говорит по-французски, а с матерью — по-немецки (ср. ранние данные Ронжа [22]); с няней и бабушкой — по-русски, а с матерью и отцом — по-грузински и т. п. Соблюдение принципа «одно лицо — один язык», т. е. строгой обусловленности выбора языка общения старшим участником коммуникации, способствует осознанию ребенком «цельности» системы каждого языка. В конечном счете этот принцип благоприятствует возникновению действительного двуязычия, предупреждая те ситуации, когда в одном и том же высказывании беспорядочно смешиваются два языка.

Однако и в тех случаях, когда в общении с ребенком всегда соблюдается принцип «одно лицо — один язык», в речевом развитии ребенка, по Имедадзе, четко выделяются две стадии (1) стадия смешения двух языков: в одном высказывании возможно употребление слов, принадлежащих разным языкам, или повторное употребление на двух языках эквивалентов одного и того же понятия; наблюдается также активная интерференция грамматических форм и конструкций; (2) стадия полной лексической и грамматической дифференциации двух языков. Между стадиями (1) и (2) пролегает процесс постепенного отдифференцирования языковых систем в речи ребенка. В результате к концу второго года жизни достигается такое размежевание систем, что необходимость высказывания на одном языке вызывает полное вытеснение второго.

Интересно, что при этом семантически эквивалентные грамматические категории двух языков не всегда осваиваются ребенком одновременно. Одним из факторов, влияющих на более раннее осознание некоторой грамматической категории в одном языке по сравнению с другими (имеется в виду грамматическая категория с той же семантикой), является «перцептивная отчетливость» грамматических показателей категории. Так, например, Микеш обратил внимание, наблюдая за сербскохорватско-венгерским двуязычием, что локативы — обозначения пространственных отношений — в речи ребенка на венгерском языке появляются намного раньше, чем локативы в речи того же ребенка на сербскохорватском.

В венгерском языке локативы выражаются в виде аффиксов, а в сербско-хорватском, как и в других славянских языках,— предлогом и падежным окончанием. Это различие Д. Слобин, анализировавший наблюдения Микеша, интерпретирует как влияние большей перцептивной отчетливости показателей локативов в венгерском языке, чем в сербско-хорватском [23]. При этом более раннее усвоение некоторой категории в одном языке может, по крайней мере, в принципе, ускорить усвоение эквивалента этой категории в другом языке. Такое взаимодействие можно уже считать влиянием двуязычия на когнитивное развитие ребенка, причем, видимо, положительным влиянием.

Из приведенных наблюдений вытекает более общий вопрос, который ставит Имедадзе: не способствует ли детское двуязычие более раннему осознанию знакового характера языка? Иначе говоря, не освобождает ли ребенка раннее двуязычие от представлений об обязательности связи между объектом и обозначающим его словом («номинального реализма» в терминологии Пиаже) (ср. также [24])?

Для проверки этой гипотезы Имедадзе был поставлен эксперимент с 18 двуязычными детьми 5–6-летнего возраста, практически владеющими русским и грузинским языками. В эксперименте детям задавали вопросы (на грузинском языке): «Что такое имя?», «Где у солнца имя?», «Знает солнце свое имя?», «Откуда мы знаем имя солнца?»: «Почему мы солнце называем солнцем?», «Можно луну назвать солнцем, а солнце — лунной?». Эксперимент показал, что двуязычные дети, как и одноязычные, не осознают произвольности связи между объектом и его именем. Так, отвечая на вопрос: «Где находится имя солнца?» (на наш взгляд, неудачно сформулированный), дети говорили: «Конечно, в небе»; отвечая на вопрос: «Почему мы солнце называем солнцем?», дети говорили: «Потому, что светит»; на вопрос: «Можно луну назвать солнцем, а солнце — лунной?», дети отвечали: «Если луну назовем солнцем, она станет горячей», «Нельзя, не будет давать света». Только один из 18 детей, отвечая на вопрос «Почему мы солнце называем солнцем?», сказал: «Имена дают люди». Эти результаты, считает Имедадзе, указывают на то, что «сам факт раннего двуязычия ничего не меняет в отношении объект — имя. Дети-билингвы дают такие же ответы, какие были зафиксированы Пиаже у монолингвов. Однако при некоторых условиях, по мнению Имедадзе, раннее двуязычие может способствовать осознанию знакового характера языка и развитию лингвистических способностей. Двуязычие может стать условием ускорения развития произвольности и осознанности речи, если ребенку приходится в коротком временном и пространственном отрезке выражать одну интенцию эквивалентными средствами двух языков, т. е. решать разными способами одну коммуникативную задачу. Трудности, возникающие в процессе этой специфической активности, могут обеспечить развитие способности, необходимой для осознанного, произвольного владения языком. Только в этом случае, по мнению Н. В. Имедадзе, можно будет говорить об общеобразовательном значении второго языка и, в частности, его роли для развития лингвистического мышления.

3. Раннее обучение неродному языку как проблема обучения операциям со знаками. Ниже мы будем говорить только о ситуации направленного обучения неродному языку, оставляя в стороне ситуацию формирования естественного билингвизма в условиях смешанных браков, общения со сверстниками п. т. п. Вначале резюмируем аргументы «за» и «против» в современной литературе. Их сопоставление с приведенным выше об-

зором¹ показывает отсутствие новизны как в позиции «за», так и в позиции «против». «За» — пластичность детской психики, способность ребенка выучить неродной язык как бы между прочим; «против» — предположение о «конкуренции» неродного языка с родным в сфере еще не полностью сформированных мыслительных автоматизмов и как следствие гипотеза о замедлении темпов общего умственного развития.

Рассмотрим более внимательно позицию «против». Чтобы ее аргументировать на практике, следовало бы тщательно сравнить темпы и качество развития мышления детей (как вербального, так и невербального), из которых одни изучали породной язык в раннем возрасте (например, начиная с 4 лет), а другие — не изучали его. Заметим, что такое сравнение провести чрезвычайно затруднительно. Причины этого многообразны, что не раз отмечалось исследователями.

Во-первых, сами тесты уровня умственного развития (их использовали авторы упомянутых выше трудов) ненадежны в силу своей ориентированности на евро-американскую культуру в ее урбанизированном варианте. Во-вторых, (и это хорошо известно тем педагогам, которые решают особенно трудные задачи, а именно, дефектологам), любой обучающий эксперимент ненадежен как таковой. Дети развиваются весьма индивидуально как физически, так и психически; мотивационные факторы тесно взаимодействуют с влиянием семьи, личностью педагога. В-третьих, хорошо известно, что, например, изучение англоязычными детьми французского языка порождает иные трудности, чем изучение русскоязычными детьми — немецкого, поэтому неясна степень общности результатов, полученных в разных странах. Если же добавить сюда факторное взаимодействие {метод обучения X личные качества педагога X личность ребенка}, то станет ясно, что любые выводы из результатов обучающего эксперимента могут иметь лишь качественный характер и должны оцениваться с особой осторожностью.

Нелишне, однако, задуматься о том, имеются ли в современной науке какие-либо априорные собственно психолингвистические², психологические или дидактические соображения о том, в чем может быть вред раннего обучения неродному языку. Что касается возможного вреда, то мы можем указать лишь одно априорное, но весьма общее соображение: безусловно ущербным является раннее обучение, не подкрепленное должной мотивацией. Это, впрочем, не специфично для обучения именно неродному языку: не менее ущербным может оказаться раннее обучение любым знаниям, если оно предполагает насилие над личностью ребенка. И, наоборот, в той мере, в какой ребенок способен освоить ситуацию обучения как привлекательную, он с радостью прибавляет к уже известным ему играм еще одну — игру-учебу.

Что касается общепсихологических и психолингвистических доводов в пользу раннего обучения, то нам кажется уместным начать с анализа

² В соответствии с задачами данной статьи вне рамок обзора сознательно оставлена вся литература по проблемам языковых контактов, языковой интерференции и т. п., в том числе и фундаментальные работы В. Ю. Розенцвейга, А. Д. Швейцера и других авторов.

¹ Упомянем обозначившиеся в литературе две точки зрения на то, что представляют собой врожденные способности человека к овладению речью: 1) мы рождаемся со способностями к овладению языком в о о б щ е, и это не зависит от генотипа наших предков; 2) мы рождаемся со способностями к овладению языком, которые коррелированы с генотипом наших предков, т. е. обладаем преимущественными способностями к овладению определенным языком (языками). Авторы разделяют первую точку зрения.

результатов раннего обучения ребенка некоторым вещам, на первый взгляд максимально далеким от обучения неродному языку. В дальнейшем изложении мы опираемся на неопубликованные данные А. К. Звонкина, беседы с которыми способствовали кристаллизации концепции первого из авторов [25—27].

В течение нескольких лет А. К. Звонкий занимался математикой с дошкольниками — детьми 4—6 лет. Содержанием этих занятий было изучение детьми некоторых весьма общих отношений между объектами реального мира, а также открытие — большей частью наглядное — некоторых общих закономерностей. Например, четырехлетний ребенок с немалым трудом постигает содержание отношения общее — частное, целое — часть, множество — подмножество. Разумеется, на занятиях такие слова не произносились. Но если ребенку показать картонные фигурки с четырьмя углами и выделить среди них такие, у которых все углы прямые, а из этих последних такие, у которых при этом стороны одинакового размера (в чем ребенок может убедиться сам), то через некоторое время ребенок не будет удивлен тому, что у квадрата — три имени: он «квадрат», потому что у него стороны одинаковые, «прямоугольник» — потому что у него углы прямые и «четыреугольник» — потому что этих углов — четыре. Параллельно выясняется сходство такой задачи с вопросом о том, являются ли папы и дедушки — мужчинами, а мужчины — людьми.

В другой задаче дети должны были строить с помощью игры-мозаики последовательности определенного вида из разноцветных фишек (фишки вставляются в дырочки квадратного поля мозаики). Возник вопрос о том, как зафиксировать те последовательности, которые уже были построены, чтобы не повторяться, и из данного набора фишек разных цветов далее строить различные последовательности данной длины. Предположим, у ребенка есть фишки двух цветов — белые и красные. На первый взгляд, необходимо нарисовать белый и красный кружки. «Но у нас нет белого карандаша», — говорит преподаватель. Ребенок должен каким-то образом прийти к мысли о том, что можно обойтись не только без белого, но и без красного карандаша, — важно лишь иметь карандаши двух разных цветов. Иными словами — надо найти способ обозначить разницу в цвете между двумя фишками. Но, вообще говоря, это можно сделать и не с помощью разницы именно в цвете. Так ребенок подводится к идее означивания, знакового отображения предмета, и далее — к идее двусторонней сущности знака. А. К. Звонкий постепенно вводил в сознание детей семиотические идеи. Общее между двумя яблоками, двумя книгами, двумя фишками — это их количество. Всякий раз перед нами два предмета. Но книга и яблоко, книга и карандаш — это тоже два предмета. Если нам неважно, что это за предметы, а важно — сколько их (детям придется говорить нечто вроде — «Хватит ли на всех карандашей?» и т. п.), то для этого есть удобный способ обозначения — цифра 2. Или II (два «римское»). Или слово *два*. Материально эти знаки — различны, но значат они одно и то же. По аналогичной причине, если нам важно указать, что у нас есть разные фишки — красная и белая, — то не обязательно пользоваться именно красным и белым цветами, можно красную фишку обозначить квадратиком, а белую — кружочком. Можно использовать две буквы, но какие? И здесь дети догадываются, что вовсе не обязательно — к и б, т. е. буквы, с которых начинаются слова *красный* и *белый*.

В описанном нами подходе, обучая детей овладению знаковыми опе-

рациями, А. К. Звонкий одновременно показал детям: а) что знак — произволен («означающее» не связано с сутью «означаемого») и б) что имеется изоморфизм между разными системами обозначения. Дети привыкают к тому, что числа обозначаются цифрами, звуки речи — буквами, музыкальные звуки — нотами. Они постепенно понимают, что букву *А* или цифру *1* можно написать разным шрифтом или разным цветом, а также передать сигнальными флажками или с помощью азбуки Морзе. Отсюда уже совсем близко к пониманию знаковых систем любых типов — например, той, которая лежит в основе географической карты, и других.

Все сказанное выше об обучении математике обнаруживает сверхзадачу, поставленную А. К. Звонкиным, — познакомить детей с идеей семиотики как науки о знаках. Та же идея может очень естественно раскрываться при раннем обучении неродному языку.

То обстоятельство, что привычный предмет может носить не единственное имя, а в разных языках именоваться по-разному, систематически показывает ребенку разницу между именем и денотатом. Неважно, что он забудет завтра же часть новых слов, — важно, что он поймет, что такая ситуация — закономерна. Неважно, что ребенок будет, играя строить фантастическое множественное число в родном языке по аналогии, с только что услышанным способом образования множественного в неродном. Важно, что ребенок начинает понимать, что он может превратить один кубик во многие путем нехитрых операций со знаками, а не с объектами. Тот факт, что одинаковые звуки родного языка могут обозначаться совершенно разными буквами, для ребенка — огромное открытие (если он действительно это понял, а не сделал вид, чтобы не огорчать педагога). Но такого рода открытия обычно совершаются, когда ребенка начинают учить писать, т. е. в школе. Однако и в четыре года ребенок вполне может усвоить все эти «условности» как осмысленные, если он поймет, что буква — это знак, и что суть дела — не в затверживании фактов, а в принятии некоторых условных правил, подобных правилам игры.

По мнению опытных педагогов, главный дефект в обучении маленьких детей неродному языку — это ситуация, когда вместо того, чтобы учить ребенка знаковым операциям, давая ему материал для размышлений и гипотез, мы сообщаем ему плохо структурированную информацию, полагаясь на детскую память и — в лучшем случае — уповая на то, что игровой метод автоматически результативен. К сожалению, раннее (и не только раннее) обучение неродному языку идет по схеме, аналогичной следующему примеру (мы заимствуем его из [27]). Пусть взрослого человека учат считать до десяти по-японски: *ити, ни, сан, си, го, року, сити, хати, ку, дзю*. Допустим, вы выучили эту последовательность. А теперь решите задачу: мама купила на базаре *ку* яблок и дала по *ни* яблок каждому из *си* детей; сколько яблок у нее осталось? Человек, который через месяц длительных тренировок выучил эту нелегкую науку и освоил счет в пределах *дзю*, несомненно обладает прекрасной механической памятью. Но механическая память не имеет ничего общего с интеллектуальными способностями, а главное — ничему не служит и ничего не развивает.

Все мы рождаемся с почти безграничными возможностями к обучению, к познанию многообразия мира. Человеческий способ эффективной переработки информации — это структурирование многообразия путем выделения в нем значимых инвариантов. Эта центральная идея — обучение выделению смыслового инварианта — может быть легко усвоена

ребенком, если он обнаруживает, что для достижения одной и той же цели (вежливо попросить, правильно поблагодарить, объяснить, где он живет, и т. п.) следует прибегнуть к разным способам в разных языках.

Если же обучение детей неродному языку — русскому или английскому, в три года или в пять, в детском саду или в школе — не более соотносено с идеей смысловых инвариантов, чем упражнения в механическом запоминании, — то это очевидная бессмыслица. Но — и мы надеемся, что с нами согласятся и филологи, и педагоги, и писатели, — изучение любого предмета, да и вообще любого дела, можно превратить в «освоение счета в пределах дзю».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хинт М. Двязычие и интернационализм // Дружба народов. 1988. № 5.
2. Фрумкина Р. М., Штейнфельдт Э. А. Статистические методы отбора лексики для словаря-минимума по русскому языку // РЯНШ. 1960. № 6.
3. Быков В. Нация, язык, литература. Выступление на «Круглом столе» // Дружба народов. 1988. № 6.
4. Вакуров В. И., Рахманин Л. В., Рахманова Л. И. Краткий словарь трудностей русского языка. М., 1968.
5. Степанов Ю. С. Европейский языковой союз и европейская грамматика наших дней // Ин. лит. в школе. 1969. № 3.
6. Гинзбург Л. Я. Выбор темы // Нева. 1988. № 12.
7. Epstein I. La pensee et la polyglossie. P., 1915.
8. Stern W. Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen // Z. fur padagogische Psychologie. 1919. № 20.
9. Вайнрайтс У. Языковые контакты. Киев, 1979.
10. Spoerl D. T. The academic and verbal adjustment of college age bilingual students // Journal of genetic psychology. 1944. № 64.
11. Toussaint N. Bilinguisme et education. Brussels, 1935.
12. Saer D. J. The effect of bilingualism on intelligence // British journal of psychology. 1923. № 14.
13. Jamieson E., Sandiford P. The mental capacity of Southern Ontario Indians // Journal of educational psychology. 1928. № 19.
14. Davies M., Hughes A. G. An investigation into the comparative intelligence and attainments of Jewish and non-Jewish children // British journal of psychology (general section). 1927. № 18.
15. Arsenian S. Bilingualism and mental development. N. Y., 1937.
16. Pintner R., Arsenian S. The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment // Journal of educational psychology. 1937. № 51.
17. Weiss A. Zweisprachigkeit und Sprachtheorie // Auslandsdeutsche Volkforschung. 1937. № 1.
18. Sander F. Seelische Struktur und Sprache; Strukturpsychologische zum Zweisprachenproblem // Neue psychologische Studien. 1934. № 12.
19. Bilingualism and language disability / Ed. by Miller N. London; Sydney, 1984.
20. Gardner K. C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. L., 1985.
21. Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979.
22. Ronjat J. Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue. P., 1913.
23. Slobin D. Cognitive prerequisites for the development of grammar // Studies of child language development / Ed. by Ferguson Ch., Slobin D. N. Y., 1973.
24. Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988.
25. Звонкий А. К., Фрумкина Р. М. Свободная классификация: модели поведения // НТИ. 1980. № 6.
26. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. М., 1984.
27. Звонкий А. Малыши и математика, непохожая на математику // Знание — сила. 1985. № 8.