АКАДЕМИЯ НАУК СССР
ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Е. И. НЕГНЕВИЦКАЯ
А. М. ШАХНАРОВИЧ

ЯЗЫК И ДЕТИ

949430

ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА»
ГЛАВНАЯ РЕДАКЦИЯ ВОСТОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
МОСКВА 1981

4
Н41

Ответственный редактор
А. А. ЛЕОНТЬЕВ

Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М.
Н41 Язык и дети. М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981.

111 с.

В брошюре излагаются психолингвистические закономерности овладения речью в детском возрасте. Анализируются механизмы овладения системой языка детьми и использования ими речевых навыков и умений для целей общения. На этой основе строятся психолингвистические приемы методики обучения иностранному языку.

Предназначена для широкого круга читателей.

Н $\frac{70101\text{-}019}{013(02)\text{-}81}$ 215-81. 4602000000

© Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая читателю книга представляется мне удачной и нужной работой на весьма актуальную тему. Стремление видеть наших детей умнее, образованнее, стремление воспитать у них умение творчески мыслить вызывает у взрослых — родителей и учителей — особый интерес к дошкольному возрасту, таящему, видимо, не раскрытые еще возможности ребенка.

Почему эту книгу я считаю удачной? Во-первых, потому, что в ней — пожалуй, впервые в нашей литературе — очень ясно и четко, хотя и кратко, сформулирована концепция развития детской речи, опирающаяся на взгляды психологической школы Л. С. Выготского. Поэтому работа имеет и серьезное научное значение, тем более что в ней использованы новые экспериментальные результаты, полученные одним из авторов — А. М. Шахнаровичем.

Во-вторых, потому, что в той части книги, которая написана Е. И. Негневицкой и посвящена обучению языку, удалось поставить точки над i и обосновать разработанную автором методику обучения дошкольников иностранному языку. Это сделано не только в высшей степени грамотно и весьма профессионально в психологическом, методическом и лингвистическом плане; в сущности, в книге сформулированы многие положения психологии обучения, значение которых выходит далеко за пределы той педагогической практики, из которой они выросли. Не могу не солидаризоваться с авторами в этой теоретической трактовке, и мне представляется, что выход данной книги не может не оказать влияния на дальнейшее развитие советской педагогики вообще.

В-третьих, книга просто хорошо написана — прозрачно, убедительно, лапидарно.

Почему я считаю книгу нужной? Потому что именно такая книга сейчас необходима именно тому кругу читателей, на который она рассчитана, т. е. родителям. У нас много педагогических публикаций, адресованных родителям, но по большей части это либо абстрактные рассуждения этического и общепедагогического характера, либо, напротив, то, что называется в патентном деле «ноу-хау» — «технология воспитания». Книга Е. И. Негневицкой и А. М. Шахнаровича удачно избегла этих крайностей: это доверительный, популярный и

в то же время профессиональный разговор на общеинтересную тему, и вполне органичны те прямые обращения к родителям, которые мы находим на некоторых ее страницах.

И, наконец, книга нужна еще и потому, что она проповедует такое педагогическое кредо, которое, по моему глубокому убеждению, соответствует тенденциям развития нашей педагогики и методики как ее части. Это комплексное развитие личности ребенка, активизация его мышления, эмоций, воображения, обучение творчеству и в то же время творческое обучение. И в этом смысле она развивает подход к обучению и воспитанию, заложенный в книгах Я. Корчака, В. А. Сухомлинского, Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского и многих других авторов.

Доктор филологических и психологических наук, профессор А. А. Леонтьев

Глава 1*

ДЛЯ ЧЕГО НУЖНА ЛИНГВИСТИКА СЕГОДНЯ!

Язык есть настолько неотъемлемая принадлежность нашей жизни, что мы воспринимаем его как нечто само собой разумеющееся и редко задумываемся над тем, что же собой представляет наш язык, как мы говорим на нем, как мы обучаемся говорить. Всем, конечно, известно, что существует наука о языке — лингвистика. Несмотря на то что эта наука стремительно развивается и достигла несомненных и значительных успехов (а возможно, именно благодаря этому), в настоящее время очевидно, как поразительно мало мы знаем о языке — о самом «человеческом» из человеческих свойств, о языке, без которого невозможно существование человека как члена общества.

Но возникает вопрос: так ли уж важно исследовать язык сейчас, когда перед человечеством стоит столько неотложных задач, стоит ли тратить силы и средства на раскрытие тайн языка? Ведь все люди умеют говорить, все обучаются языку, умеют его употреблять. Часто можно слышать, что лингвистика — наука второстепенная, что сейчас более важным для человечества является развитие других наук: физики, химии, биологии, медицины и т. п.

Так ли это на самом деле, не является ли это распространенное мнение заблуждением? С ответа на этот вопрос мы и начнем разговор о том, каковы причины появления этой книги и почему рассматриваемые в ней

---

* Главы 1 и 2 написаны Е. И. Негневицкой, главы 3, 4 и 5 — А. М. Шахнаровичем и Е. И. Негневицкой, главы 6, 7, 8 и 9 — Е. И. Негневицкой.

вопросы можно считать очень важными и своевременными.

Раз уж мы заговорили о важности развития других наук, посмотрим, имеет ли язык какое-то отношение к прогрессу в естественных науках. Язык и теория языка оказались в центре методологических проблем всей современной науки, поскольку «теория, которая представляет собой систему обобщенного знания и которая выступает в качестве организующего знание начала, формируется на языке, что выдвигает язык на особое место в процессах познания и тем самым открывает перед наукой о языке необозримые научные просторы, заставляя ее выйти из мирного и покойного уголка, в котором она традиционно пребывала, предаваясь возвышенным раздумьям о своей гуманитарной сущности» [1].

Язык научного изложения становится одним из критериев уровня данной науки. Приведем по этому поводу слова известного физика В. Гейзенберга: «Для физика возможность описания на обычном языке является критерием того, какая степень понимания достигнута в соответствующей области» [2].

Одной из сторон научно-технического прогресса является популяризация науки, ознакомление широких масс с научными достижениями. Успех этого дела в весьма большой степени зависит от того, как будут изложены научные сведения, доступны ли они будут людям в данном языковом выражении. Опять-таки мы сталкиваемся здесь с языковыми проблемами.

Нисколько не умаляя гигантской роли естественных наук в прогрессе человечества, в нашей жизни, не будем забывать о том, что все-таки самое интересное, сложное и не изученное пока явление природы — это человек. Поэтому все большее значение придается в последнее время наукам, изучающим человека, и прежде всего психологии. Как связаны лингвистика и психология? Слово «лингвистика» нередко ассоциируется со словом «грамматика», а изучение языка — с изучением суффиксов, окончаний, правил склонения и т. п. Конечно, это не так. Современная лингвистика — чрезвычайно многообразная наука, и некоторые ее разделы смыкаются с психологией. Дело в том, что лингвисты развивают сейчас иной взгляд на язык: язык рассматривается не толь-

ко как застывшее множество слов и правил их употребления и не только как система, развивающаяся исторически, во времени, но как особая деятельность человека.

Собственно, когда мы употребляем слово «язык», мы имеем в виду две вещи — язык и речь. Впервые это различие ввел в лингвистическую науку швейцарский ученый Фердинанд де Соссюр. Соссюр противопоставил язык (langue) речи (parole), и это оказалось очень важным для всей последующей истории лингвистики, потому что, «разделяя язык и речь, мы тем самым отделяем социальное от индивидуального»[3]. Иначе говоря, разделяя язык и речь, мы различаем потенциальное, находящееся вне человека и то, что реализуется каждым человеком в отдельности и всеми, кто говорит на каком-то языке.

Для нас это различение важно, потому что мы пишем и о языке (речь ребенка определена системой языка, находящейся вне его) и о речи (ребенок овладевает речевой деятельностью, т. е. правилами и способами существования системы языка). Неоднократно предпринимались попытки ввести и иные системы понятий. Одна из таких попыток принадлежит выдающемуся советскому языковеду Л. В. Щербе. Он выделил речевую организацию (психофизиологическую организацию индивида), языковую систему [обобщение правил, которое делается «на основании всех (в теории) актов говорения и понимания, имевших место в определенную эпоху жизни той или иной общественной группы»[4]], языковой материал (речевую деятельность). Последний Л. В. Щерба называет «совокупностью актов говорения и понимания». Эта трехчленная система Л. В. Щербы была модифицирована советским лингвистом А. А. Леонтьевым следующим образом.

А. А. Леонтьев выделил «языковую способность» — отражение системы языка в сознании говорящего на этом языке, «языковой процесс», т. е. собственно речь, реализацию языковой способности, и «языковой стандарт» — язык как систему, существующую вне индивида[5].

Помимо различения языка и речи им выделено, таким образом, еще нечто в сознании говорящего человека, позволяющее ему пользоваться языком, говорить и

понимать сказанное (языковая способность). Это механизм, обеспечивающий речевую деятельность.

Традиционно различают четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и слушание. Они связаны попарно и определены двумя формами реализации системы языка — устной и письменной.

Использование языка органически входит в картину психической деятельности человека. Язык есть не «добавление» к человеку, к его деятельности, но одно из условий существования человека и осуществления его деятельности. «Язык так же древен, как и сознание; язык *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми»[6].

Язык самым непосредственным образом связан с мышлением. Собственно, язык есть орудие мышления. Как показали психологи, процесс мышления сопровождается так называемой внутренней речью. Интеллектуальные усилия не только осуществляются в языке, но их результаты могут быть переведены в языковую форму и благодаря этому стать достоянием следующих поколений.

Язык делает возможным планирование интеллектуальной деятельности. В процессе планирования проявляется и еще одна важная функция языка — функция регулирования человеческого поведения. Язык помогает собирать и концентрировать весь прошлый опыт человечества, подчиняет человека тем нормам, которые выработались в результате этого опыта. Все, что мы знаем о нашем прошлом, о нашем настоящем, и даже то, что мы можем предвидеть в будущем, приходит к нам через язык. Мировоззрение, нравственные и эстетические идеалы, культурные нормы — все то, что регулирует человеческое поведение, дается через язык и речевое общение.

Всю жизнь человек участвует в процессе познания действительности. Познавательная потребность удовлетворяется в значительной степени благодаря языку.

Ребенок, для того чтобы воспринимать и познавать окружающую действительность, не может оперировать разрозненными предметами, он начинает объединять

объекты в классы, выделяя существенные признаки (кубики, машины и т. п.), и в конце концов в результате обобщения признаков появляется понятие, выражаемое словом (об этом важном процессе мы еще будем говорить). Без словесной оболочки невозможно существование каких-либо понятий — ни житейских, ни научных. Благодаря этому мы можем фиксировать в языке наши знания и передавать их другим людям и можем получать через посредство языка новые знания. Как говорил американский ученый Ч. Пирс, «язык есть нечто, зная которое мы узнаем нечто большее»[7]. Приведем чрезвычайно образное высказывание Бертрана Рассела: «Язык есть средство превращения нашего личного опыта в опыт внешний и общественный. Собака не может рассказать свою автобиографию, как бы красноречиво она ни лаяла, она не может сообщить вам, что ее родители были хотя и бедными, но честными собаками. Человек же может сделать это и делает это»[8]. Таким образом, вырисовывается и другая важнейшая роль языка: язык есть орудие человеческого познания.

Есть еще одна специфически человеческая черта, специфически человеческая потребность — это потребность в общении с другими людьми, или, как называет ее польский ученый К. Обуховский, «потребность в эмоциональном контакте». Именно благодаря этой потребности и возник язык первоначально. Вспомним, что писал по этому поводу Ф. Энгельс: «...господство над природой расширяло с каждым новым шагом вперед кругозор человека. В предметах природы он постоянно открывал новые, до того неизвестные свойства. С другой стороны, развитие труда по необходимости способствовало более тесному сплочению членов общества, так как благодаря ему стали более часты случаи взаимной поддержки, совместной деятельности, и стало ясней сознание пользы этой совместной деятельности для каждого отдельного члена. Коротко говоря, формировавшиеся люди пришли к тому, что у них появилась *потребность что-то сказать* друг другу»[9]. Потребность в общении всегда определяет овладение языком. Ребенок учится языку потому, что ему надо участвовать в совместной деятельности со взрослыми, а для этого надо понимать, что ему говорят, и говорить самому.

Таковы важнейшие (но не все!) функции человече-

ского языка. Можно говорить о «триаде качеств языка (интегрировать и синтезировать опыт — воплощать мысль — осуществлять общение)»[10]. Кроме самостоятельного, общенаучного интереса исследование языка имеет огромное значение для решения многих актуальнейших прикладных задач. Некоторые из этих задач вытекают непосредственно из перечисленных выше функций языка — нужно исследовать язык, чтобы точнее фиксировать с его помощью человеческий опыт, чтобы выраженные при помощи языка культурные нормы оказывали еще более сильное и прочное регулирующее влияние на человеческое поведение, чтобы общение людей осуществлялось (например, в сфере социальных отношений) более успешно.

Есть и другие прикладные задачи, решение которых прямо связано с исследованием языковых проблем. Мы говорили уже о том, как бурно развиваются сейчас науки о человеке: психология, теория управления, социология, этнография и др. Ученые, работающие в этих областях, столкнулись с рядом лингвистических задач. В частности, исследование психических процессов предполагает и исследование речевых процессов, входящих в первые. Как происходит развитие понятий, решение интеллектуальных и практических задач, как ребенок научается ориентироваться во внешней среде (материальной и социальной) — ответы на эти вопросы предполагают изучение не только предметных действий, но и речи.

Наш век, век научно-технической революции, поставил перед нами острейшую проблему обработки информации. Стало ясно, что обычные «человеческие» способы чрезвычайно неэффективны. Идея машинного перевода, возникшая в 50-х годах, довольно быстро прошла период радужных надежд — оказалось, что полное решение проблемы машинного перевода (заманчивая картина: мы закладываем в машину текст статьи на английском языке, например, и через несколько минут получаем его перевод на русский) в настоящее время вряд ли возможно. Слишком мало мы еще знаем о языке, о его реальной структуре и функционировании, о механизмах использования языка человеком.

Проблема информации — это не только машинный перевод текста. Это и автоматический поиск информации, различные операции по извлечению смысла текста,

автоматическое аннотирование и реферирование, что требует создания информационно-поисковых языков.

Общение и управление — другая огромная область приложения лингвистики. Пропаганда и агитация (ведутся ли они в виде непосредственного общения или средствами массовой информации, печатью, радио, телевидением) есть, по существу, использование языка для воздействия на психический мир человека. Для того чтобы речевое воздействие было эффективным, необходимо знать механизмы этого воздействия, специфически речевые механизмы.

Чисто лингвистические задачи возникают, например, в случае оптимизации деятельности оператора, осуществляющего словесную связь с самолетом, космическим кораблем и т. п.

Еще одна область применения лингвистики — особый раздел медицины, занимающейся нарушениями речи из-за ранения, травмы или повреждений мозга; он называется — афазиология. Оказалось, что диагностика и лечение этих нарушений в значительной степени зависят от того, какие именно изменения произошли в речи больного. Возникает необходимость выработки собственно языковых характеристик этой аномальной речи, а значит, врачу-афазиологу требуется помощь лингвиста. Нарушения речи — не единственный случай, когда языковые параметры могут помочь в оценке состояния человека. В некоторых ситуациях, например в состоянии стресса, крайнего напряжения, у хорошо тренированных людей не обнаруживается значительных отклонений по физиологическим параметрам. Но речь их меняется, причем изменения трудноуловимы для неспециалиста. Часто только языковые критерии могут «сигналить» о наступлении такого состояния.

Как мы уже говорили, язык непосредственно связан с процессами познания, и, кроме того, уровень языкового развития имеет самое непосредственное отношение к уровню общего интеллектуального развития. Поэтому специальное исследование речи ребенка может помочь в выявлении отклонений в психическом развитии или замедленности развития, причем даже в тех случаях, когда другие виды проверок не показывают отклонений.

Большую помощь может оказать лингвистика и криминалисту. Например, найти преступника по обрывку

его речи (устной или письменной), установить ложность показаний (речь человека может меняться, опять-таки неуловимым для неспециалиста образом, при создании заведомо ложных высказываний) [11].

И, наконец, традиционная прикладная задача лингвистики — обучение иностранному языку. Без полного и подробного описания языка нельзя учить этому языку, речи на нем.

Современная лингвистика — это не только описание существующих языков, но и подход к языку как деятельности, изучение говорящего человека. «В языке,— пишет В. А. Звегинцев,— таятся неисчерпаемые и совсем еще не тронутые потенции познания человека и окружающего его мира, но проникнуть к ним можно не через описание языка, а посредством изучения его (языка.— *Авт.*) деятельности» [12].

Исследованием языка как деятельности занимается молодая, но быстро развивающаяся наука — психолингвистика. Число психолингвистов и психолингвистических исследований растет во всем мире. Учебные курсы психолингвистики читаются сейчас во всех крупных университетах СССР, стран Восточной и Западной Европы, США, Японии. Психолингвистика стала неотъемлемой частью инженерной, авиационной и космической психологии, широко используется при диагностике и лечении различных речевых нарушений, имеет большое значение для изучения проблем развития детской речи, судебной психологии и криминалистики. Психолингвистический критерий все чаще учитывается при подготовке и оценке качества учебных и пропагандистских текстов. Теперь уже никто не сомневается в том, что «в своей деятельности пропагандист должен учитывать также и достижения современной психолингвистики» [13].

Именно психолингвистика может помочь в решении тех актуальных прикладных задач, о которых мы писали выше. Что же требуется для этого исследовать в языке? Мы кратко остановимся на тех проблемах «работы» языка, которые непосредственно связаны с обучением ребенка второму языку.

Мы выбрали эту проблему не случайно. Мир переживает момент «языкового бума». Обучению языку уделяется все большее внимание. Это вызвано потребностями быстрой и эффективной обработки информации,

необходимостью для специалистов своевременно получать нужную информацию «из первых рук». Это вызвано все расширяющимися связями специалистов разных стран, потребностью в научных контактах. Это вызвано, наконец, общей ситуацией разрядки в мире и стремлением людей к общению, к сближению. На XXV съезде КПСС специально было отмечено, что обучение языку должно быть качественным и эффективным, что нужно «активнее внедрять в учебный процесс технические средства и новые методы обучения, в том числе при изучении иностранных языков» [14]. В настоящий момент уровень этого обучения нельзя признать удовлетворительным.

Сейчас существуют две основные, принципиально отличные друг от друга концепции обучения языку: это «прямой» метод, предполагающий полное отсутствие родного языка при обучении иностранному, и метод переводно-грамматический. Остальные частные методики укладываются в рамки одной из этих двух концепций, хотя в них и могут быть некоторые модификации. Поскольку ни одна из этих концепций не располагает убедительной теорией обучения, то, как справедливо заметил советский психолог А. Н. Леонтьев, нам нужно «строить передовую методику обучения практическому владению иностранным языком (в том числе и русским языком как иностранным), опирающуюся на возможно более широкий круг данных современных быстро прогрессирующих наук» [15].

Итак, наш разговор прежде всего начнется с того, каковы же те современные научные данные о языке, которые могли бы лечь в основу современного метода обучения. Мы покажем, как эти данные могут практически применяться в обучении. Один из авторов этой книги в течение восьми лет занимался обучением иностранному языку детей-дошкольников. Мы познакомим читателя с принципами методики обучения языку, расскажем о ходе и результатах обучения. Кроме того, мы попытаемся показать, что возраст обучающихся тоже выбран нами не случайно: он является оптимальным в силу целого ряда причин, является одним из условий качественного и эффективного обучения.

Глава 2

ПСИХОЛИНГВИСТИКА И ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

Задумывались ли вы над тем, почему так трудно научить (и научиться) говорить на иностранном языке? Обычно считается, что вся трудность — в необходимости «выучить очень много слов». Это не совсем так. Специальные подсчеты показали, что в каждодневной речи используется от одной до двух тысяч слов, а более или менее удовлетворительно передать нужное содержание можно и с запасом в 500 слов. Конечно, и это — пусть не большое — количество слов нужно запомнить. Но не в этом заключена главная трудность. Самая главная трудность — в свойстве речи, называемом продуктивностью.

Если вы внимательно посмотрите предложения хотя бы на этой странице книги, то увидите, что практически ни с одним из них вы до сих пор не встречались. Вам знакомы слова, но не их комбинации на этой странице — такие комбинации слов вы видите в первый раз. Когда мы писали эти предложения, мы тоже «создавали» большинство из них в первый раз, для того чтобы передать свою мысль в нужной форме. Как ни бесконечно разнообразен мир вещей и событий вокруг нас, мы почти всегда умеем создать высказывания, которые описывают этот мир. Получается, что каждый говорящий является своего рода творцом и занимается речевым творчеством постоянно, потому что постоянно меняется ситуация общения, в которую он попадает.

И вот такому творчеству, только на иностранном языке, мы и должны научить. В последнее время методисты, занимающиеся обучением языку, поняли, что обучать надо не словам, не правилам, не фактам о языке, а деятельности на этом языке. Однако дать человеку какой-то готовый набор фраз невозможно: он должен уметь создавать новые, самостоятельные высказывания, так как нельзя предугадать все ситуации, в которых он окажется. Вот что писал по этому поводу Л. В. Щерба: «Совершенно очевидно, что хотя при процессах говорения мы часто повторяем нами раньше говорившееся

(или слышанное) в аналогичных условиях, однако нельзя этого утверждать про все нами говоримое. Несомненно, что при говорении мы часто употребляем формы слов, которых мы никогда не слышали, производим слова, не предусмотренные никакими словарями, и, что главное и в чем, я думаю, никто не сомневается, сочетаем слова хотя и по определенным законам их сочетания, но зачастую самым неожиданным образом и, во всяком случае, не только употребляем слышанные сочетания, но постоянно делаем новые»[1]. Когда за исследования речевого процесса взялась психолингвистика, оказалось, что знаем мы о нашей речи чрезвычайно мало. Проведен ряд интереснейших и блестящих исследований, и, хотя нельзя сказать, что мы знаем сегодня о говорящем человеке все, кое-что существенное уже открыто.

Независимо от того, какой путь овладения иностранным языком мы выбираем — будет ли он аналогичен тому пути, по которому шло развитие речи на родном языке, или он будет иным, совершенно ясно, что при построении научно обоснованного обучения мы не можем оставить в стороне вопрос о том, как вообще человек обучается говорению.

Процессы овладения родным языком исследуются в особом разделе психолингвистики — психолингвистике развития. Посмотрим, какими проблемами занимались исследователи этих процессов и что же они обнаружили.

Исследования детской речи составляют львиную долю психолингвистических работ вообще, это чрезвычайно «модная» область, и только обзоры работ по детской речи могут представить целую монографию. Этот растущий интерес к речи ребенка вызван тем, что детская речь служит чрезвычайно удобным материалом для исследования речи и языка вообще, как будет показано ниже. Среди прикладных задач, для которых важны подобного рода исследования, основные — это клиника детской патологии и обучение языку.

Умственные способности ребенка велики, но во многих отношениях чрезвычайно ограниченны, ребенок овладевает языком совершенно бессознательно, непроизвольно, и уж, конечно, нельзя сказать, что кто-то учит ребенка специально. Ведь родители не учат (в собственном смысле этого слова) своего ребенка говорить. Бо-

лее того, они сами пользуются языком неосознанно и оказались бы в чрезвычайно затруднительном положении, если бы их попросили ответить, чем они руководствуются при говорении.

Тайна того, как ребенок овладевает языком, разумеется, давно уже волнует людей. К этому вопросу обращались ученые еще в античные времена. Вплоть до последнего времени считалось, что в основе овладения языком лежит имитативный принцип: ребенок слышит слова, выделяет по аналогии грамматические конструкции и подмечает, к каким ситуациям они относятся. Ребенок слышит и повторяет тысячи раз, потом повторяет не просто, а «к месту» и таким образом научается говорить. На первый взгляд кажется очевидным, что маленький ребенок может научиться говорить только в результате слушания речи взрослых и повторения, постоянной практики в использовании услышанного.

Но совершенно ясно, что такая точка зрения никак не может объяснить факт создания ребенком новых высказываний. Такая точка зрения определялась уровнем развития психологии и других наук о человеке в то время, когда они появились. Огромные интеллектуальные возможности ребенка, о которых мы не подозревали, были обнаружены сравнительно недавно. Имитативная теория овладения языком преуменьшала активность ребенка, отводила ей какую-то роль лишь в деятельности с готовыми речевыми образцами — высказываниями, которые ребенок в готовом виде получает от взрослых. Активность, таким образом, в овладении речью сводилась не к творческой, а к подражательной активности. При этом допускалось даже наличие так называемых «пустых форм» — готовых речевых форм, которые ребенок подражательно усваивает, не понимая их значения (К. Д. Ушинский).

Первое, чем занялась психолингвистика развития,— это экспериментальная проверка имитативного принципа овладения языком. В американской психолингвистике (а исследования развития родной речи появились именно там) господствовали принципы так называемого бихевиоризма: человеческое поведение, в том числе и речевое, рассматривалось как совокупность связей стимулов и реакций. Любое действие человека считалось лишь реакцией на определенный стимул. Соответствен-

но и процесс овладения первым языком сводился к закономерностям образования условных рефлексов.

Картина, которая стала вырисовываться в результате психолингвистических экспериментов, была иной: ребенок сам создает свой язык, вернее, даже несколько моделей языка, которые ребенок затем модифицирует, отбрасывает по мере своего развития. Деятельность ребенка с языком — это прежде всего не процесс имитации готового, «впитывания» готового, а процесс творческого познания, активного поиска связей, закономерностей, отношений элементов языка, поиск правил, по которым ребенок мог бы строить новые высказывания, т. е. такие, которые он не слышал раньше от взрослых. Всем отлично известно, что даже очень маленький ребенок может создавать собственные, уникальные высказывания. Психолингвистические исследования позволили нам узнать многое о процессе активного познания языка ребенком, и в основе его лежит не механическое подражание. Вспомним слова Л. С. Выготского по этому поводу: «Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так, если я не умею играть в шахматы, то, если даже самый лучший шахматист покажет мне, как выиграть партию, я не сумею этого сделать... Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею»[2].

Очевидно, для того чтобы заговорить на иностранном языке, т. е. строить на нем самостоятельно высказывания, нужно овладеть соответствующими правилами употребления языка. Подробнее об этих правилах мы расскажем ниже. Поэтому для нас чрезвычайно интересен вопрос, что же именно постигает в языке ребенок такого, что дает ему возможность речевого творчества, и как он это делает. К этому вопросу мы и перейдем.

Глава 3

ОВЛАДЕНИЕ ЗВУКОВОЙ ФОРМОЙ СЛОВА

Язык представляет собой систему знаков и правил их сочетания. Знаками языка являются прежде всего слова, лексические единицы. Все огромное количество слов языка строится из очень небольшого количества звуков, в свою очередь объединенных в некоторую систему. Одной из задач лингвистики является выделение и уточнение из всего многообразия звуков, которые может произносить человек, тех звуков, которые являются основными для данного языка.

В языке существуют классы звуков, не всегда однозначно представленные буквами алфавита. Например, русские мягкие согласные передаются на письме двумя буквами — соответствующей согласной и «мягким знаком». Один и тот же звук в русском языке может передаваться разными буквами (например, [с] — *нос* и *глаз*). Итак, мы говорим не о буквах алфавита, а о звуках, из которых строится звучащая речь. Часть звуков, не входящих в систему данного языка, определяется простым наблюдением: в русском языке нет, например, гортанных звуков, которые есть в арабском и кавказских языках, нет гласных, произносимых «в нос», как в польском или французском, и т. п. Но и в звуках, безусловно присутствующих в словах данного языка, необходимо еще выделить группу действительно основных, базовых звуков.

Поясним эту мысль. Звук [р] люди, говорящие на русском языке, могут произносить по-разному: одни грассируют, другие картавят и т. п. Но эти различия не являются существенными с точки зрения общей системы языка, потому что не ведут к образованию разных по смыслу слов или разных форм слова. Это признаки несущественные, они не меняют понимания речи. Мы одинаково хорошо понимаем людей, которые грассируют, картавят или произносят [р] нормально. «В живой речи,— писал Л. В. Щерба,— произносится значительно большее, чем мы обыкновенно думаем, количество разнообразных звуков, которые в каждом данном

языке объединяются в сравнительно небольшое число звуковых типов, способных дифференцировать слова и их формы, т. е. служить условием человеческого общения. Эти звуковые типы и имеются в виду, когда говорят об отдельных звуках речи. Мы будем называть их фонемами. Реально же произносимые различные звуки, являющиеся тем частным, в котором реализуется общее (фонема), мы будем называть оттенками фонем»[1].

Фонемы являются поэтому «психологически реальными для людей», говорящих на языке. Звуки могут характеризоваться различными признаками. Например, английский звук [п] произносится не так, как русский [п]: его произнесение в начале слова сопровождается резким смыканием и размыканием губ и аспирацией. Если поднести к губам зажженную спичку и произнести русский [п], с пламенем ничего не произойдет. Но оно погаснет, если произнести английский [п]. В русском языке такой признак, как долгота и краткость гласных, не является существенным, смыслоразличительным, не является базовым на уровне всей системы языка: можно сказать коротко *кот*, можно протянуть *к-о-о-о-т*, но значение слова от этого не изменится. В английском же и венгерском языках* только факт долготы гласного может дать слово другого значения (например, в английском *слип* 'скользить' и *слиип* 'спать').

Ребенку, овладевающему языком, не нужно усваивать различия оттенков фонем, не нужно учиться произносить [р] картавый и [р] грассированный, но совершенно необходимо овладеть теми признаками звуков, которые являются существенными для общения на данном языке, например мягкостью и твердостью согласных в русском языке (*трон* и *тронь* — разные слова) или долготой и краткостью гласных в английском. Если мы обратимся теперь к процессу овладения родным языком, то обнаружим совершенно удивительный факт: ребенок не обращает внимания на различные варианты произношения фонем, но очень быстро схватывает существенные признаки звуков своего языка.

Как показало исследование советского ученого Н. Х. Швачкина, фонематический слух формируется у

* В примерах здесь и дальше мы даем иноязычные слова в русской графической записи, что, конечно, не передает реального звучания, но отражает все интересующие нас моменты.

ребенка в самом раннем детстве. Сначала ребенок обучается отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя, мяуканье кошки) от звуков обращенной к нему речи. Ребенок, стремясь к удовлетворению своих потребностей, активно ищет звуковые обозначения элементов окружающего мира, с жадностью ловит их из уст взрослых. Однако ребенок использует те средства языка, которые заимствует от взрослых, совсем не так, как взрослые. И этот факт имеет чрезвычайно важное значение для понимания процесса овладения языком.

Звуки детской речи, как показали исследования, не всегда укладываются в систему взрослого языка, но что поразительно: они образуют свою собственную, строго упорядоченную систему. Вот несколько образцов произношения ребенка, записанных американской исследовательницей Велтен:

Слово взрослого	Слово ребенка
бэд	*бэт*
кат	*дат*
кап	*дап*
лэмп	*бэп*

Что же мы видим? Слова, помещенные в правой колонке, являются собственной продукцией ребенка: он не мог услышать их от взрослых — взрослые так не говорят. Что же это за слова, как они получились: случайно или их создание подчинено некоторым закономерностям? Мы видим, что у ребенка другой принцип противопоставления глухих и звонких согласных: в начале слова произносятся только звонкие согласные, а в конце — только глухие. Это принцип, которого нет в языке взрослого, но это принцип.

Еще раз подчеркнем ход рассуждений и попросим вас за ним проследить: ребенок не мог получить такое правило от взрослых, причина не в том, что ребенок не умеет произносить, скажем, звук [д],— он умеет его произносить, как видно из приведенных записей речи, но считает, что это может быть только в начале слова. Затем, как показывают исследования Велтен, эта система постепенно корректируется самим ребенком и «доводится» до системы языка взрослого.

Можно только поражаться тому, как настойчиво маленький ребенок стремится к поиску закономерностей,

к системе, к организации звуковой стороны речи по каким-то правилам. Удивительно и то, что ребенку совершенно необязательно уметь произносить те или иные звуки, чтобы воспринимать их различия (достаточно вспомнить известный рассказ В. Драгунского «Шишка»).

Итак, ребенок овладевает знаковой стороной языка, прежде всего звуковой стороной. То, что мы описали, есть пример обобщения признаков звуков и сведения их в определенную систему. Приведем другие интересные факты, обнаруженные исследователями во взаимоотношениях ребенка со звуками языка.

Сведение в систему, определение (бессознательное) существенных для данного языка признаков звуков — это овладение функциональной стороной звуковых знаков. Вопросом становления речи занимался Л. С. Выготский, которому принадлежит ряд фундаментальных идей и блестящих гипотез. Он писал, что сначала ребенок овладевает чисто внешней (т. е. звуковой) структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению.

Подчеркнем здесь, насколько важно для правильного построения обучения второму языку разобраться в проблеме овладения языковым знаком как орудием («психологическим орудием», по Л. С. Выготскому) речевой деятельности. Трудно представить себе, например, художника, который собирается писать картину и не умеет при этом держать в руках кисть и не знает свойств красок. Картина может получиться случайным образом (вероятность этого очень низка), или же написание этой картины методом «проб и ошибок» потребует огромного количества времени, в течение которого художнику все равно по ходу дела придется научиться держать кисть и познакомиться с красками. Аналогично, если мы не построим правильного овладения знаками второго языка как орудиями в будущей деятельности, то все равно наиболее способные ученики смогут этому научиться или нам удастся за очень продолжительное время все-таки научить большинство учеников, но такой подход будет неэффективным, не отвечающим современным требованиям к обучению.

Поэтому остановимся чуть подробнее на важнейшем вопросе — о языковом знаке. Мы выделяем в знаке

свойства двух типов: а) способность замещать реальные связи и отношения предметов и б) свойства самих знаков, определяемые их «чувственной природой»[2]. Свойства первого типа представляют собой значения знаков, свойства второго типа определяют форму знаков.

Приведем примеры свойств обоих типов. Слова *кот* и *кит* как знаки обладают свойствами первого типа: они обозначают определенные явления действительности, определенных животных. Мы знаем, что слово *кот* обозначает маленькое домашнее животное, а слово *кит* — морского исполина. Свойства первого типа являются основными, определяющими оперирование этими знаками. Свойства второго типа, которыми обладают эти знаки, были выявлены нами в эксперименте с детьми. Это были маленькие дети, не знающие (это было установлено), что такое кит. Поэтому слово *кит* выступало для них только как совокупность признаков второго типа, признаков чисто внешних, звуковых.

На вопрос: «Что больше — кит или кот?» — эти дети в абсолютном большинстве отвечали: «Кот». Очевидно, что-то в этом слове, в его звуковой оболочке заставляло детей предположить, что кит — это что-то маленькое, даже меньше кота. Что же?

Очевидно, все дело в гласных звуках. Мы предположили, что звук *и* у детей ассоциируется с чем-то маленьким, а звук *о* — с большим *. Но это требовало экспериментального подтверждения. Для чистоты эксперимента, для того чтобы исследовались действительно только свойства второго типа, т. е. внешние звуковые свойства слов, мы взяли для исследования несуществующие слова — квазислова. Этот прием широко используется в психолингвистических экспериментах.

Перед ребенком раскладывались деревянные фигурки разной величины. Ребенку предлагалось следующее задание: «Давай назовем эти фигурки так — Бим и Бом. Пожалуйста, отложи вот сюда те фигурки, которые можно назвать Бим». И ребенок выбирал маленькие фи-

---

* Связь между акустическими характеристиками звуков и их субъективными оценками, совпадающими у носителей разных языков, подтверждается рядом экспериментов. См.: В. В. Левицкий. Семантика и фонетика. Черновцы, 1974; А. П. Журавлев. Фонетическое значение. Л., 1974.

гурки и откладывал их: «Вот Бим, и вот Бим». А под название Бом попали большие фигурки.

Этот факт говорит о том, что ребенок ориентируется на внешние, звуковые свойства знаков. Развиваясь и ориентируясь в окружающей среде, ребенок овладевает свойствами предметов и действиями с ними: научается отличать кубики, например, от всех других предметов, усваивает то, что из кубиков можно, скажем, строить дом, но нельзя наливать в них воду. Этот процесс заставляет ребенка искать наименования для открытого им класса объектов, что сразу значительно облегчает общение: целый класс предметов, обладающих несколькими характерными свойствами, описывается словом «кубик». Но если для взрослого несущественно, обладает ли звуковая оболочка слова-наименования какой-либо связью с обозначаемым им предметом, то ребенок стремится найти в звуковом образе слова буквальное отражение каких-то свойств предмета.

И это неспроста. Специальные опыты советских исследователей показали, что эти связи — образные связи — помогают ребенку воспринимать значение слова. Связь предмета (того, который обозначается языковым знаком) и слова (знака) основывается на сходстве, которое ребенок наблюдает между материальной оболочкой слова и материальными, чувственно воспринимаемыми признаками предметов (вспомните опыт с Бим и Бом). Поэтому в речи ребенка и наблюдается такое количество звукоподражательных и образных, звукоизобразительных слов. Эти слова могут появляться в речи ребенка как отражение, имитация звуков внешнего окружающего мира и служат при этом для названия предметов и явлений [3]. Познавательная ценность звукоподражаний состоит в том, что в них находит выражение, становится наблюдаемым фактом обращенность ребенка к динамическому миру вещей. Звуки, издаваемые предметом, отражаются в сознании в виде представлений и постигаются ребенком так же, как и сами предметы [4].

Слово-имя для ребенка есть часть предмета, названного этим именем, и эта связь, как утверждал Л. С. Выготский, сохраняется весьма долго. Интересно, что дети отступают от звукоизобразительных слов в пользу слов, принятых в языке, постепенно, и тогда возникают

двойные наименования типа «ав-ав собака». Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слова, знаковыми свойствами первого типа, и функциональное употребление знака поглощает его материальное бытие.

Теперь подведем итоги и посмотрим, что мы узнали о звуковой стороне языка и об овладении ею ребенком. Мы знаем, что из всего множества звуков только очень небольшое количество является основными для данного языка — эти звуки образуют его фонологическую систему и называются фонемами. Фонемы различают смысл и форму слова. Другие звуки, реально произносимые носителями данного языка, но не изменяющие значения или формы слова, являются лишь оттенками фонем. Для того чтобы научиться понимать и говорить на языке, человек должен, во-первых, отделить реально произносимые в речи на данном языке звуки от всех прочих звуков и, во-вторых, научиться определять признаки звуков, существенные для понимания слов, для общения, т. е. овладеть системой фонем данного языка. Ребенок с первых шагов речевого развития действительно ищет систему, стремится к ней, сначала делает неправильные обобщения, но это обобщения системного характера. Ребенок воспринимает звуковую сторону языка в отличие от взрослых образно, ищет связи между обозначаемым предметом и образом передающего этот предмет слова. Слово поначалу неотделимо для ребенка от предмета, не «отчуждено» от него, а есть часть предмета...

Получается, что в глубине, в основе овладения звуковой стороной языка лежит принцип осмысления знака: ребенок усваивает лишь те различия звуков, которые влияют на значение слов, стремится наделить комплексы звуков значением и т. д.

Это лишний раз свидетельствует о том, что значение есть неотъемлемый атрибут языкового знака. Знак, лишенный значения, т. е. не замещающий свойств, отношений предметов действительности, превращается просто в материальный предмет, обладающий каким-то набором материальных свойств[5]. Так, слово неизвестного нам языка, являющееся знаком для носителя данного языка, может восприниматься нами аналогично звукам природы и вообще не связываться в нашем сознании с человеческой речью.

В последнее время стало особенно очевидным, какую колоссальную роль играет значение в использовании языка, и проблемы значения (семантические проблемы) заняли центральное место в современной лингвистике.

Глава 4

ОВЛАДЕНИЕ ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА

В предыдущей главе мы не говорили подробно о значении, только отметили, что звуковая оболочка слова связана со значением. Нельзя овладеть значением слова, не овладев различиями звуков данного языка, именно различиями, влияющими на значение, т. е. нужно овладеть системой фонем.

Звуки языка есть своего рода сигналы (не единственные, конечно), по которым определяется значение, и нельзя думать, что можно усвоить значения иноязычных слов, чтобы говорить на иностранном языке, если нет овладения звуковой системой.

Набор знаков языка (звуковая форма+выражаемое ею значение) должен как-то храниться в памяти. Организовано ли каким-либо образом это хранение? Для выяснения этого вопроса ученые проводили так называемые ассоциативные эксперименты. Первый известный нам эксперимент такого рода был проведен английским ученым Фрэнсисом Гальтоном (двоюродным братом Чарлза Дарвина). В самом общем виде ассоциативный эксперимент заключается в следующем. Берется какое-то слово — слово-стимул, и фиксируется первое пришедшее на ум слово, вызванное первым,— слово-реакция. Оказалось, что наборы реакций на одно и то же слово сходятся у многих людей. Например, в одном эксперименте (английские испытуемые) 191 человек из 200 дали реакцию *стол* на слово-стимул *стул*.

Попробуйте провести ассоциативный эксперимент в кругу своих друзей и знакомых, и вы убедитесь в существовании здесь определенных ассоциативных закономерностей. Существуют даже словари ассоциативных

норм. Советские психолингвисты создали на большом языковом материале «Словарь ассоциативных норм русского языка», вышедший в 1977 г.

Оказалось, что если на слово дается не одна, а несколько реакций, то и они совпадают у многих людей (например: *море—пароход—чайка—вода—волна* и т. п.). Эти наборы слов иногда называются семантическими полями.

Возможно, слова в памяти и не хранятся в виде наборов ассоциаций или семантических полей — этот вопрос пока не выяснен. Но в том, что такие ассоциативные связи существуют, сомневаться не приходится — это доказано сотнями экспериментов. Знание этого факта полезно для обучения, так как, например, было показано, что пара слов, связанных между собой проверенной ассоциацией (*враг—друг, стол—стул* и т. п.), запоминается гораздо лучше, чем пара несвязанных слов, и, что очень важно, лучше, чем эти же слова, данные изолированно.

Что же объединяет для человека слова́, какова же природа ассоциативной связи? В большинстве случаев эта связь является семантической, это слова не то чтобы близкие по значению, но слова, которые можно встретить рядом в речевом тексте в описании какой-то ситуации, какого-то куска действительности.

Факт связанности слов в нашем сознании, основанной на семантической близости, был продемонстрирован в еще более строгом эксперименте, строгом потому, что в нем использовались объективные физиологические измерения. Этот эксперимент был проведен советскими учеными А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой и широко известен психолингвистам и психологам всего мира. Суть эксперимента заключается в следующем.

Известно, что определенные состояния человека (например, страх) вызывают изменения сосудистых реакций. Эти изменения фиксируются специальными приборами. Если испытуемому предлагается некоторое слово и одновременно с этим дается слабый удар электрическим током, то затем реакция сосудов, соответствующая состоянию страха, может вызываться только этим словом, без удара током. Так вот, в описываемом эксперименте были получены следующие результаты: реакция сосудов, сопровождающая слово *скрипка*, повторялась

при предъявлении слов типа *смычок, мандолина, барабан*, но не возникала при «немузыкальных» словах.

Итак, объединение слов в нашем сознании по семантическому признаку определенно существует и проявляется, во всяком случае, при извлечении слов из хранилищ памяти, и это еще одно доказательство важнейшей роли языкового значения.

В связи с этим ученые выдвинули гипотезу о том, что при выборе слов, при извлечении их из памяти для употребления в речи мы пользуемся не только звуковыми, но и семантическими признаками и ищем нужное слово внутри определенной группы слов, обладающих общим семантическим признаком.

В чем трудность овладения значениями второго языка? Прежде всего в том, что называние тех или иных аспектов действительности не подчинено видимой логике (мы говорим не о том, как первоначально возникли слова языка, а о том, как они представляются человеку сейчас). Почему предмет, за которым пьют, едят, пишут, имеющий плоскую доску и какое-то количество ножек, называется *стол*, а предмет, на котором сидят и который имеет спинку и четыре ножки, называется *стул*, а без спинки — *табуретка*? Почему в английском языке те же вещи называются совсем другими словами? Действительно, этого нельзя понять, это надо узнать и запомнить.

Но как узнать и как запомнить? Почему ребенок может так стремительно и прочно овладеть колоссальным набором значений? Что это: просто запоминание типа запоминания символов — букв, дорожных знаков или что-то иное? Какие условия обеспечивают это овладение?

Дело в том, что языковое значение само по себе есть абстракция, нужная только для лингвистических исследований. На самом деле вне речевой деятельности человека нет слов, нет значений. Раз мы говорим о деятельности, нас интересует иное, психолингвистическое понимание значения. И в этом понимании значение слова не есть ярлык, не есть вещь, а есть динамика, процесс. По точному выражению Л. С. Выготского, «значение есть единство обобщения и общения, коммуникации и мышления...». Поскольку, как писал Л. С. Выготский, мысль не выражается в слове, а совершается в нем,

значение является единицей речевого мышления. Оно (значение) находится как бы между мыслью и словом — вот почему в значении «пересекаются» коммуникация и мышление[1]. Некоторые слова, если посмотреть в словаре, имеют десятки значений. Следовательно, нельзя говорить об овладении жестким соответствием «имя — объект». И тем не менее мы безошибочно интерпретируем значения слова *стол* в сочетаниях: *обеденный стол, стол был великолепный, стол и квартира, беседа за круглым столом* и т. п.

Психологическая структура значения определяется не тем, что означает слово по словарю, а тем, какова система соотношений и противопоставлений слов в процессе их употребления, в речевой деятельности. Структура значения слова определяется тем окружением, в которое оно попадает в речи (именно окружение и позволило нам в приведенном выше примере правильно понимать всякий раз значение слова *стол*), т. е. связями этого слова с другими словами. Скажите, что такое «задумчивый стол»? Не знаете, хотя вам прекрасно известно значение (словарное) каждого из двух слов в этом сочетании. Но такое сочетание слов нам не встречалось в языковом опыте, и мы не знаем, как его понимать. Скорее наоборот, наш опыт создал у нас иные представления относительно возможностей употребления слова *задумчивый* и слова *стол*.

Но в тех случаях, когда появление необычного сочетания слов обусловлено контекстом — в художественной прозе и особенно в поэзии, оно не только не кажется бессмысленным, но представляется предельно точным описанием ситуации. Кажется, иначе сказать нельзя. Например, «горящая струя» — что это? Но вспомните:

Пью горечь тубероз,
Пью роз осенних горечь
И в них твоих измен горящую струю...
(Б. Пастернак)

Так начинается жизнь слова (приобретение им значения) — в его использовании, в речевой деятельности.

Почему же ребенок овладевает значением? Потому что, познавая окружающий мир, он не просто фиксирует элементы этого мира в своем сознании, но и обобщает их.

В своей речевой деятельности ребенок пользуется по

мере овладения миром не вещами, предметами, а образами этих предметов, которые выражены словами. Эти обобщения беднее, чем у взрослых, но это уже обобщения. По словам А. Н. Леонтьева, значения «преломляют мир» в сознании человека. Хотя носителем значений является язык, но не он их творец. «За языковыми значениями,— писал А. Н. Леонтьев,— скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность»[2]. Всякий раз, именуя какой-либо предмет, действие, ребенок относит его к определенному классу предметов, действий (это «работа» общих образов, о которых говорилось выше).

Рассмотрим подробнее закономерности овладения значением слова.

Слово как одна из основных единиц языка играет колоссальную роль в разных видах человеческой деятельности вообще. Слово формирует понятие, организует определенным образом отражение действительности, делая это отражение специфически человеческим.

Слово часто называют «единицей языка», хотя его в такой же степени можно назвать «единицей», как, например, молекулу. Слово не является элементарным неделимым, оно имеет сложное строение.

Слово что-то обозначает и поэтому вызывает у нас образ того или иного предмета, качества, признака, действия, явления и т. д. Это первая функция слова — соотнесенность с каким-либо явлением действительности. Огромная роль языка в нашей жизни и определяется этой функцией слова, языкового знака, позволяя человеку оперировать образами предметов, иметь с ними дело в их отсутствие. Эта функция слова, как говорят некоторые психологи, «удваивает мир».

Слово может не только обозначать разные аспекты действительности, но и анализировать их, так как дает человеку возможность выделять в предметах наиболее существенные признаки, относить предметы к определенной категории,— и это его вторая функция. Слово, таким образом, является средством абстракции и обобщения, позволяет отражать связи и отношения, стоящие за предметами. Скорее именно эту вторую функцию слова, более общую, чем предметная соотнесенность, и следует называть значением слова.

Обобщающая функция слова известна. Например, слово *стол* обозначает целую категорию вещей — столов круглых и квадратных, обеденных и письменных, маленьких и больших, с разным числом ножек и т. д. Как писал В. И. Ленин, «каждое слово уже обобщает».

Овладевая языком, человек усваивает не только систему лексических значений (так сказать, корневых значений типа *стол*), но и функции специальных морфологических единиц — суффиксов, окончаний и т. п., ту «семантическую работу», которую эти единицы выполняют. Только когда эта система усваивается, человек может оперировать значением слова как комплекса несущих информацию частей.

Например, слово *столовая* состоит из нескольких частей, каждая из которых передает определенную информацию, и именно совокупность этих частей слова (*стол-ов-ая*) определяет его значение.

Соотношение в слове наглядных, образных компонентов и компонентов абстрактных различно. В значениях некоторых слов доминируют наглядные компоненты (*пудель, роза, кофемолка*), в других словах больше роль абстрактных компонентов (*мысль, государство, сознание*). Как утверждают историки языка, развитие словарного запаса шло от конкретного к абстрактному: сначала появились существительные, называющие реально воспринимаемые объекты, потом (и весьма нескоро) — прилагательные и глаголы, в которых предметные компоненты отходят на задний план, а значение составляют признак или действие, отделенные от вещи, с которой оно может быть в действительности связано. Наконец, в языках появились так называемые функциональные слова, служебные, которые вообще лишены предметной соотнесенности и выражают лишь отношения предметов.

Это разнообразие компонентов значения позволяет человеку варьировать значение слова в высказывании, в контексте, позволяет выбрать то единственное (но одно из потенциально возможных) значение, которое слово приобретает в каждом конкретном высказывании.

Как мы уже отмечали, реальное употребление слова в речи (а именно этот процесс наиболее интересен для нас в связи с обучением) — это всегда процесс выбора нужного значения слова из многих возможных, при этом выделяются нужные для данного высказывания

компоненты и оттесняются на задний план те компоненты, которые не соответствуют данной речевой задаче. Набор компонентов, выделенный из других возможных наборов (значений), психологи часто называют смыслом слова.

То, что овладение словом идет именно от овладения формой к овладению значением, доказывается исследованиями. Эксперимент А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой, о котором мы уже говорили, проводился и с детьми. Если у нормального ребенка примерно к семи годам объективные реакции вызываются словами, близкими к текстовому слову в смысловом отношении, то у детей умственно отсталых близкие по смыслу слова могут и не вызывать соответствующих реакций, а слова, близкие по звучанию, по внешним признакам, такие реакции вызывают (*скрипка—липка, куча—туча—буча*). То же явление наблюдается и в утомленном состоянии у нормальных детей.

Эти факты говорят о том, что в разных условиях звуковые свойства слов являются определяющими для объединения их в группы. Однако такой способ объединения слов нельзя считать ведущим, закономерным, хотя именно с него и начинается овладение свойствами слова как носителя значения. В развитии речи ребенок проходит через этап, когда некоторый звукокомплекс (слово или сочетание слов) оказывается чем-то вроде первосигнального раздражителя. Так, уже к концу первого года жизни ребенок на вопрос: «Где собачка?» — поворачивает голову, смотрит на называемый предмет или даже указывает на него пальцем. Но это не означает, что ребенок уже пассивно усвоил значение этих слов, что он понимает их так же, как взрослый.

Как показали наблюдения М. М. Кольцовой, ребенок не всегда одинаково реагирует на одни и те же слова — нужно, чтобы ребенок находился в одной и той же ситуации, слышал слово от определенного человека, чтобы слово произносилось с определенной интонацией, сопровождалось определенным жестом. Стоит исключить из всей этой совокупности какой-либо фактор, и нужной реакции на слово нет[3]. Это значит, что слово для ребенка есть сначала не отвлеченный знак, а лишь один из компонентов ситуации.

Но даже когда слово становится относительно неза-

висимым от ситуации, то и тогда его значение по психологической природе отлично для ребенка от его значения в языке взрослого. Слово еще не имеет четкой соотнесенности с предметом и скорее вызывает не образ вызываемого предмета, а определенное действие ребенка.

Этот интересный факт был получен в исследованиях Ф. И. Фрадкиной: ребенок на вопрос: «Где папа?» — поворачивает голову к стене, где висит портрет отца, и продолжает делать то же самое и тогда, когда фотографию убирают. Как показали опыты Г. Л. Розенгардт-Пупко, ребенок в ответ на просьбу: «Покажи кошку!» — может показать, если кошки рядом нет, на любой кусочек меха, пушистую варежку и т. п. Ребенок еще не употребляет слова́ как знаки предметов, действий, признаков, он еще не умеет дифференцировать эти слова, поскольку не владеет орудиями дифференцировки — специальными знаками, «психологическими орудиями».

Что же это за орудия? Это уже не лексические, а морфологические элементы языка — суффиксы, приставки, окончания и т. п. Окончание *-ы*, например, не имеет предметного значения, как *стол*, но обладает грамматическим значением. Именно значением, потому что содержит определенную информацию о ситуации «столы» — это много столов.

Спрашивается: действительно ли ребенок овладевает значением таких элементов именно как отдельных элементов? Вправе ли мы говорить здесь об овладении флексией множественного числа? Может быть, слово *слоны*, например, воспринимается ребенком как единое целое и *-ы* вовсе не выделяется как несущий значение элемент? Наблюдения над детской речью показывают, что это не так. Часто ребенок на этом этапе своего развития присоединяет четко фиксированные в языке грамматические элементы к своим собственным созданиям — **звукоподражательным и звукоизобразительным** словам.

До некоторого момента *би-би* — это и «машина», и «ехать на машине», и звук, который машина издает, и «берегись!», и еще много всяких вещей. Но вот ребенок овладевает тем элементом языка, который участвует в создании наименования, сигнализирует существительное. *Бибика* — это уже только машина, только название. Это очень серьезный шаг, поэтому позволим себе повторить следующий отсюда вывод еще раз: ребенок не просто

овладел словами типа *ложка, шапка, тарелка* как набором совершенно различных и целых слов, но выделил (разумеется, подсознательно) элемент *-ка*, типичный для образования существительного женского рода, и использовал этот элемент для создания собственного существительного, которое он не слышал от взрослых.

Вот еще один пример того, как ребенок начинает дифференцировать структурные элементы слова: слово *тпру*, означающее сначала и предмет (лошадь), и действие (поедем, остановить), и желание покататься, приобретает фиксированный в языке суффикс существительного и начинает в таком виде обозначать только предмет (*тпрука*).

С этого момента — овладения морфологическими механизмами языка — и начинается гигантский скачок в развитии словаря ребенка. Поэтому мы видим, что обобщение словаря идет не только и не столько за счет разнообразных готовых слов, сколько за счет овладения способами конструирования слова, способами влияния на значение и конструирования значения.

Появление в слове грамматических элементов — важный момент в развитии значений в языке ребенка. Значение благодаря четко фиксированным в языке способам его дифференцировки становится более независимым и устойчивым. Обозначения предмета, признака, действия теперь разведены, и ребенок уже может не выражать одним и тем же словом целую ситуацию, ему требуется для ее описания несколько слов. Отсюда и скачок в умении строить высказывание. Овладение морфологией позволяет также ребенку избавиться от неречевых компонентов, уже не нужно пользоваться мимикой, жестом — для этого есть слово. Ребенок становится более свободным в своих речевых действиях — уже нет жесткой привязанности высказывания к ситуации. Словарь ребенка, как показывают наблюдения исследователей детской речи, возрастает на этом этапе развития за какие-нибудь несколько месяцев в сотни раз (В. Штерн, А. Н. Гвоздев).

До какого-то момента ребенок не обращает внимания на то, чего он сам достиг в овладении языком. Но к трем годам, как известно, у него появляется интерес к форме слова, к словотворчеству, к эксперименту со словом. Ребенок, хотя и бессознательно, великолепно чув-

ствует значение этих элементов, не имеющих предметной соотнесенности, не имеющих значения в обыденном понимании, элементов, абстрактных по своей природе.

Эта абстрактность дается ребенку не сразу. Вспомните, что мы писали о ранних этапах овладения словом, когда ребенок ищет в слове свойства первого рода, свойства вещи. Это же явление имеет место и при овладении морфологической структурой слова: ребенок начинает даже менять основу слова, подстраивая ее под обозначаемую этим словом вещь, но пользуясь при этом системой морфологических элементов своего языка, отражающей определенный способ действия (*самолетчик, колоток, улицонер*).

Овладение структурой слова, структурой значения — обязательный этап в формировании понятий. Система морфологических элементов, собственно, и дает возможность анализировать отдельные признаки предмета и относить предмет к определенному классу других предметов с теми же признаками (*летчик, прокатчик, каменщик* и т. п.).

Важно отметить, что, несмотря на колоссальный прогресс в языковом развитии, слова для трехлетнего ребенка продолжают оставаться конкретными. Многие слова, которые для взрослого совершенно потеряли связь с означаемым предметом, слова, употребляемые в переносном значении или в составе устоявшихся оборотов (*бить баклуши, валять дурака, разбазаривать время*), дети воспринимают совершенно конкретно, у них возникает наглядный образ ситуации, соответствующей буквальному значению словосочетания. Вот несколько примеров, приводимых исследователями: «Куда идет кино?», «От кого отстают часы?», «А почему говорят, что на войне люди убивают друг друга? Разве они друзья?».

Ребенок овладевает словом бессознательно и не мог бы дать определения слова, хотя и может выделить слово из потока речи. Внутреннее, интуитивное определение, чувство того, что есть и что не есть слово, хотя оно и не совпадает с чувством слова у взрослого, у ребенка имеется: некоторые слова ребенок вообще не воспринимает как слова. Это было продемонстрировано в исследованиях С. Н. Карповой[4]. Детям пяти-шести лет давалось задание выделить слова из фразы и пересчи-

тать их. В абсолютном большинстве случаев дети выделяли слова лишь с конкретным значением, предметным, а служебные слова либо опускали, либо присоединяли к конкретным. На первых этапах исследования дети «считали за слова» лишь предметные слова. Например, *девочка пьет молоко* — два слова *девочка* и *молоко*. Затем в результате специального обучения они начинали выделять глаголы. Служебные слова дети сами выделять не могли — их этому тоже надо было учить.

Отсюда становятся понятными типичные ошибки младшего школьника, например написание предлога слитно с относящимся к нему словом.

Слово дает возможность формировать понятия. Слово позволяет «вырвать» предмет из сферы непосредственного, чувственного восприятия и включить его в систему категорий, в которых происходит отражение действительности человеком. Система понятий делает возможным общение на высоком уровне представлений.

В значении слова, которое является носителем понятия, многие ученые выделяют два типа компонентов — эмоционально-образные и логические. Чрезвычайно важен для нас тот факт, что у различных людей и особенно у людей на разных этапах развития соотношение этих компонентов неодинаково. На ранних этапах психического развития для маленького ребенка определенно преобладающими являются эмоционально-образные явления, стоящие за словом, у школьника — ситуативные связи, у взрослого человека — логические компоненты. Поэтому, несмотря на то что предметное значение слова (например, *завод, магазин, родители*) остается неизменным, в речевом развитии человека значение изменяется, развивается, потому что меняется содержание стоящих за словом понятий и меняются поэтому его ассоциативные связи; например: «завод — это где большая труба», затем «завод — место, где работает папа» и т. д.

В психологии принято различать понятия житейские и научные (это различие было введено Л. С. Выготским).

Ребенок пяти-шести лет обладает системой житейских понятий, которые приобретаются из практического опыта (например, что такое «мебель», «животное», «работа» и т. п.). За подобными понятиями в этот период

развития ребенка стоят эмоционально-образные, наглядные связи, «конкретные» компоненты доминируют в значении слова, выражающего понятие. Ребенок представляет сущность этих понятий практически: слово вызывает у него образ ситуации, в которой он сталкивается с называемым предметом, действием, признаком. Поэтому сформулировать, что такое, например, «животное», ребенок, как правило, не может, хотя хорошо знает, что это такое.

Научные понятия формируются в процессе обучения, и в основе их лежат логические связи. Научное понятие начинается с логической формулировки и лишь затем наполняется конкретным практическим содержанием. Если попросить взрослого сформулировать понятие, то он включает его в более общую логическую категорию: «Собака — это животное, которое...». Если попросить сделать то же самое ребенка, не умеющего еще мыслить отвлеченно, то он, наоборот, перейдет в сферу более конкретного, выделит какой-то один признак или вспомнит ситуацию, в которой он сталкивался с называемым объектом: «Собака — она меня вот сюда укусила».

Жизнь требует от ребенка выйти за пределы слова — его потребности усложняются, он должен уметь выразить их в общении со взрослыми. Перед ребенком стоит теперь задача освоить сочетания слов. Но значение даже пары слов не есть простая механическая сумма значений каждого слова из пары. Да этого и не может быть, потому что значение, как мы уже знаем, имеет сложную структуру и в зависимости от окружения реализуются те или иные компоненты значения слова (например, *декоративная собака, собака укусила, собака лает, собака на сене*).

Ребенок должен научиться управлять значением сочетания слов, чтобы выразить максимально точно желаемое содержание, так же как он учится «конструировать» значение слова через сочетание компонентов слова.

Окончания, служебные слова и порядок слов — вот основные синтаксические «орудия», используемые во многих индоевропейских языках, при помощи которых достигается соблюдение синтаксических законов сочетаемости слов. Отметим сразу же, что последнее средство — порядок слов — практически не влияет в русском

языке на содержание высказывания. *На столе кот сидит, Сидит кот на столе, Кот сидит на столе*: мы видим, что порядок слов в нашем языке варьируется достаточно свободно, но этот фактор оказывается чрезвычайно важным при построении высказывания на других языках. Служебные слова (в основном предлоги и союзы) позволяют выразить при помощи языка все многообразие отношений (внешних и внутренних) между объектами действительности (*под столом, за столом, над столом*).

Важно помнить, что в каждом языке есть свои синтаксические законы, свои правила соединения слов в высказывания. Представим себе, что одновременно русский, англичанин и француз наблюдают такую картину: машина едет по шоссе. Высказывания, описывающие эту ситуацию в русском, английском и французском языках, будут различны не только по внешнему облику, звучанию слов, но и по способу построения: для описания абсолютно одного и того же явления действительности будут использованы разные синтаксические средства в соответствии с законами сочетания слов, принятыми в данном языке.

Мы можем сделать следующие выводы.

1. Значение языкового знака — это комплексное образование, в котором выделяется ряд компонентов. В самом же языковом знаке, в свою очередь, выделяются составные части, передающие значения этих компонентов.

2. Для того чтобы овладеть языковым значением, ребенок должен научиться соотносить языковые, формальные элементы и компоненты значения, предварительно их выделив.

Теперь необходимо выяснить, каков механизм овладения грамматикой.

Глава 5

ОВЛАДЕНИЕ ГРАММАТИКОЙ

Прежде всего следует сказать, что под грамматикой мы будем понимать совокупность знаний, которая нужна человеку, чтобы создавать высказывания самому и понимать высказывания других, а не свод правил, при-

думанных лингвистами для описания и упорядочения результата речевой деятельности. Именно в таком понимании грамматика привлекает в последнее время внимание психологов и лингвистов. Исследования грамматики интересны не только сами по себе, нужны не только для лингвистических целей — они представляют собой необходимую часть широкого исследования мыслительных и познавательных процессов вообще.

Итак, нас интересует становление способности строить бесконечное число новых высказываний с использованием словообразовательных и синтаксических операций.

Выше уже говорилось о том, что долгое время необходимым и достаточным условием развития этой способности считались имитация готовых речевых образцов и практика в их употреблении.

Теперь мы можем смело отбросить эту теорию на основании приведенных фактов языкового развития, на основании данных, полученных в экспериментах. Против имитационной теории можно привести и еще один аргумент: установлено, что дети, которые не могут слышать, а значит, не могут имитировать речь, тем не менее приобретают способность нормально пользоваться языком.

Эти данные разбивают и точку зрения бихевиоризма, выраженную в терминах «стимул—реакция» и сводящую все языковое развитие к образованию реактивных связей и сохранению тех реакций на слово, которые получают «положительное подкрепление» со стороны взрослых. Такая точка зрения не оставляет места для познавательного, аналитического процесса, который тоже имеет место в языковом развитии.

Какая же картина овладения языком складывается в свете психолингвистических исследований?

Мы уже говорили, что ребенок относится к языку не пассивно, а активно, конструктивно, постоянно производя неосознанный анализ языковых явлений.

Стремление ребенка организовать свой язык, найти в нем какие-то закономерности, правила и действовать в соответствии с этими правилами подтверждается множеством фактов. Общеизвестно, что язык ребенка отличается от языка взрослого, так сказать, в сторону «грамматической неправильности». Но интересно, что сама

эта неправильность систематична, закономерна, она есть следствие созданной самим ребенком промежуточной языковой системы, внутри которой он действует весьма непротиворечиво. При создании этой системы играют роль, с одной стороны, аналитические действия со слышимой речью взрослых, а с другой — познавательные, аналитические действия вообще (и те и другие, повторим еще раз, происходят бессознательно).

Рассмотрим один пример. Мы знаем, что в системе языка есть правила и исключения, представленные равноправно в языковой способности взрослого (причем правила часто весьма разветвлены, а исключения многочисленны и хаотичны). Например, в русском языке прошедшее время образуется при помощи суффикса *-л*, но глаголы на *-чь* образуют прошедшее время по-другому — *жег, пек*, а глаголы на *-ти* имеют суффикс *-с* — *рос, нес*. В английском языке есть правильные глаголы, которые образуют прошедшее время при помощи определенного окончания, и неправильные глаголы, в большинстве форм которых в прошедшем времени трудно найти сколько-нибудь систематические закономерности.

Как только ребенок открывает какое-либо правило (часто в самом общем виде), оно начинает доминировать в создании речевой продукции вопреки тому, что ребенок слышит от взрослых, вопреки речевой реальности. Ребенок на этом этапе не признает исключений: он открыл правило и желает действовать в соответствии с этим правилом во всех теоретически возможных случаях его применения. Например, английские дети до какого-то возраста правильно употребляют формы неправильных глаголов в прошедшем времени. Это как раз наиболее употребительные глаголы. Ребенок слышит их ежедневно и сотни раз использует правильно. Казалось бы, можно считать, что ребенок овладел этими формами прошедшего времени. И вдруг наступает момент, когда ребенок начинает заменять эти формы другими, образованными по регулярной модели, по правилу. То же происходит и с русскими детьми, которые начинают говорить *зажгал свет* вместо *зажег свет*. Это говорит о том, что ребенок открыл правило образования прошедшего времени и начинает действовать в соответствии с ним вопреки многократной практике, вопреки тому, что он слышит вокруг и сам произносил тысячи

раз. Правило оказывается сильнее имитации и практики. Это явление получило название «сверхгенерализация».

Лишь долгое время спустя, когда ребенок придет к пониманию исключений (и это тоже открытие, тоже своего рода правило, тоже элемент языковой системы), он снова возвращается к неправильным формам [1].

Теперь рассмотрим подробно важнейший аспект грамматики — овладение операциями словоизменения и словообразования. Для того чтобы включить слово в состав высказывания, необходимо произвести над ним определенные действия, например поставить существительное в форму определенного числа в соответствии с числом описываемых предметов, согласовать число глагола с числом существительного, поставить существительное, на которое направлено действие, в нужный падеж или употребить соответствующий предлог (в зависимости от правил, существующих в данном языке). Очевидно, что такая способность должна быть сформирована и при овладении иностранным языком, эта проблема представляет для нас живейший интерес.

Ребенок, как мы уже писали, не «принимает» готовых форм, а конструирует их, причем по известным правилам. Эти правила определены тем, что ребенок овладевает знаком языка как совокупным семантическим и грамматическим единством («психологическим орудием», по Л. С. Выготскому). В основе всего языкового развития лежит предметная деятельность ребенка. Действия ребенка с элементами языковой действительности, по существу, такие же, как и с элементами предметного мира. На это указывал известный советский психолог Д. Б. Эльконин. Он отмечал, что вообще овладение языком невозможно без формирования действий с ним как с материальным предметом [2]. В ходе этих действий у ребенка формируется представление о явлениях языковой действительности. Эти представления ребенок ставит в соответствие со своими знаниями о предметном мире.

Последний факт показан в специальных экспериментах, проведенных М. И. Поповой [3]. Она исследовала, как дети вычленяют в слове словообразовательные элементы (в лингвистике они называются морфемами). Материалом служили формы глаголов прошедшего времени, имеющие показатели рода. Единственным ориентиром

для определения окончания глагола является род существительного, который определяется по формальным словообразовательным характеристикам. Без выделения соответствующей морфемы (признака рода) невозможно правильное согласование. Дети же в эксперименте вычленяли соответствующие формальные показатели на основе реальных предметных отношений. О том, что понимание грамматических явлений детьми основано на логике предметных отношений, писали и другие исследователи (Ф. А. Сохин, Ф. И. Фрадкина).

Выше говорилось, что ребенок должен овладеть внешними, звуковыми выражениями словообразовательных категорий. При этом ребенок вначале ориентируется на внешнюю — материальную — сторону словообразовательного элемента и приписывает ей как бы самостоятельное значение, образно мотивирует звучание морфемы. Иными словами, ребенок вначале пытается в самом звучании морфем найти связи с реальными отношениями.

Ребенок может найти это отношение, если он прежде всего установит то звуковое изменение, которое в слово вносит морфема, и соотнести его (звуковое изменение) с изменениями, происшедшими в действительности. При этом ребенок ориентируется на слово «целиком», т. е. на общую его звуковую характеристику. Изменения в предметном мире не могут касаться каких-то существенных (с точки зрения ребенка) свойств предмета, иначе предмет потребует для обозначения другого слова, нового наименования.

Эти изменения могут быть вызваны действием предмета (изменением состояния), могут касаться признаков предмета (качественные изменения), могут относиться к численности предметов и т. п. Эти изменения предмета чувственно воспринимаются ребенком и отражаются в его сознании в виде представлений. Представления обогащаются за счет предметных действий, в ходе которых ребенок наблюдает предметы во взаимодействии и сам активно участвует в этом взаимодействии. Сведения об изменениях в чувственно воспринимаемых признаках ребенок получает и в ходе общения со взрослыми. Потребность в общении и изменяющиеся, все усложняющиеся условия этого общения требуют от ребенка не только восприятия и отражения, но и выражения

полученных представлений об изменениях в окружающей действительности.

Выражение полученных знаний требует соответствующих средств. Потенциально эти средства у ребенка есть: он знает, как называется данный предмет, действия и т. п. Для того же, чтобы выразить знания об изменениях предмета (о «качественных сдвигах в объекте номинации»[4]), необходимо изменить слово-название. Тут-то и начинается поиск правила, в соответствии с которым нужно избрать именно данную форму (а эта форма уже освоена ребенком как «отдельная» от слова).

Однако мало овладеть формами, необходимо эти формы уметь выбирать. У взрослых выбор форм обусловлен сложившимися в языке средствами, ребенок же стремится выбирать формы мотивированные, связанные в его представлении с образами предметных отношений. Причем этот образный характер выбора форм и ориентировка на предметные отношения сохраняются у детей довольно долго, вплоть до школьного возраста. Об этом говорят исследования Д. Н. Богоявленского, А. Н. Гвоздева[5] и др.

Ориентированность ребенка на звуковую форму морфемы и «приписывание» звучанию морфемы мотивированного значения приводят ребенка к очень важному выводу: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Вот в чем «причина» появления многочисленных детских новообразований («неологизмов»). Это слова, которые ребенок никогда не слышал от взрослых, но которые образованы в полном соответствии с обобщенным представлением о «работе» того или иного словообразовательного элемента.

Но это аналогия не прямая, механическая в обычном понимании, это проявление активного творческого стремления ребенка к адекватному выражению получаемых знаний о мире, это «нащупывание» и освоение правил. Об этом свидетельствуют такие примеры детского словотворчества, как *вытонула, намакаронился* и т. п. В книге «От двух до пяти» К. И. Чуковским собраны тысячи таких примеров.

Существует мнение, что ребенок не в состоянии вычленить такие абстрактные грамматические элементы, как морфемы, не имеющие собственного предметного, конкретного значения, не соотносимые прямо ни с ка-

ким предметом действительности. Однако есть много данных против этой точки зрения и в пользу того, что морфема вычленяется в слове «бессознательно»[6].

На определенном этапе развития разные формы одного слова являются для ребенка разными словами. До вычленения словообразовательного элемента как части слова с особым значением этот элемент не вносит нового значения в старое слово, а создает новое слово. Дело в том, что каждая из форм слова обозначает новое для ребенка отношение в мире вещей. Это позволяет ребенку постепенно обобщать тот словообразовательный элемент, который обозначает это отношение. На основе этих обобщений создается представление (неосознанное) о том или ином явлении как части структуры языка. Наглядное представление как форма психического отражения является субъективным, а это значит, что оно является не пассивным, а активным, что в его определение входит человеческая жизнь, практика, что оно является движением постоянного переливания, «субъективного — в объективное»[7]. Словотворчество свидетельствует о формировании объективного значения словоформ. Последнее «тем объективнее по содержанию, чем оно субъективнее по форме, чем активнее субъект вмешивается в изучаемые им процессы»[8]. Обобщение представления и служит той основой, на которой строится логика детской грамматики, привлекавшей внимание лингвистов[9].

Тот факт, что при овладении словообразованием (и словоизменением) ребенок ориентируется на звуковой облик морфемы, подтверждается тем, что первоначально четкость произношения проявляется именно в окончаниях (Р. Е. Левина). К тому же выводу пришла в уже упоминавшемся исследовании М. И. Попова. Она показала, что для усвоения грамматических форм у ребенка должна быть сформирована ориентировка в звуковой форме слова. Для выработки ориентировки очень важна активная деятельность ребенка со словами. Ориентировка, собственно, входит в эту деятельность в качестве определяющего компонента. Простое накопление опыта без активности ребенка к большим результатам не приводит, как показали специальные исследования А. В. Захаровой, направленные на изучение роли ориентировки при овладении падежными формами[10].

При овладении морфемой ребенок проходит ряд этапов. Сначала морфема выделяется, потом начинает употребляться функционально, выступать в качестве знака, «оторвавшись» от своего звучания.

При восприятии звукового облика морфемы у ребенка формируется на основе наглядного представления образная связь звучания с предметными отношениями. На основе этой образной связи ребенок как бы «нащупывает» правильное произнесение нужного ему слова, руководствуясь при этом тем обобщением, которое он сделал. Поэтому появляются *шела* вместо *шла, пени* вместо *пни, два салазка* и *одна деньга.* Выше уже говорилось об этой самокоррекции.

Активная деятельность нужна ребенку для раскрытия тех свойств морфем, которые не даны ему непосредственно. При этом ребенок действует со словом так же, как с предметом, и результатом этих действий является установление правила, которое указывает, для чего надо употреблять этот словообразовательный элемент.

Устойчивость и сформированность правила (так сказать, оценка степени его случайности) может быть проверена экспериментально, если заставить ребенка применить это гипотетическое правило к заведомо незнакомому языковому материалу. Был разработан прямой тест (это сделала американская исследовательница Джин Берко[11]). Детям показывали картинки с изображениями фантастических животных, которым присваивались названия в виде несуществующих слов (квазислов). Представьте себе, что мы показываем ребенку такую картинку и говорим: «Вот этот зверь называется вук», а затем показываем картинку с изображением нескольких таких зверей и спрашиваем: «А это кто?» Если ребенок отвечает: «Это вуки» или «Это три больших вука», значит, он овладел способом выражения множественного числа (а не заучил множество конкретных готовых слов в форме множественного числа).

Существование внутренней, неосознанной, но, безусловно, действующей языковой системы проявляется в умении ребенка отличать правильно построенное высказывание от неправильного (так же как овладение фонетической системой дает возможность определить правильность звучания слова, даже если ребенок не может сам произнести соответствующий звук). Ребенок по-

стоянно занимается самокоррекцией речи, «нащупывая» правильное словообразование («В реке было много рыбов... рыбей... много рыбы»). Точно так же ребенок корректирует и синтаксис своего высказывания («А Дима плакал, потому что шлепали... мама шлепала, потому что его мама нашлепала»). Многочисленные случаи такого рода самокоррекции, а также исправления речи окружающих (неверной, по мнению ребенка) замечены в магнитофонных записях речи детей на разных языках.

Детское словотворчество — наиболее яркое проявление процесса формирования правил, обобщений, действия образных связей. Оно исследовалось рядом советских авторов. Интереснейшие исследования в этом плане проделал Ф. А. Сохин, анализировавший детское словотворчество как одну из сторон процесса овладения грамматическим строем родного языка в детстве. По мнению Ф. А. Сохина, в основе этого процесса лежит отражение в сознании ребенка и закрепление в форме языковых механизмов системных связей языка [12].

Психофизиологическую основу словотворчества составляет «генерализация отношений», но уже внутри слова как комплексного раздражителя. Процесс этот можно себе представить так: сначала идет освоение словообразовательной модели, а затем применение ее для создания нового слова.

К аналогичному выводу пришла и Т. Н. Ушакова. Она пишет: «В результате восприятия и использования множества слов, имеющих общие корневые и аффиксальные элементы, в мозгу ребенка происходят аналитические процессы членения употребляемых слов на единицы, соответствующие тому, что в лингвистике называется морфемами» [13].

Активное, творческое отношение ребенка к языковой действительности проявляется в реализации ребенком потенциальных словообразовательных возможностей языка. У ребенка формируется как результат генерализации некоторое представление о модели словообразования, в которой отражаются обобщенные связи явлений действительности с языковыми способами их выражения.

Специфика этих связей у ребенка в том, что сам процесс обобщения подчинен некоторым психологическим особенностям возраста. Мы уже писали о доминирова-

нии образных, наглядных компонентов в психической жизни ребенка. Поэтому и словообразовательные средства должны быть определены, мотивированы практическим, предметным опытом ребенка.

На ранних стадиях речевого развития ведущее место для ребенка занимает лексическое значение («корневое») как наиболее близкое к предметному. Он еще не овладел механизмом модификации значения при помощи формальных (абстрактных по природе) языковых единиц.

До трех лет словарь ребенка стремительно нарастает за счет «разных» слов. После трех лет ведущим становится словообразовательный уровень. Сфера деятельности и общения ребенка быстро расширяется, и для ее описания не хватает только наличных лексических средств: ребенок просто вынужден прибегать к словообразованию. Если для выражения нового явления нет известной единицы, то эта единица «изобретается», но на самом деле не вновь, а по известным (неосознаваемым) правилам, составляющим словообразовательный уровень языковой системы ребенка. При этом структура нового образования должна быть (как правило, и есть) детерминирована опытом деятельности.

Исследование, проведенное Г. А. Черемухиной и А. М. Шахнаровичем, показало, что ведущий уровень словообразования для детей разного возраста меняется. В раннем возрасте в речевой деятельности ребенка ведущим является лексический уровень: для описания различных явлений действительности ребенок старается использовать имеющиеся в его распоряжении лексические единицы. Вот почему на вопрос: «Кто водит поезд?» — ребенок младшего возраста отвечает: «Машинист» (в его распоряжении есть знакомое слово). «Кто все ломает?» — ребенок не находит нужного слова и переходит на конкретный уровень: «Петька». Ребенок более старшего возраста создает в соответствии с имеющимися у него правилами словообразования слово *ломатель* и таким образом выходит из положения. Он именует тем самым целый класс объектов, причем слово *Петька* для этого не годится в силу своей конкретности [14].

Ориентировочная деятельность основана на представлении, на образе ситуации. Ситуация представляется вначале глобально, нерасчлененно. В речи ребенка она

выражается сначала тоже нерасчлененно. Развитие представления о ситуации и развитие речевого выражения этой ситуации идет от глобального и нерасчлененного к конкретному и расчлененному. Содержание ориентировки составляет: 1) узнавание конкретных качеств, свойств, признаков объектов; 2) называние, вернее, выбор форм выражений этих признаков, разделение объектов для передачи сведений о них другим. Одновременно идут и другие процессы: спецификация объектов, выделение их из ситуации и присвоение имен элементам ситуации (названия признаков, названия действий). На раннем этапе этого процесса опять-таки доминирует наглядное, образное начало в соотнесении предмета, ситуации и формы выражения. Например, когда ребенок знает, что предметы могут различаться по размеру, он должен найти в языке способы выражения этих различий. В речи взрослых ему предлагаются различные проявления этого феномена, но ребенок не механически копирует эти примеры, а стремится творчески их переосмыслить, ср. примеры А. Н. Гвоздева: *мыха* — «большая мышь», *лога* — «большая ложка». Вот реализация способов, принятых в языке для выражения образа действия (примеры К. И. Чуковского): *распакетить, вытонула.* Тут мы уже имеем дело с сознательным изменением формы слова для изменения его значения, для выражения нового значения.

Поэтому неслучайной оказывается последовательность усвоения грамматических форм (как она зарегистрирована А. Н. Гвоздевым): число существительных, уменьшительная форма существительных, категория повелительности, падежи (которые помогают ребенку выражать знания об ориентированности предметов в пространстве), категория времени, лицо глагола. Здесь очевиден путь от менее абстрактных, конкретных форм к более абстрактным, от простого, формального выражения (уменьшительность) к сложному и трудно соотносимому с предметной ситуацией.

Мы видели, что овладение грамматическими элементами происходит на основе формирования наглядного представления. Это сложный путь, на котором можно выделить несколько этапов: ориентировка на звуковую форму слова, установление общей звуковой формы, константной в разных словах, соединение этой формы с не-

ким элементом, явлением действительности и, наконец, установление «жесткой» связи звукокомплекса с данным явлением и как следствие этого перенос данного звукокомплекса на все слова для обозначения данного явления («модель—тип»).

Эти положения косвенно подтверждаются многочисленными экспериментами. Например, для того чтобы ускорить процесс осознания значения морфемы, можно выявить и сделать явной для ребенка ее связь с изменением в предметной действительности. Оказывается, что при таком приеме дети овладевают значением морфемы гораздо раньше «положенного» времени. Аналогичным приемом пользовалась С. Н. Карпова, когда учила дошкольников осознанию словесного состава речи. Детям свойственно видеть за словами в предложении реальные предметы, поэтому на вопрос: «Два дерева упали. Сколько слов?» — они отвечают: «Два». Если же с помощью наглядных опор (кубиков) продемонстрировать им предметы, стоящие за словами данного предложения, осознание словесного состава речи происходит быстрее. Это показывает не только, как происходит процесс овладения грамматическими формами, но и то, какую огромную роль в речевом развитии играет практическая деятельность ребенка.

Далее рассмотрим, как происходит овладение той частью грамматики, которая связана со способами создания предложений. Речь идет о синтаксисе, обеспечивающем продуктивность речи — ее важнейшее свойство.

Ученые на основании многих исследований высказывают мысль, что знания структуры языка не являются врожденными, что в процессе языкового развития ребенок овладевает чем-то вроде системы правил, благодаря которой он может расширить свой ограниченный опыт до способности создавать и понимать бесконечное число предложений. Одна из задач лингвистики сегодняшнего дня — понять природу и механизм развития этой способности. Совершенно очевидно, что при обучении языку в искусственных условиях мы имеем дело с еще более ограниченным языковым опытом и с еще меньшим числом предложений. Между тем только аналогичная способность, если она будет сформирована, может дать нашему ученику возможность общаться на

изучаемом языке, т. е. создавать и понимать значительное число новых предложений.

Говоря о правилах создания высказывания, мы вовсе не хотим сказать (это относится и к правилам создания слов), что взрослые люди могут сформулировать эти правила. Скажем больше: ученые-лингвисты до сих пор усовершенствуют описания грамматик разных языков. Поэтому речь идет не о правиле в обычном, «школьном» понимании, а о том, что́ психологически эквивалентно системе правил. «Чтобы стать носителем языка, нужно выучить... правила. То есть нужно научиться вести себя так, как будто ты знаешь эти правила»[15]. Ребенок, таким образом, овладевает чем-то гораздо большим, чем конкретный набор словосочетаний. Он овладевает чем-то, что позволяет ему выйти за пределы этого набора.

Далее мы рассмотрим, как складывается процесс овладения синтаксисом родного языка, как (в самом общем виде) складываются те правила, о которых мы только что говорили. Первые слова ребенка часто обладают коммуникативной силой предложений и являются, по существу, однословными предложениями. В них недостающие элементы грамматической схемы свернуты, заданы ситуацией общения, и значение таких предложений может меняться в зависимости от ситуации. «Мама» — это может быть и «Мама, дай», и «Вот мама», и «Я хочу есть», и многое другое.

Для нас этот факт интересен следующим: во-первых, ребенок не произносит слова просто так, такого в реальной речевой деятельности не бывает. Слово (вернее, его употребление) есть часть процесса речи, коммуникации, и всегда слово употребляется почему-то (мотив) и зачем-то (цель) и является, по существу, предложением. Во-вторых, для нас. важно, что употребление однословного предложения есть явление естественное и часто на протяжении долгого времени наблюдаемое в речи ребенка, причем практически в речи каждого ребенка.

Детская речь исследовалась неоднократно психологами и лингвистами, но этим исследованиям часто не хватало содержательного подхода в интерпретации: все сводилось к чисто количественному подсчету словаря и его роста, к скучной классификации детских слов «по частям речи». Однако, как справедливо пишет Д. Слобин, дело не в том, к какой части речи в языке взрос-

лых может быть отнесено то или другое слово, а в том, какую роль оно играет в языковой системе ребенка. Ребенок, как показали психолингвистические исследования, не руководствуется системой категорий взрослого языка, а создает собственные категории слов, основанные на их функциональных особенностях внутри его «индивидуальной» языковой системы. Например, слово, относящееся в языке взрослых к категории существительного, может выполнять в детском предложении (и занимать в детской языковой системе) роль глагола. Это явление начинает сказываться, когда ребенок проходит этап однословных предложений и переходит к двусловным, тогда начинает складываться грамматика, начинается процесс структурирования языка. Как только ребенок «нащупывает» возможность расширить передаваемое значение, соединив два слова, число двусловных предложений начинает стремительно расти. Вот цифры роста предложений такого типа (по данным речи одного ребенка): 14, 24, 54, 89, 350, 1400, 2500.

Анализ показывает, что ребенок не просто соединяет слова в предложения случайным образом и что речь здесь идет скорее о существовании двух функциональных классов слов. Это класс «опорных слов», небольшой и сравнительно замкнутый, и широкий, «открытый» класс слов, многие из которых были однословными предложениями. Для создания двусловного предложения выбирается слово из «опорного» класса (оно является как бы семантической основой предложения), а значение варьируется за счет второго слова из «открытого» класса. Например: «Еще книга», «Еще молока», «Еще играть».

Данное явление отмечено в развитии речи детей, говорящих на языках разных типов, и оно свидетельствует о начале систематизации, структурирования языка. Меняется и содержание детских высказываний, в котором можно тоже обнаружить типы, общие для детей разных языковых общностей. Этот вопрос чрезвычайно интересен для целей обучения: о чем говорят дети, используя минимум языковых средств? Но известно здесь, к сожалению, очень мало. В частности, известно, что дети в основном называют объекты и описывают действия с использованием универсальной и рано появляющейся комбинации «подлежащее—сказуемое». Очень ра-

но ребенок начинает поиск какой-то формы отрицания — отсюда можно сделать вывод о важности категории отрицания для человеческой коммуникации.

В исследованиях детской речи выделены следующие типы (на многих языках) семантики высказываний: наименование, установление местонахождения, просьба-приказание, описание события, ситуации, указание принадлежности, определение качества предмета, выражение качества предмета, вопрос, отрицание (в комбинации со всеми этими типами высказываний), объединение («Вижу чашку и стакан»).

Как только ребенок выходит за рамки двусловного предложения и начинает соединять три и больше слов, становится еще более ясно, что предложения не строятся путем нагромождения или случайного соединения слов, а есть объединения с определенной структурой. Подобно тому как ребенок делает обобщения относительно звуковой системы языка, отбрасывая незначащие различия звуков, или овладевает морфологической системой словоизменения, оставляя в своем пользовании только те способы изменения слова, которые влияют на значение, так и в процессе овладения синтаксисом ребенок постепенно «выявляет» синтаксические структуры, передающие определенные семантические отношения. Об этом процессе свидетельствуют наблюдения над детской речью, анализ пауз при создании высказывания, которые отмечаются только между структурными составляющими предложения, анализ интонационных типов и т. п.

Необходимость выражать вопрос и отрицание, диктуемая потребностями общения, толкает ребенка на поиск соответствующих языковых средств. Этот процесс чрезвычайно интересен и отчетливо демонстрирует активность в познании языка через создание множества промежуточных грамматик, систем, от которых ребенок впоследствии отказывается. В русском языке появление вопросительных предложений вызывает у детей, говорящих по-русски, резкий скачок в овладении интонацией. Интонация становится четко зафиксированным «сигналом вопроса».

В английском языке, например, вопрос и отрицание передаются не только интонацией, но и грамматическими средствами, причем по достаточно разветвленной си-

стеме правил. Развитие этой системы правил, вернее, постижение ее ребенком происходит приблизительно следующим образом: сначала ребенок вообще замечает, что для создания вопроса нужно что-то сделать. Он видит, что в некоторых вопросительных предложениях перестраивается порядок слов: сказуемое ставится перед подлежащим. Ребенок обобщает это правило и начинает поступать так во всех случаях (хотя взрослые делают это лишь с очень немногими глаголами). Затем происходит овладение вопросительными словами (*кто? что?* и т. п.), они ставятся на первое место, а умение менять местами глагол и существительное на время пропадает. Ребенок осваивает сложные операции покомпонентно, временно делая какой-то компонент основным, точнее, единственным способом создания данного типа предложения.

Интересно, что умение выполнять лишь одну синтаксическую операцию на определенном уровне языкового развития проявляется не только при создании собственных высказываний, но и при имитации готовых высказываний взрослых. Во многих случаях ребенок правильно повторяет лишь ту синтаксическую конструкцию, которую он в состоянии построить сам. Если же он этого не может, то при повторении высказывания он искажает его, «подводя» под «работающую» в данный момент собственную синтаксическую систему. Вот что пишет, например, Урсула Беллуджи-Клима по поводу эксперимента, в котором дети должны были повторить за экспериментатором вопросительные предложения в утвердительной и отрицательной форме: «В ответах во всех утвердительных предложениях операция инверсии была выполнена, а во всех отрицательных — нет. Это согласуется с предположением о том, что существует предел допустимой сложности на каждом этапе развития»[16].

Все эти данные позволяют сделать весьма обоснованное предположение о существовании некоторой системы правил, которой пользуется взрослый носитель языка для создания и интерпретации огромного количества новых высказываний, и о том, что ребенок именно такой системой овладевает. В этом-то и состоит сущность языкового развития (параллельно, конечно, с накоплением словаря).

Мы вправе говорить о существовании такой системы

правил, потому что мы видим, что речь ребенка обладает определенными закономерностями, что ребенок может, во-первых, определить факт нарушения этих закономерностей, а во-вторых, оперировать ими при встрече с незнакомым языковым материалом. Но это вовсе не означает, отметим еще раз, что ребенок может сформулировать эти правила.

И тут возникает самый принципиальный (и с точки зрения психолингвистики, и в связи с обучением языку) вопрос: что же лежит в основе этого универсального для говорящих на разных языках детей процесса овладения языковой системой, приобретения языковой способности?

На этот счет имеются различные теории, и именно они фактически и лежат в основе того или иного взгляда на процесс искусственного овладения языком, определяют выбор того или иного метода.

В связи с этим следует напомнить об одном различии, введенном американским лингвистом Н. Хомским,— о различии «языковой способности» и «языковой активности»; хотя эти понятия до сих пор не получили своего четкого определения, содержательно их можно описать.

Языковая способность — это, в частности, тот набор неосознаваемых знаний о языке, правил действия с материалом языка, который дает нам возможность создавать новые высказывания.

Языковая активность — это собственно речевая деятельность, в которой мы действуем по этим правилам. Можно считать, что языковой способности не существует в реальном виде, что это есть абстрактное, умозрительное построение, которое делает лингвист. Чем правильнее построена эта модель, тем ближе будет соответствовать реальная речевая деятельность той деятельности, которая может быть построена в рамках модели.

Наиболее распространенной среди зарубежных ученых можно считать теорию «врожденных знаний», или «врожденных структур»[17]. Согласно этой теории, образование системы правил происходит в результате реализации некоего «врожденного знания», особых «врожденных структур», которые есть в мозгу человека и которых нет у животных, структур, выполняющих чисто лингвистические функции.

В последнее время и в зарубежной литературе появляется критика этой теории, причем подчеркивается, что «она не основана на результатах исследований».

В советской психологии и психолингвистике идея «врожденных структур» встретила резкую критику. Разумеется, «без созревания соответствующих структур» (Л. С. Выготский) невозможно нормальное овладение языком. Однако эти физиологические по своей сущности мозговые структуры не содержат ни правил языкового поведения, ни знаний о языке. Все это выводится ребенком в процессе более широкой деятельности овладения объективным миром, процессе социальном и по своей сущности, и по своим результатам.

Было показано экспериментально, что закрепление смыслов, овладение значением возможно только на основе предметной, практической (социальной по характеру) деятельности ребенка. В частности, удается добиться успеха в обучении речи слепоглухонемых детей, опираясь исключительно на такого рода действия. Без опоры на практические действия «эта речь... распадалась, не оставляя следа» [18].

А. Р. Лурия совершенно справедливо отмечал, что ни языковая способность, ни языковая активность не появились сразу и не являются двумя независимыми явлениями. Можно думать, что сама «компетентность» в языке является результатом развития его применения и что только в процессе активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка.

«Есть все основания считать, что генетические корни языка следует искать в тех формах конкретных человеческих действий, в которых осуществляется отражение внешней действительности и формирование субъективного образа объективного мира, основных приемов общения ребенка с окружающими» [19].

Итак, рассмотрев вопрос овладения грамматикой, принципиальнейший вопрос для выбора типа обучения второму языку, мы пришли к следующим основным выводам.

1. Ребенок не оперирует готовыми формами слов и готовыми их комбинациями, а сам создает их на основе открываемой им системы правил.

2. Сущность правила состоит в бессознательном вы-

делении элемента языковой системы и установлении его функции в обозначении действительности.

3. В основе формирования правила лежит процесс оценки семантической, смысловой значимости данного языкового явления: ребенок обращает внимание лишь на те элементы, которые закономерным образом влияют на значение слова или предложения.

4. Информация о семантической значимости «добывается» на стыке предметной, игровой и языковой деятельности.

Глава 6

ЧТО ЗНАЧИТ ОБУЧАТЬ ЯЗЫКУ!

Как это ни удивительно, на сегодняшний день в литературе, посвященной вопросам методики обучения языку, вы не найдете однозначного ответа на этот вопрос. Более того, вы встретитесь с совершенно противоположными точками зрения по трем важнейшим проблемам: для чего учить, чему учить и как учить. И все это несмотря на многовековую практику обучения иностранным языкам!

Разнообразие методических подходов вызвано разнообразием мнений по поводу того, что значит вообще говорить на языке и что нужно, чтобы в принципе этому научиться. Почему же ни один из этих подходов не удовлетворяет сегодняшним требованиям к эффективности обучения?

Когда мы обучаем любому предмету: математике, географии, металловедению, истории и т. п., методика обращается для организации обучения к соответствующим наукам. Трудно представить себе обучение математике без обращения к математической науке, к категориям, аксиомам, теоремам и т. д. Но беда языка как предмета обучения состоит в том, что все взрослые умеют говорить на родном языке и нередко полагают, что знают о том, как происходит говорение, как можно этому научиться — без обращения к данным науки. Поэтому представления о речи оказываются часто упрощен-

ными, искаженными. Вывод напрашивается сам собой: пора отказаться от интуитивных представлений о сущности речевой деятельности и обратиться к соответствующей науке.

Ибо, «как бы мы ни стремились оставаться на уровне чистой методики, при решении любого принципиального вопроса, связанного с обучением иностранному языку, нам приходится волей-неволей опираться на то или иное понимание, во-первых, сущности и содержания процесса обучения, во-вторых, природы и организации человеческой психики вообще и речевого механизма в частности, в-третьих, сущности и отличительных черт языка. От того, каково это понимание, зависит и наша точка зрения на методику обучения» [1].

Итак, мы переходим ко второму вопросу, которому посвящена эта книга,— к проблеме обучения языку. На любом этапе обучения языку мы имеем дело с речевой деятельностью, с работой над языком. Поэтому мы попытаемся показать, во-первых, что данные лингвистики нужны на всех уровнях организации процесса обучения языку и, во-вторых, как их можно применить. Естественно, мы не можем пройти мимо некоторых «нелингвистических», но весьма животрепещущих вопросов. И первый из них: чему учить? Понятно, что то или иное его решение определит весь дальнейший ход обучения. Традиционные программные формулировки целей обучения типа «навыков говорения и слушания», «умения вести беседу на заданную тему» и т. п. не совсем точно, как нам кажется, отражают современные требования к обучению иностранному языку.

Колоссальный рост информации, нужной для деятельности человека в современном мире, выдвигает перед любым обучением новые требования. Речь идет теперь не о сообщении какого-то набора фактов, знаний и даже умений, а о вырабатывании способности в результате обучения самостоятельно добывать знания, самостоятельно формировать умения и применять их творчески. Научить учиться — вот первая задача обучения, образования на сегодняшний день [2]. «Сегодня уже становится невозможным справиться с прямо-таки лавинообразным объемом новой информации, внося лишь незначительные изменения в программы или совершая там отдельные перестановки. Всем, кажется, ясно, что учить

надо так, чтобы школьник, не затрачивая много времени на изучение частных явлений, в то же время смог бы их самостоятельно анализировать, причем не только те, которые известны сегодня, но и те, которые появятся в будущем. Ведь увеличение информации в науке идет за счет накопления частных явлений, новых частных зависимостей...» [3].

Все сказанное здесь о науке можно отнести в известной мере и к языку: некоторое количество «правил», составляющих в сознании носителя языка языковую способность, дают человеку возможность оперировать огромным количеством частных, конкретных языковых явлений. Языковая способность формируется, как мы видели, сравнительно рано, а дальнейшее языковое развитие человека идет как раз по пути накопления новых частных языковых явлений.

Применительно к обучению языку это означает не просто необходимость овладеть набором слов, грамматических конструкций и умением вести беседы «на темы», но прежде всего выработку умения учиться языку, которое может быть использовано для последующих самостоятельных занятий и перенесено на изучение не только второго, но и третьего и четвертого языков, чего, вполне вероятно, потребует завтрашний день.

Вот то, что в самых общих чертах можно сказать о целях обучения языку, диктуемых современностью. Разумеется, есть случаи, когда достижение таких целей не обязательно, когда язык нужен, так сказать, «для одноразового пользования». Сразу оговоримся, что такие случаи мы рассматривать не будем. Мы будем говорить об обучении языку в системе образования, об обучении, призванном сделать второй язык пожизненным достоянием человека, столь нужным ему в профессиональной деятельности. Иностранный язык традиционно включается во все общеобразовательные программы в разных странах; справедливо считается, что кроме практической пользы обучение иностранному языку дает и большой общеразвивающий эффект. Вспомним слова Гёте: «Кто не знает ни одного иностранного языка, не знает и своего собственного».

Мы должны упомянуть здесь еще об одном общем требовании к любому обучению — это эффективность. Такое требование предполагает обязательное управле-

ние процессом овладения языком, чтобы гарантировать достижение установленных конечных целей максимально бо́льшим числом учащихся.

Дело в том, что слова «неспособный к языку» звучат несколько парадоксально. Мы считаем неспособным к некоторой деятельности ребенка, умеющего в принципе выполнять подобную деятельность. Разумеется, есть более и менее способные к овладению языком в данных методических условиях. Поэтому мы можем пытаться свести число менее способных к минимуму, изменив эти условия.

Разумеется, мы помним о специфике речевой деятельности, которая становится камнем преткновения в обучении,— о том, что, по существу, мы должны обучить творческой деятельности особого рода. Возможно ли это? Но вспомним выводы, к которым мы пришли в предыдущей части книги: речевое творчество совершается не в мистическом вдохновении, а в рамках определенной системы правил деятельности.

Итак, научиться языку означает уметь передавать средствами данного языка желаемое содержание. Научить учиться языку означает научить искать те способы, которыми этот язык отражает действительность. Это означает, что в обучении должно быть отведено место аналитической работе с языковым материалом и что эта работа, как следует из общих требований к обучению, должна быть управляемой.

Такой вывод не является в настоящее время общепринятым, и поэтому мы считаем необходимым дать развернутую аргументацию нашей позиции. Мы покажем, что эта необходимость вызвана не только общими, внешними требованиями к обучению, нет, к ней приводят нас и данные лингвистики, и психология речи, и педагогическая психология.

Теоретическая, собственно познавательная деятельность ни в коем случае не является независимым элементом в обучении, не может быть просто добавлена, например, к существующему типу обучения. Эта деятельность самым принципиальным образом меняет весь характер обучения.

В предыдущем разделе говорилось о языковой способности, о некоторой системе правил, по которым человек осуществляет пользование языком, создание вы-

сказываний. Для того чтобы заговорить на втором языке, нужно сформировать для этого языка соответствующую способность, иметь в своем распоряжении соответствующую систему правил.

Мы можем, как это делается в прямом методе, пустить ученика в плавание по морю чужого языка и предполагать, что он сам придет к нужным обобщениям, как это было с родным языком. Казалось бы, почему бы и нет? Мы можем не просто пустить его в плавание, а ожидать результатов с известными основаниями, как это делается в лучших вариантах прямого метода, предлагая учащемуся материал не хаотически, а в определенной последовательности и дозировке, как бы подталкивая его к выведению существующего правила. Опять-таки кажется, почему бы учащемуся не сделать нужные обобщения? А вот почему-то это удается не всем: одним достаточно этого косвенного «подталкивания», а другим — нет. Первые — это «способные», а вторые — нет. Возникает парадокс: неспособные к языку и в то же время великолепно владеющие языком люди!

Такой путь формирования обобщений не может нас устроить, потому что он неуправляем, а значит, не устраивает нас и прямой метод, предполагающий установление правил «походя», а не специально и целенаправленно.

Мы писали выше, что языковая способность развивается только в рамках более широкой деятельности — предметной деятельности, общения. Ребенок анализирует и запоминает слова не потому, что он этого хочет или его заставляют, а потому, что в этом у него есть острая жизненная потребность. Не запомнил слово — не назовет то, что хочет, не научился просить — ему ничего не дадут, не научился выражать множественное число — вместо нескольких конфет дадут одну и т. д.

То же самое происходит и с человеком, попавшим в чужую страну и лишенным помощи переводчика, причем человек может быть любого возраста и, в частности, мог считаться до сих пор «неспособным» к языку. Разумеется, никто не отрицает существования подобных способностей, и в данном случае они проявятся в разном качестве речи на иностранном языке. Но важно другое: в такой ситуации практически любой человек, как и

любой нормальный ребенок, сумеет выразить свои мысли, намерения, желания при помощи языка.

Но когда мы обучаем языку в школе, такой потребности в овладении словарем и выявлении способов передачи явлений действительности на иностранном языке нет и не может быть. Значит, нет и психологической основы для естественной познавательной работы над языком, значит, наши ожидания, что познание все-таки произойдет, неосновательны, а результаты случайны.

Л. С. Выготский писал, что «усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, а развитие иностранного языка — сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным пользованием чужой речью» [4].

Таков психологически закономерный путь освоения чужого языка, и эта закономерность связана с общепсихологической ситуацией овладения иностранным языком — произвольностью, осознанностью и намеренностью. Поэтому бессмысленно игнорировать эту психологическую ситуацию и вести ребенка фактически тем же путем, которым он шел при овладении родным языком.

Одним из достижений советской психологической науки является создание концепции управления усвоением новых знаний и действий, развитой в работах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и их коллег. Не вдаваясь здесь в существо этой концепции, скажем самое существенное для нас: психологи считают, что самым эффективным является ознакомление ученика с обобщенными способами действий, а не демонстрация отдельных образцов этих действий.

Итак, рассмотренные нами аргументы, принадлежа-

щие к разным сферам знаний о человеке и его деятельности, свидетельствуют о необходимости включения теоретической, познавательной деятельности в обучение языку.

Разумеется, одно это нововведение не решит вопроса об эффективности обучения. Ведь кроме знания языковой системы, механизма работы языка необходимо еще овладеть большим словарем: именно нехватка слов, кстати, и является часто тормозом на пути к иноязычной речи. Каким должно быть запоминание слов при обучении языку, какого рода действия могут обеспечить это запоминание, как должна быть организована подача иноязычных слов?

Далее, предположим, мы добились понимания и овладения системой языка, добились запоминания какого-то количества слов. Может ли наш учащийся пользоваться языком для коммуникации? Очевидно, нет, потому что не отработаны отдельные речевые операции, умение употреблять отдельные языковые правила для передачи определенных явлений действительности. Значит, необходима какая-то деятельность — назовем ее учебно-речевой,— в ходе которой происходит овладение отдельными речевыми операциями.

И, наконец, учащийся должен, безусловно, заниматься в процессе обучения языку спонтанной, творческой речевой деятельностью, иначе поставленные выше цели не будут достигнуты.

Резонно возникает вопрос: а разве всего этого нет в сегодняшнем школьном обучении языку? Ведь в школе не обучают по прямому методу: мы учим правила, всю грамматику иностранного языка, проделываем множество упражнений, чтобы выучить слова, и другие подобные действия. Изучение грамматики, грамматические упражнения, средства запоминания слов иногда построены без учета психолингвистических закономерностей, а часто просто вопреки им, поэтому большинству учащихся и не удается добиться практического овладения языком. Поэтому дальше мы будем говорить о возможностях организации этих видов деятельности — познавательной, учебно-речевой и речевой — в соответствии с сегодняшней наукой. При этом мы будем опираться на факты и выводы, с которыми вы познакомились в первой части этой книги.

Итак, мы получили некоторое принципиальное построение процесса учения, определив основные виды деятельности. Остается ответить на следующие вопросы: каково будет их предметное содержание? Какого рода действия должен выполнять учащийся? И самый главный вопрос: как добиться выполнения этих действий? Очевидно, что раз мы пришли к необходимости организации определенной деятельности учащихся, к управлению ею, то следует ответить на вопрос: каковы же общие закономерности человеческой деятельности, как она строится? Если мы этого вопроса не поставим — а именно так часто поступает методика — и не ответим на него, опираясь на данные современной психологии, то рискуем, по меткому выражению К. Д. Ушинского, заняться знахарством.

Глава 7

СТРУКТУРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Психологическая теория деятельности, исходные идеи которой содержатся в работах Л. С. Выготского, была затем развита А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным и другими учеными. Только подход к процессу учения с позиций психологической теории деятельности дает возможность понять, что же, собственно, делает учащийся.

Теория деятельности предполагает прежде всего не пассивное отношение человека к окружающей действительности, а активное овладение действительностью, ее преобразование. Это возможно благодаря специфически человеческой способности заранее предвидеть и сознательно планировать свои действия. В свою очередь, эта способность обусловлена тем, что всякая специфически человеческая деятельность — практическая, теоретическая, речевая — оперирует не случайными средствами, а орудиями, общественно выработанными и хранящимися в коллективной памяти человечества.

Психологическая теория деятельности выделяет в деятельности три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную. Используя социально фиксированные средства — знаки, мы планируем деятельность, зная, для какой цели она совершается и какими средствами этой цели можно достичь. Совершение деятельности предполагает единство всех трех сторон: мотива, цели и исполнения.

Очевидно, что, для того чтобы организовать деятельность учащегося на основе данных современной психологии, мы должны прежде всего четко представлять себе структуру деятельности и сущность ее составляющих. Несмотря на то что психологическая теория деятельности находится в развитии, некоторые ее положения спорны, необходимость включения в структуру деятельности мотивационного, побудительного элемента подчеркивается в работах самых разных авторов: «намерение» у Л. И. Божович, «установка» в грузинской школе психологии и т. д. «Деятельности без мотива не бывает; „немотивированная" деятельность — это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [1].

Для нас это прежде всего означает, что мы не просто должны навязать учащимся изучение того или иного языкового явления, не просто приказать выполнять какое-то речевое упражнение, не просто предложить «поговорить на заданную тему», мы должны, включая ученика в соответствующую деятельность, гарантировать ее мотив. Если мы этого не сделаем, не будет естественной речевой деятельности, останутся лишь внешне, формально выполняемые операции.

Без управления мотивационной стороной деятельности невозможно управление всей деятельностью, а значит, нет и гарантии достижения результата, нет эффективного обучения. Можно возразить: какое, в сущности, имеет значение, для чего учащийся выполняет упражнение, каковы его внутренние побуждения, мотивы при выполнении учебного действия? Выполнил — и хорошо, ведь если упражнение формирует навык, цель все равно будет достигнута.

Однако это не так. Не так, потому что между сознанием и мышлением нельзя, как утверждает психология, ставить знака равенства. Мы уже пришли к выводу, что

образование, в том числе и обучение иностранному языку, нужно рассматривать не как процесс, дающий лишь конкретные знания и навыки, а как процесс создания определенной способности к познанию, предполагающий определенное отношение и к познаваемому и самому процессу познания. Без такой способности внешне сформированные навыки оказываются непрочными, их невозможно применить спонтанно, т. е. они не становятся внутренним достоянием учащихся.

«Значит, главное заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем» [2]. Знания и мысли, которые усвоены только мышлением, могут, однако, не стать достоянием самого человека, и тогда они будут мертвы.

Единство деятельности и сознания — один из основных принципов психологической теории деятельности, и он должен стать поэтому основным методологическим принципом теории обучения языку.

Проблема мотива встает особенно остро, если мы обратимся к речевой деятельности. Процесс создания любого высказывания проходит следующие этапы: мотив, речевая интенция («чувствование речевой задачи»), внутренняя программа речевого действия, реализация внутренней программы, планирование высказывания в конкретной форме, создание высказывания в словесной форме. Все, что мы говорим, мы говорим зачем-то (цель) и почему-то (мотив). Речевая деятельность своими мотивационными и целевыми сторонами всегда уходит в какую-то другую деятельность: игровую, трудовую, интеллектуальную. «С одной речью человеку делать нечего — она не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в разных видах деятельности» [3].

Следовательно, говорение ради говорения — это процесс психологически неправомерный. Поэтому при организации любого упражнения, связанного с речью, мы должны помнить о необходимости обеспечить мотивы говорения. Именно говорения, а не выполнения упражнения, не учения. Эта необходимость пока практически игнорируется методикой обучения языку. Поэтому выполнение большинства существующих упражнений, речевых по форме, не имеет ничего общего с реальным речевым процессом, с процессом создания высказывания,

который всегда начинается с потребности, с желания сказать.

За мотивом всегда, как утверждают психологи, стоит потребность, он отвечает той или иной потребности (А. Н. Леонтьев). Потребности познания окружающего мира, общения с другими людьми определяют мотивы речевых действий ребенка при овладении родным языком.

Без понятия мотива невозможно представить себе функционирование прочих «составляющих» человеческой деятельности. Основными такими «составляющими» являются действия. Действие есть процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. сознательной цели.

Цель может подразделяться на ряд промежуточных, частных целей, достижению которых подчинены отдельные действия. На достаточно высоких ступенях развития деятельности роль общей цели выполняет мотив, который осознается, а не является скрытым побуждением, и тогда говорят о «сдвиге мотива на цель», об их совпадении. Проиллюстрируем это простым примером, связанным с учением: можно ставить перед собой цель научиться чему-то, чтобы получить отметку (мотив), а можно учиться, чтобы уметь что-то делать, овладеть знаниями (совпадение мотива и цели).

Нам придется не только обеспечивать мотивы в деятельности учащихся при обучении языку, но и ставить перед ними определенные цели. В противном случае мы опять-таки рискуем не получить полноценной деятельности. При этом мы должны помнить следующее психологическое условие: всякая цель должна объективно существовать в некоторой предметной ситуации. Даже если человек представляет себе цель отдельно от ситуации, его действие не может абстрагироваться от нее. Например, цель «научиться, получить знание» не может восприниматься абстрактно от всей ситуации жизни и деятельности человека, вне этой ситуации «получение знаний» — фикция.

Способы осуществления действия называются операциями. Рассмотрим на одном примере, как работают эти психологические категории. Например, если наша деятельность — работа на токарном станке, то мы осуществляем ряд действий, каждое из которых завершает-

ся выполнением промежуточной осознанной цели — сделать деталь, и при этом мы совершаем ряд операций — зажимаем деталь, включаем и выключаем станок и т. п.

Существенным и очень важным в смысле организации обучения свойством деятельности является динамика действий и операций, их возможность переходить друг в друга. Например, в деятельности вождения автомобиля переключение скорости является операцией. Но когда мы учимся водить автомобиль, перед нами стоит несколько промежуточных целей, и одна из них — научиться переключать скорость. Поэтому, когда мы учимся водить машину, операция переключения в учебном процессе по своей психологической природе представляет собой действие, подчиненное определенной осознаваемой цели. Когда же мы научимся совершать это действие автоматически, оно «свернется», превратится в операцию, которую мы будем совершать не задумываясь и которая включится в другое, более сложное действие.

В речевой деятельности тоже существуют действия и операции, к примеру выбор окончания существительного при порождении высказывания. Но из этого нужно сделать вывод, что обучение операциям мы должны производить в таких условиях, чтобы операция развернулась, превратилась в действие. Для этого мы должны обеспечить учащегося соответствующей целью и мотивом.

И вот тут мы, казалось бы, приходим к неразрешимой проблеме. С одной стороны, мы говорим об обязательности создания мотивов для учебно-речевой и речевой деятельности при обучении иностранному языку. Но ведь мотив исходит из потребности, а потребности в говорении на иностранном языке у ребенка, как мы писали, нет и не может быть! Можно, конечно, хотеть говорить на языке потому, что ты знаешь, что тебе надо этому научиться. Но это верно лишь для взрослых, испытывающих осознанную потребность в овладении иностранным языком, как правило, для профессиональных целей. Но ведь этой потребности, повторяем, у ребенка нет. Следовательно, мы должны апеллировать к другим потребностям ребенка — к потребностям в познании, в игре — и на этой основе создавать мотивы

действий в рамках установленных нами видов деятельности. Задача состоит в том, чтобы найти психологическую основу, вывести какую-то закономерность образования мотива.

И здесь мы должны вспомнить о том, что человеческое сознание всегда пристрастно, что мы как-то относимся к тому, что познаем, что делаем. Поэтому психологи говорят не только о значении тех или иных явлений, общем и зафиксированном в опыте человечества, но и о смысле этих явлений для отдельного человека. Лишь внешне мы имеем дело со значением; например, при обучении языку мы должны овладеть значениями слов, предложений, грамматических конструкций и т. п. Но наше сознание вступает в определенное отношение с познаваемым, познаваемое приобретает личностный смысл. Вопросы соотношения значения и смысла в учении очень хорошо изложены в работе А. Н. Леонтьева «Психологические вопросы сознательности учения»[4], на которой мы далее и остановимся.

Значение представляет собой отражательную категорию, не зависящую от индивида; так, при овладении языком мы имеем дело с исторически сложившейся, готовой системой значений языковых элементов и их связей. Но собственно психологическим фактом, как отмечает А. Н. Леонтьев, является то, что «я овладеваю данным значением, то, насколько я им овладеваю и чем оно становится для меня, для моей личности. От чего же зависит последнее? Это зависит от того, какой смысл для меня имеет данное значение»[5].

Как же конкретно возникает личностный смысл? Он создается как результат отражения в голове человека отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что направлено его действие. Смысл выражает отношение мотива деятельности к цели действия.

Мы должны помнить, что в отличие от «чистого», лингвистического значения «чистого» смысла не существует. Внешне кажется, что смысл, например, слов в высказывании следует из значения, входит в него. Но такое представление есть «крупнейшее недоразумение в психологии и психологизирующей лингвистике»[6]. Смысл не содержится в значении и не может возник-

нуть из него. «Смысл порождается не значением, а жизнью»[7]. Поэтому осознание всего того, что дается в ходе образования,— а такое осознание есть залог последующего результата обучения в действительности, приобретения знаний на всю жизнь — определяется личностным смыслом познаваемого для человека.

Таким образом, то, что на самом деле сознает ученик в предлагаемом материале, то, как он сознает, то, какой смысл для него имеет все приобретаемое в обучении, определяется мотивом деятельности, в которую включено отдельное учебное действие. «Вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве»[8].

Смыслу в отличие от значения нельзя обучить, но его можно раскрыть в процессе учения, воплотить его в конкретное, ясно сознаваемое знание.

Из этого следует довольно неожиданный вывод: весьма возможно, что нам придется пересмотреть само содержание обучения языку, открыть путь для того, чтобы все предлагаемое знание могло иметь смысл для каждого отдельного ученика. В следующей главе мы поговорим о том, как это сделать. Но и при этом остается вопрос: что же все-таки будет осознавать ученик в том, что мы предлагаем его вниманию?

На первый взгляд вопрос кажется бессмысленным: разумеется, осознается то, что предлагается учителем. Например, сегодня вводятся значения каких-то слов или способ образования прошедшего времени — вот это и осознается. Однако это не совсем так, и в этом традиционном заблуждении кроется часто неуспех наших педагогических усилий.

Следовательно, может возникнуть несовпадение предполагаемого и действительного содержания обучения, потому что, как показали исследования психологии восприятия, неверно, что осознается то, что находится в поле восприятия, на что, казалось бы, направлено внимание. Действительный предмет осознания зависит исключительно от того, какова при этом активность воспринимающего, какова его деятельность.

Да, внешне воспринимаемое и осознаваемое неразличимы. Верно, что все воспринимаемое может стать при определенных условиях предметом осознания, но неверно, что всякое отражение имеет форму сознания. Предлагая восприятию ученика нечто, мы не можем га-

рантировать, что оно будет осознано, усвоено. Но мы тем не менее обязаны найти способ это гарантировать, иначе обучение станет неуправляемым. Как это сделать?

Выше мы говорили о структуре деятельности, о таком ее компоненте, как цель. Что же необходимо, чтобы выделилась цель? Необходимо осознание ее отношения к мотиву деятельности: что нужно сделать, чтобы удовлетворить этот мотив? Именно то, что занимает в деятельности структурное место цели, то, на что она направлена, может и должно осознаваться.

Итак, вопрос о том, будет или не будет осознаваться в обучении то или иное содержание, мало зависит от того, каково это содержание; разумеется, для маленьких детей мы должны подбирать содержание в зависимости от их «понятийного потолка». Безразлично, в какой форме оно предлагается ученику, является ли оно новым или нет, интенсивным раздражителем или нет; безразлично, каковы индивидуальные склонности человека, его интересы или эмоции — все зависит от того, каково место этого содержания в деятельности, какова его структурная роль. Только то будет осознаваться, на что направлено действие и каково соответственно отношение содержания к мотиву действия.

Психологически доказанный факт: единственный способ удержать в качестве предмета своего сознания какое-либо содержание состоит в том, чтобы действовать по отношению к этому содержанию, иначе оно немедленно «уходит» из поля сознания, а часто и не «входит» в него. Без обеспечения этого процесса — превращения подаваемого, воспринимаемого учеником содержания в актуально осознаваемое — невозможно управление учебным процессом и, следовательно, обеспечение его эффективности.

Чрезвычайная трудность в обучении дошкольников состоит в том, что внимание ребенка постоянно отвлекается, учебная деятельность не является и не может быть ведущей, мотива учения пока нет, и требуются определенные, целенаправленные усилия, чтобы учение, познание все-таки имело место. Означает ли эта неустойчивость внимания потенциальную неспособность дошкольника к систематическому учению, к интеллектуальной деятельности?

Есть множество фактов, свидетельствующих, что это

не так и что не только при правильной организации учебного материала, но прежде всего при организации деятельности ребенка, когда необходимо не просто объяснить, преподать учебный материал, но поставить перед ним соответствующую задачу, возникнет действие для ее решения, причем подлежащий усвоению материал должен занять в этом действии структурное место цели. При этом дело не в том, насколько спокойно ученик сидит, как внимательно внешне слушает, «ест ли глазами» учителя, но прежде всего в том, чтобы возникла активная внутренняя деятельность для решения этой задачи. Совершенно очевидно, что это возможно лишь при условии заинтересованности ребенка, если решение этой задачи для него является эмоционально актуальным.

Проблема эмоций (очевидно, для успешного управления обучением мы должны осуществлять контроль и над эмоциональной сферой ребенка, стимулируя возникновение положительных эмоций) непосредственно связана с проблемой смысла как отношения. Эмоции, возникающие во время выполнения какого-либо учебного действия, определяются смыслом этого действия для ребенка.

Пресловутый интерес — залог успешного обучения — тоже неразрывно связан со смыслом. Интерес легко создается путем изменения строения деятельности, в частности путем изменения ее мотива. «Для того чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (обычно целой системой промежуточных и „окольных" целей) в том или ином предметном содержании» [9].

Сделать ученика внимательным — воспитать его внимание — значит прежде всего организовать деятельность, которая от него требуется. Особенно это важно в случае восприятия. Ведь слушать учителя нужно специально для того, чтобы извлечь содержание, узнать, понять. В доучебной ситуации восприятие включено в какое-то практическое или игровое действие, а здесь оно выделяется, само становится действием. Оно, как правило, лишено мотива, лежащего в самом воспринимаемого, оно является именно действием, а не деятель-

ностью и поэтому так трудно для ребенка. Восприятие должно повлечь за собой внутреннее, интеллектуальное действие. Следовательно, при организации обучения мы должны найти ключ и к управлению восприятием (об этом речь в следующей главе).

Доминирование сознания, единство деятельности и сознания требует осознания учащимися результата обучения, не только конечного, но и результата каждого отдельного этапа, каждого учебного действия. Иными словами, ученик всякий раз должен представлять себе, что он сегодня научился делать.

Нет ничего страшного в том, что те операции, которые в речи происходят автоматически, неосознанно, спонтанно, мы будем формировать осознанно, намеренно, вначале возведя их в ранг действия, а потом свернув до операции. Напротив, такой путь психологически верен, он облегчает последующее воспроизведение, запоминание, сохранение усвоенного на долгое время.

В этой главе мы определили принципиальное строение обучения иностранному языку и основы организации учебной деятельности ребенка. Мы можем выделить три вида деятельности, входящие в процесс обучения языку: познавательную, учебно-речевую и речевую. Мы рассмотрели психологические закономерности деятельности и предпосылки полноценной деятельности в процессе обучения. Важнейшим фактором в организации деятельности является создание положительного мотива для каждого действия учащегося, в том числе и перцептивного действия, восприятия.

Теперь перед нами стоят следующие конкретные задачи.

1. Определить предметное содержание каждого вида деятельности, в частности собственно лингвистическое, «филологическое», содержание познавательной деятельности. Определить, какие действия должен проделать ребенок, чтобы это содержание стало осознанным, внутренним достоянием.

2. Принимая во внимание психологические особенности возраста, определить, как конкретно может быть создан мотив для отдельных типов действий, как сделать так, чтобы эти действия приобрели личностный смысл для ребенка.

Глава 8

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Мы рассмотрим в этой главе познавательную деятельность в трех аспектах: 1) каковы ее конкретные цели, какую функцию выполняет она во всей системе обучения; 2) каково в таком случае ее содержание и 3) какая организация познавательной деятельности представляется нам психологически верной.

Как уже говорилось, цель познавательной деятельности — создать основу овладения языком, систему правил, по которой ученик будет затем говорить и интерпретировать речь, создать аналог языковой способности для изучаемого языка. Что же в таком случае должно предлагаться сознанию ученика? Условно разделим подлежащий сознательному усвоению языковой материал на две группы: знаки изучаемого языка и принципы и законы их комбинирования.

С одной стороны, мы должны дать ребенку теоретические знания. С другой стороны, цель этих знаний в том, чтобы впоследствии применить их на практике, в деятельности. Следовательно, эти знания должны быть даны как руководство к действию, и только это может придать им в сознании ученика личностный смысл, который должен быть нами подготовлен. Мы должны управлять процессом этого осмысления, проторить для него путь.

При овладении любой отраслью знаний мы пользуемся определенным набором «познавательных инструментов» — терминов, описывающих явления в данной области. За термином всегда стоит какое-то понятие. Например, при изучении математики мы пользуемся понятиями «точка», «число», «арифметическое действие» и т. п. Невозможно представить себе обучение математике без этих понятий. Следовательно, мы должны обеспечить ребенка подобной системой понятий и для изучения языка, обозначив их соответствующими терминами. При этом возникают три проблемы: какими понятиями целесообразно пользоваться для изучения языковой системы, учитывая конечную цель — речь на ино-

странном языке; какую систему терминов надо избрать, пригодна ли для этой цели, скажем, система существующих лингвистических терминов или терминов школьной грамматики; по какому пути должно идти формирование понятия.

Чрезвычайно опасным представляется путь, предполагающий, что ребенок правильно понимает, что такое слово, звук и т. д., только потому, что он уже умеет пользоваться словом и звуком. Неэффективным представляется также и предписывающий путь, путь, идущий «от слова», формулировка типа «Предложением называется...». Напротив, нужно начинать с содержания понятия, с описания явлений, обозначаемых им, и лишь затем называть выделенный класс явлений.

Нам, разумеется, никуда не уйти от того факта, что наш ученик владеет родным языком. Поэтому, как уже неоднократно отмечалось, иностранный язык всегда сознательно или бессознательно сравнивается с родным языком, навыки оперирования родным языком переносятся на иностранный. Это происходит неизбежно, помимо желания ученика и учителя, помимо стремления учителя свести этот опасный процесс к нулю за счет полного удаления родного языка с уроков языка иностранного.

Однако этот процесс может быть вовсе не таким опасным, если им управлять. Наоборот, он может принести существенную пользу в обучении второму языку. «Поэтому оптимальным путем будет всегда следующий путь: построить такой алгоритм осознания грамматической структуры родного языка, который мог бы быть в дальнейшем автоматизирован и перенесен на иностранный» [1]. Итак, родной язык не изгоняется с урока иностранного языка, напротив, совершенно необходим. Мы будем начинать формирование теоретического, общелингвистического понятия на материале родного языка.

Лингвистам совместно с психологами и педагогами еще предстоит выделить круг понятий, важных для изучения родного языка, с тем чтобы традиционный курс родного языка в школе давал бо́льший общеразвивающий эффект и мог одновременно служить принципиальной основой для изучения иностранного языка, а также определить те специфические понятия, которые надо

сформировать для изучения конкретного иностранного языка.

Выделенный нами круг общелингвистических понятий и использованный для обучения детей английскому языку, наверное, не оптимален и будет в дальнейшем уточняться. Назовем лишь основные из этих понятий: понятие о слове, звуке, изменении слова, о языковом правиле и исключении, о классах слов и т. п., о служебных словах, о предложении, о типе предложения (утверждении, вопросе), о времени глагола и т. д.

Разумеется, читателя интересует вопрос: как «работают» эти понятия в обучении практическому владению языком, неужели маленькому ребенку необходима вся эта теория? Далее, каким образом удается заставить детей осознать все эти понятия и, что самое главное, как удается при этом удерживать их внимание, гарантировать интеллектуальную активность и создавать интерес, положительные эмоции?

Мы могли бы, конечно, сразу привести конкретный пример, но нам представляется гораздо более важным, чтобы читатель понял принцип формирования понятия, схему действий взрослого при этом. Разумеется, мы дадим для иллюстрации несколько примеров.

В основе познавательной деятельности при обучении иностранному языку, как мы только что выяснили, лежит алгоритм осознания родного языка. «Не является ли таким оптимальным алгоритмом та последовательность действий, которая следует из теории умственных действий П. Я. Гальперина? Ответ будет: да, является»[2]. Поэтому мы изложим сейчас предельно кратко способ формирования нового понятия и действия, предлагаемый в концепции П. Я. Гальперина и его школы[3].

В каждом действии можно выделить объективные ориентиры для выполнения его. Например, одной из операций при построении высказывания является выбор правильного времени глагола. Разумеется, в речи на родном языке эта операция делается автоматически. Но в то же время очевидно, что говорящий все-таки руководствуется чем-то, выбирая для данного высказывания глагол, скажем, совершенного вида, в будущем времени, в форме 3-го лица множественного числа: *они сделают,* а не *делали, сделаю* и т. п. В английском языке, где система времен намного сложнее русской,

при выборе формы глагола учитывается еще большее количество факторов.

Так вот, в данном случае задача заключается в том, чтобы: 1) однозначно определить всю систему факторов, которые влияют на выбор глагола; 2) представить ее в удобной и понятной ученику форме как алгоритм, руководство к действию; 3) добиться понимания, уяснения этой системы ориентиров; 4) научить ученика действовать (в данном случае выбирать форму глагола, пользуясь этой системой ориентиров) и 5) сделать выполнение этого действия автоматическим, перевести его на уровень операции.

Что же, придется переписывать грамматику? Представьте себе, да. Психолингвисты, как, впрочем, и многие лингвисты, уже давно говорят, что грамматика, составленная лингвистами для описания языка как конечного продукта, а не процесса, не рассчитана на действие с языком и не годится для обучения. Цель новой, психолингвистической грамматики состоит именно в выделении системы речевых действий и нахождении полной и обобщенной системы ориентиров для их выполнения. Эту работу должны проделать «лингвисты самой высокой квалификации» в содружестве с педагогами и психологами [4]. Так что без лингвиста опять не обойтись.

Нам пришлось составить такую предварительную грамматику для экспериментального обучения детей английскому языку, и часто это требовало поиска весьма нетривиальных, косвенных аналогий между одинаковыми по значению, но разными по форме выражения языковыми явлениями. Например, тот аспект значения, который в русском языке передается исключительно интонацией, скажем вопрос, в английском языке передается целой системой формальных средств: перестановкой слов в одних случаях, включением в предложение специальных слов — вспомогательных глаголов, «сигнализирующих» вопрос,— в других. Для того чтобы выбрать правильный способ построения английского вопроса, нужно найти в ситуации, описываемой предложением, ориентиры, показывающие, какой способ выбрать.

Ребенок, говорящий по-русски, не умеет ориентироваться в такой ситуации, «не видит» ее. Значит, первое, что он должен научиться делать,— это взглянуть на ситуацию «с точки зрения англичанина», уметь най-

ти в ней то, на что русский не обращает внимания, но что диктует англичанину выбор способа построения вопроса. «Изучая язык того или иного народа,— писал акад. Л. В. Щерба,— мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем последнюю» [5].

Итак, единственная осмысленная, практически нужная цель изучения грамматики для непрофессионала, нефилолога состоит в том, чтобы грамматика служила, повторим это еще раз, руководством к действию, содержащим полную и обобщенную систему ориентиров для его выполнения. В школьной же программе разрыв в подаче разных английских времен может составлять два года. А ведь это нужно для выполнения одной речевой операции! Поэтому естественно, что у ребенка вместо понимания того, что нужно делать, голова забита частными определениями типа «Прошедшее время образуется...», «Артикль употребляется...» и т. п. Но самое главное — не делается сравнения разных форм английского глагола с точки зрения их функций в передаче содержания, а что касается сравнения с аналогичными явлениями родного языка, то этого сознательно избегают.

Итак, вас не должно удивлять, что обучение иностранному языку мы начинаем с осознания родного языка. При этом, правда, мы должны отметить, что соблюдение полноты ориентировки не всегда возможно при обучении детей в силу известных возрастных ограничений и невозможности дать ребенку схему действия в записанном виде. Но принцип изучения не отдельных явлений, а комплекса функционально родственных явлений в сравнении с аналогичным комплексом явлений в родном языке должен, как нам кажется, неукоснительно соблюдаться, ибо это единственный путь управлять пониманием работы языка. «Лишь такое раскрытие языка,— пишет П. Я. Гальперин,— создает основу ориентировки, благоприятную для его изучения» [6].

Выше мы писали о двух аспектах познавательной деятельности: изучении отдельных знаков и изучении способа их комбинирования. До сих пор в известных нам работах принцип поэтапного формирования приме-

нялся в основном для изучения грамматики. Мы попытались применить некоторые принципы этой концепции и для обучения лексике. С этого мы начнем описание практического обучения.

Когда ребенок овладевает родным языком, слова поступают в его сознание в хаотическом, с точки зрения лингвиста, порядке. В таком накоплении словаря единственная логика — логика общения, которой мы, естественно, не можем следовать в искусственном обучении. В сегодняшнем школьном обучении логика ознакомления ученика со словами иностранного языка — это логика учебного текста. Такой текст составляется весьма произвольно, из соображений «легкости»; как правило, он абсолютно неинтересен. Поэтому мотива чтения в данном случае нет, а следовательно, нет и основы запоминания слов из такого текста. В результате нет ни настоящего чтения (много новых слов), ни запоминания слов. Приходится после текста давать для запоминания слов множество упражнений, которые, как мы писали, с точки зрения психолингвистики представляются достаточно бессмысленными.

Но, как показывают психолингвистические эксперименты, слова тоже проходят процесс обобщения и хранятся в нашей памяти в виде групп, пучков, связанных по семантическим признакам. Это прекрасная основа для реализации принципа обобщенной ориентировки, на котором настаивает концепция управления обучением. Следовательно, нужно давать не изолированные по значению слова, разбросанные в тексте, не слова в стишке, песенке, а знакомить учащегося сразу с группой слов, обозначающих какой-то кусок действительности — пространство, время, внешность человека, его характер и т. п. Лексический аспект обучения можно представить тогда в следующем виде: отбор всей лексики, подлежащей усвоению; разделение ее на семантические группы; определение последовательности действий ученика, которая бы обеспечила овладение каждым словом из группы; тренировка в употреблении слова в спонтанной речи.

Еще один вопрос: какова логика предъявления групп слов? Мы решали этот вопрос так: порядок предъявления обусловлен легкостью использования этих слов для коммуникации. Например, если мы начинаем с глаголов движения, это дает возможность детям общаться на ино-

странном языке на первом же уроке: давать друг другу различные команды и видеть результат, приказывать куклам, зверюшкам и т. п.

Назовем некоторые группы слов, которые использовались нами для обучения детей (в хронологической последовательности): глаголы движения, игрушки, действия с предметами — взять, тронуть, положить, потрясти и т. п., местоимения, вещи вокруг, предлоги места и т. п.

Но начнем с самого начала. Дети приходят на урок, и наша цель — сразу пробудить в них интерес к изучению языка, создать мотив слушать учителя, сделать их восприятие активным. Как этого добиться? Можно предложить детям проанализировать несколько жизненных ситуаций, таких, чтобы вывод был следующий: знать иностранный язык нужно, хорошо, полезно. Для того чтобы дети действительно анализировали нечто, общение с ними на уроке должно быть не односторонним, не монологом, не сообщением сведений, а диалогом, в ходе которого ставятся проблемы и задаются вопросы. Этот принцип педагогического общения мы считаем универсальным для всех этапов обучения.

Мы начинаем общение с детьми с вопроса о странах и языках, знакомых им, с тем чтобы дети знали, где говорят на языке, который им предстоит изучать. Затем следует «проблемная история», например об английской девочке, которая потерялась в Москве, с вопросом — кто может помочь ей?; об английской собаке, которую нужно лечить и для этого сказать ей по-английски «сидеть», «лежать», «дать лапу» и т. п. Таким образом, дети на понятных им ситуациях понимают пользу владения английским языком и психологически готовы слушать учителя дальше. Содержание рассказа можно варьировать как угодно, но важно поставить при этом проблему и управлять внутренним процессом решения, гарантировать нужный вывод.

В качестве основного мотивирующего приема мы использовали так называемую «проблемную историю». Принцип конструирования таких историй будет ясен из дальнейшего изложения.

Теперь мы можем приступить к изучению слов, но сразу встает проблема произношения. Воспользоваться ли тут традиционным приемом многократной имитации

или пойти каким-то иным путем? Но мы ведь помним, что звуки, из которых строятся слова любого языка, тоже представляют собой известную систему. Поэтому мы формируем понятие о звуке как о минимальном «кирпичике», из которого строятся слова. Мотив снова вырастает из проблемы: дома, например, делаются из кирпичей, машины — из деталей, а из чего делаются слова? Дальше идет понятие о звуковой системе как о наборе, «коробке» со звуками, из которой берется материал для строительства слов; у каждого языка своя «коробка» со звуками. Прежде чем строить слова, мы должны посмотреть, какие звуки лежат в «коробке» английского языка. Таким образом, мы получаем мотив для следующего действия — ознакомления с английскими звуками, делаем это действие осмысленным для ребенка.

В системе звуков иностранного языка можно выделить группу звуков, практически общих для родного и иностранного языков, группу «похожих» звуков, которая таит основные произносительные трудности, опасность подмены, и группу принципиально отличных звуков. Только произношение звуков второй и третьей групп имеет смысл специально ставить, тренировать, но как?

Общеизвестна беда фонетических упражнений: когда они выполняются изолированно и все внимание обращено на произнесение звука — все в порядке; но когда дело доходит до речи, все навыки теряются и ученик говорит с безнадежно русским акцентом. И понятно: ведь когда человек говорит, думать о фонетике противоестественно. Но представим себе такой случай: иностранец говорит по-русски — при этом может говорить очень хорошо, а мы узнаем по акценту, что это немец, француз, вьетнамец.

Поэтому у нас возникла мысль: а не попробовать ли поставить «английский акцент» на русском языковом материале, добиться при этом автоматизма в произнесении звуков второй группы, чтобы *т, д, р* всегда были «английскими». Объяснив детям, как произносить тот или иной английский звук, мы демонстрировали его произнесение в русском слове и просили детей повторить. Затем демонстрировались картинки, подобранные так, чтобы название включало тренируемый звук: сначала картинки с изображением отдельных предметов — «стол», «стул», «картинка», а потом с изображением си-

туаций: «картинка лежит под столом», «стул стоит на столе» и т. п. Многолетний опыт показал, что дети с удовольствием выполняют подобные упражнения, чего нельзя сказать о стандартных фонетических упражнениях, и что таким образом удается сформировать вполне приемлемое произношение. Мы не можем вдаваться во все детали курса обучения: это задача учебника или методического пособия и в этой книге вряд ли уместна.

Перейдем теперь к изучению лексики. Прежде всего надо сделать так, чтобы у ребенка возник мотив ознакомления с данной группой слов. Для этого мы пользуемся уже описанным приемом: предлагаем такую «проблемную историю», из которой становится ясной необходимость знать названия цвета, видов транспорта, предлогов и т. п. Например, мы оказались в английском магазине, где продаются мячи одинакового размера и самого разного цвета. Как объяснить продавцу, какой мяч мы хотим купить — ведь показывать пальцем невежливо? «А Вы нам расскажите,— кричат в таких случаях дети,— как называются цвета, и мы купим мячи!» Теперь дети не просто готовы к восприятию информации: они ее ждут, она приобрела для каждого из них тот самый личностный смысл, о котором мы писали в предыдущей главе, без которого нет никакого действия, никакого учения.

Этого мотива достаточно, чтобы прослушать несколько слов (на одном уроке можно спокойно «внедрить» от 10 до 15 новых слов) и повторить их один раз за учителем, но не более! Дальше должна быть организована уже система речевых действий, действий со словом, о чем мы расскажем подробно в следующей главе. Как лучше объяснить ребенку значение иностранного слова? Большинство методистов склоняются к так называемой наглядной семантизации, т. е. предлагают при введении нового слова пользоваться картинкой, предметом во всех случаях, когда это возможно. Этому принципу следовали и мы, выбирая на начальном этапе обучения только такую лексику, значение которой можно передать наглядно. Затем, по мере того как словарь растет, приходится прибегать к переводу, а в тех случаях, когда и это невозможно,— к различным косвенным приемам передачи значения.

Сразу после введения слова необходим переход к действию с ним.

Речевое действие означает построение высказывания. Даже для высказывания длиной в два слова мало знания одних слов, нужно знать правила комбинирования, грамматику. Покажем на нескольких примерах, как формируются грамматические правила.

Допустим, мы хотим научить детей изменять существительные в числе. Мы уже установили, что целесообразно делать это на основе понятия, в данном случае понятия о множественности. И снова прежде всего мотив восприятия, подготовка к объяснению этого аспекта грамматики.

Проблемная ситуация: «Сейчас я назову вам несколько слов, а вы скажете, сколько вещей обозначает каждое слово — много или одну: слон, конфета, слоны, волк, медведи и т. п. Вы видите то, что я называю? Нет, значит, что-то в самом слове помогает нам узнать, много вещей обозначается или одна. Что же нам помогает?» И начинается поиск. Это оптимальный вариант этапа ориентировки при формировании понятия: дети сами ищут ориентиры, сами выделяют тот формальный элемент, который в русском языке передает факт множественности. Разумеется, учитель руководит этим поиском, а владение термином дает возможность детям организовать поиск, назвать результат поиска. «Нужно прибавить к слову звук, изменить звук»,— говорят дети.

Сформированность понятия проверяется на следующем этапе, рекомендуемом теорией П. Я. Гальперина, этапе громкой речи, проговаривания хода исполнения действия: «Вот слово *стол*. Как надо показать, как изменить слово, чтобы из одного стало много?» — «К слову *стол* прибавить *ы*, а в слове *рука* убрать *а* и поставить *и*» и т. п.

Затем мы пользовались приемом намеренной ошибки: показывали детям, что происходит, если этот формальный элемент не используется, игнорируется: «два кот», «много слон», и получили ответ: «Но это чепуха, непонятно! Ведь много — это много, а слон — это слон!»

Разумеется, дети не хотят, чтобы такая «чепуха» получалась, когда они будут говорить по-английски, и готов мотив для следующего действия: узнать, что же делает англичанин, чтобы показать, что предметов мно-

го. Теперь можно на основе сформированного понятия продемонстрировать способ выражения множественности в английском языке. Тренировка этого действия — выбора окончания — происходит уже в речевых упражнениях.

Приведем более сложный пример. Известно — это показали исследования детской речи,— что дети не умеют выделять предлог, не считают его словом: *на столе* — это одно слово. Но известно также (исследование С. Н. Карповой[7]), что детей можно научить выделять предлоги, используя метод поэтапного формирования. Предлоги нужны для коммуникации уже в самом начале обучения. Поэтому знакомство с английскими предлогами следует начинать с выделения предлогов на русском языке. Если этого не сделать, возникает типичная ошибка: предлог сливается со словом, и возникает фраза типа *Я вижу настол*, а отсюда — неумение описать целый класс ситуаций.

Прежде всего убедимся, что дети не умеют выделять предлоги (а в 90% случаев это так), предложив им пересчитать слова во фразах типа *Кошка на диване, Медведь в шкафу* и т. п. *На диване* оказывается одним словом. Прежде чем объяснить, что это не так, создадим мотив («проблемная история»): «Один человек пришел в гости в шляпе. Ему сказали: Положите шляпу на шкаф,— а он положил ее за шкаф и никак потом не мог найти. В чем дело?» — Ответ: «Но ведь ему велели положить шляпу на шкаф, на» — и ребенок выделяет предлог интонацией. «Но ведь вы говорили, что на — это не слово, не может существовать отдельно, не имеет смысла. А теперь вы видите, что это настоящее слово и оно может быть очень важным. И есть еще много таких важных маленьких слов. Одно дело — спать на диване, а совсем другое — в диване. Петя, возьми кошку и положи ее под шкаф, а теперь за шкаф, а теперь на шкаф, а теперь в шкаф. Вот видите, кошка все время была в разных местах, и командовали тут маленькие слова».

После этого надо проверить, научились ли дети выделять предлоги, попросив их найти «маленькие слова» в словосочетаниях *в доме, над лесом, у окна* и т. п.

Теперь дети осознали, как важен предлог, у них сформировано понятие о служебном слове такого типа.

и у них есть мотив для изучения английских предлогов, ведь никто не захочет предложить англичанину сесть под стул! Но, повторяем, этого мотива достаточно только для введения предлогов и их одноразового воспроизведения, а дальше надо организовать их употребление в речи. Рассмотрим еще ряд примеров (в возрастающей сложности).

Пример 1 — глагол «иметь». Заметим, что в русском языке мы часто обходимся и без него: *У меня двое детей* или *У него есть дом.* Но в английском языке во всех подобных случаях употребляется глагол «иметь». Его значение нельзя показать на картинке и нельзя объяснить ребенку точным переводом. Но если мы сравним несколько русских фраз, в которых говорится о том, что мы имеем, мы увидим в них один постоянный элемент — это, как ни странно, предлог *у*. Предложив каждому ребенку рассказать по-русски, что́ у него есть, мы вместе с детьми выделяем этот постоянный «сигнал», демонстрируем его необходимость приемом намеренной ошибки: «Меня кот — не получилось рассказа о том, что́ у меня есть», и после этого вводим соответствующий английский сигнал — глагол «иметь».

Пример 2 — глагол «быть», связка. Этот глагол в функции связки, как правило, не используется в русском языке, ему нет ни материального аналога, ни эквивалента в переводе. Значит, нам придется объяснить этот глагол детям как новое языковое явление. Предлагаем им пересчитать слова во фразах *Это стол, Я человек* и затем сообщаем, что англичанину не хватает двух слов, чтобы выразить эту мысль, а нужно три слова: «Я есть человек». Для того чтобы автоматизировать употребление этого глагола, привить чувство английской фразы, мы предлагаем детям играть в англичан, приехавших в Москву и плохо говорящих по-русски: «Здравствуйте! Я есть английский врач. А кто есть вы?» И дети отвечают: «А я есть шофер!», « Я есть повар!» Когда мы проводили эту игру, то отметили интересный факт — если кто-то из детей ошибался, то остальные кричали: «Это не англичанин!» Значит, наша задача выполнена: дети чувствуют, как строится такой тип фразы по-английски.

Пример 3 — образование вопроса. Вы знаете, что в английском языке это дело весьма сложное, а следова-

тельно, сложна, разветвлена и система ориентиров для действия «задать вопрос». Подбираться к этой системе ориентиров приходится издалека. Прежде всего мы хотим научить ребенка задавать вопрос. А знает ли он, что это такое? Ведь первый ориентир — это «вопрос/не вопрос», и первая задача — научить решать эту проблему.

Начнем с мотива, с импульса для поиска. Расскажем очередную «проблемную историю»: «Ребята, вчера я ходила в зоопарк. Там я видела слона, он очень большой» (утверждение, интонация «вниз») — и пауза. Дети молчат: все ждут, что же будет дальше. А дальше вопрос: «Почему вы мне ничего не ответили?» Ответ: «А Вы нас не спрашивали!» — «Ну, хорошо, слушайте дальше. Потом я подошла к клетке и увидела льва. Лев большой?» Крики: «Да, да, очень большой, но слон больше!» Вопрос: «А почему вы мне отвечаете?» Ответ: «Как почему? Вы нас спросили!» Вопрос: «Как же вы узнали, что в первый раз я вас не спрашивала, а во второй раз спросила?» В ответ — молчание, но глаза полны интереса, изумления. Действительно, как они это узнали?

А теперь нужны кубики. Почему кубики? Один из этапов в системе П. Я. Гальперина — этап действия с материальными опорами, чтобы сделать уяснение системы ориентиров наглядным, чтобы действие, которое трудно совершить внутренне, стало действием с внешними, материальными предметами. Концепция поэтапного формирования не настаивает на точном соблюдении всех этапов во всех случаях (например, можно пропустить громкое проговаривание). В особо трудных случаях мы пользовались материальными опорами: кубики изображали слова, звуки и т. п. Так вот, берем два кубика. Первый кубик — слово *мама*, второй — *до́ма*. Положим эти кубики рядом, что получилось? — *Мама до́ма*. Это не вопрос, это «рассказ». Теперь сделаем вопрос и снова положим кубики. Дети спрашивают: *Мама дома*?, меняя интонацию, и видят все те же кубики. Вопрос: «Изменились ли слова?» — «Нет!» — «Но первый раз вы рассказывали, а второй раз спрашивали. Что же изменилось?»

Дети не знают слова «интонация», но тем не менее великолепно излагают существо дела: «Вообще весь

звук изменился, не в слове, а вообще» или: «У Вас голос изменился, Вы как бы пели».

Итак, мы получили искомое: для того чтобы «сигнализировать» вопрос по-русски, нужно «изменить голос». Теперь проверим сформированность понятия, предложив детям перевести ряд фраз из утвердительных в вопросительные. Вся группа в унисон меняет интонацию, «поет», и эффект получается весьма убедительный.

Сделаем вместе с детьми вывод: на каком бы языке мы ни говорили, мы обязательно должны показать, когда мы рассказываем, а когда спрашиваем. Иначе нам не ответят и цель вопроса — узнать что-то — не будет достигнута. Используем прием намеренной ошибки: человек не знает, что ему надеть, и говорит соседу: «Сегодня холодно» (интонация «вниз»). Ему не отвечают, что же он должен сделать?

Теперь дети готовы к тому, чтобы узнать, как спрашивать на английском языке. И тот факт, что англичане для этой цели не только «меняют голос», но и делают другие операции со словами, нисколько не обескураживает детей. Ведь они поняли, и это главное: для того чтобы спросить, надо сделать нечто.

В английском языке есть группа глаголов — в «детской лингвистической терминологии» мы называли их «сильными словами»,— которые для образования вопроса выходят вперед, становятся перед подлежащим. Демонстрируем это детям при помощи материальных опор — кубиков — и переходим к тренировке вопроса с этими глаголами в речевых действиях. Но есть группа глаголов «слабых», которым для образования вопроса нужны «помощники» — вспомогательные глаголы. Предварительно (в данный момент обучения или на каком-то предыдущем этапе) мы должны сформировать понятие о времени и его выражении средствами языка, и тогда мы можем дать детям эти вспомогательные глаголы не изолированно, а как систему «сигналов вопроса»: чтобы спросить о том, что происходит вообще, бери один сигнал, о будущем — другой, о прошлом — третий.

Разумеется, приведенные примеры не исчерпывают всех случаев и всех трудностей, которые возникают при изучении устройства английского языка, познании той системы правил, по которой говорит англичанин. Но мы надеемся, что общее направление той интеллек-

туальной активности, которая требуется от ребенка, и принцип управления этой активностью со стороны взрослого нам удалось показать.

Сейчас многие люди, знающие иностранный язык, хотят научить ему своих детей. Не имея возможности в этой книге дать исчерпывающие рекомендации, мы предлагаем несколько советов.

1. Никогда не объясняйте, не предлагайте ребенку языковой материал просто так: подготовьте его восприятие, подумайте, что в данном языковом явлении может быть интересно ребенку. Придумайте такую «проблемную историю», чтобы вся «проблема» упиралась именно в это языковое явление — слово, окончание, суффикс и т. п.

2. Старайтесь не навязывать свой вывод, свою информацию ребенку сразу — общайтесь с ним в форме диалога, вызовите его на поиск, помогайте ребенку, направляйте его поиск, если он идет не в ту сторону.

3. Помните, что ваш ребенок гораздо умнее, чем вам кажется. Не бойтесь ставить перед ним трудные проблемы.

4. И главное: думайте, много думайте сами над родным и чужим языком, сравнивайте, анализируйте, ищите проблему, решите ее и только потом предлагайте ребенку! И вы увидите, что вам тоже это будет интересно.

Глава 9

УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Познакомить ребенка с системой изучаемого языка, сообщить ему набор слов и даже дать руководство к речевому действию — вещь совершенно необходимая, но в обучении практическому владению языком это даже не половина, а четверть дела.

Самое главное — научить действовать, употреблять в речи все эти слова и грамматические конструкции. Мы писали выше, что делать это надо в два этапа: сна-

чала формировать отдельные речевые операции как действия (несмотря на то что в речи это автоматически выполняемые операции), добиться их безошибочного и спонтанного выполнения, а затем создать такие условия, чтобы эти действия выполнялись в речи в комплексе с другими, т. е. фактически перевести их в ранг операций.

Если в познавательной деятельности психологическим стержнем, мотивирующим и направляющим активность ребенка, была интересная «проблемная история», то на этапе учебной речи (и тем более речи, как таковой) таким психологическим стержнем является интересная для ребенка игра.

Психологи, занимавшиеся проблемами игры (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), называют игру ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Как вы знаете, речь не является полностью независимой деятельностью: она всегда включена в какую-то иную деятельность. В данном случае единственной психологически значимой «макродеятельностью» является игра.

Поэтому нам придется несколько слов сказать о специфике детской игры. Конечно, вы видите чуть ли не ежедневно, как играют дети. Но что вы знаете на самом деле о детской игре, об условиях ее осуществления? Как сделать так, чтобы игра была принята ребенком? Как управлять игрой? В какие игры надо играть на уроках иностранного языка?

Многие пособия по обучению детей иностранному языку содержат набор изолированных игр. Но, во-первых, далеко не все предлагаемые игры соответствуют психике ребенка, они часто надуманны, неестественны; поэтому если дети и будут играть в такую игру, то только по приказу. Но ясно, что это будет не игра: она лишена мотива.

Другие игры, хотя и представляют для ребенка известный интерес, на самом деле ничего не дают для овладения языком, и поэтому их использование на уроке совершенно бессмысленно. Например, почти во всех пособиях предлагается следующая игра: дети перебрасывают мяч и при этом должны успеть сказать какое-нибудь английское слово. Спрашивается, какое отношение имеет эта игра к речи, в которой слово никогда не

произносится просто так, за словом всегда стоит желание, намерение что-то сказать?

Но дело даже не в недостатках отдельных игр. Самая главная беда сегодняшнего обучения детей иностранному языку состоит в том, что игра считается подсобным, эпизодическим приемом, а не основой всего обучения речи. Поэтому нет и системы игр, классификации игр, нет принципов организации игры в зависимости от учебной задачи. Разумеется, от преподавателя всегда требуется некоторая доля творчества, импровизации. Но при этом он должен быть вооружен принципами, по которым мог бы придумать, организовать игру.

В системе игр, разработанной нами для экспериментального обучения детей, насчитываются сотни игр. Но они строятся по одним и тем же законам и могут быть разделены на небольшое число типов в зависимости от той учебной задачи, которая в них решается. Эти принципы мы изложим ниже, после того как расскажем о природе игры вообще.

«Нельзя не видеть того, что ребенок в игре удовлетворяет какие-то потребности, какие-то побуждения и что без понимания своеобразия этих побуждений мы не можем представить себе тот своеобразный тип деятельности, которым является игра»,— писал Л. С. Выготский [1]. Игра возникает потому, что ребенок наблюдает жизнь взрослых, ему открывается все усложняющийся мир вещей и возникают желания, не реализуемые «по-настоящему» в его возрасте. Но, с другой стороны, маленький ребенок стремится к удовлетворению этих желаний, и возникает игра как воображаемая, иллюзорная реализация этих нереализуемых желаний. Воображение — вот то новое, что развивается в психике ребенка после трех лет, воображение, которое представляет, по выражению Л. С. Выготского, «специфически человеческую форму деятельности сознания». Но при этом ребенок играет, не сознавая мотивов деятельности, и в этом отличие игры от учения, от труда.

В игре ребенок научается пользоваться вещью не только как носителем конкретных материальных свойств, но и как символом. Кубик может стать чашкой, домом, машиной — чем угодно, это зависит от смысла игровой ситуации для ребенка. Вещь становится тем, чем ребенок ее назвал (или тем, чем мы ее назвали ребенку,

сделав так, чтобы он принял нашу символику, наше правило). Поэтому ведущей в игре является смысловая сторона. Значение отрывается от вещи, но никогда не отрывается от действия. Палочка, названная лошадкой, остается лошадкой, пока ребенок скачет на ней верхом. Кончилось действие — и пропало волшебство игры, лошадка снова стала палочкой. Активное действие ребенка — вот залог успеха игры.

Больше всего нас для целей обучения интересует вопрос о мотивах игры. Как правило, мотив игрового действия заложен не в результате игры, а в самом ее процессе[2]. Ребенок строит дом не потому, что ему нужен дом, а потому, что ему нравится строить.

Орудием формирования мотивов могут быть любая игрушка (функцию которой ребенок может произвольно менять: кукла может играть роль мамы) и любое игровое действие, в котором ребенок подражает действиям взрослых. Такое превращение предмета в игре и перевоплощение самого ребенка обеспечиваются исключительно словом. Поэтому слову в образовании игровой ситуации принадлежит ведущая роль.

Игровая ситуация, созданная словом, есть ситуация мнимая, воображаемая. Действовать в этой ситуации ребенку помогают правила игры. Дети, играя, договариваются: «Ты будешь дочка, а я буду мама». Когда ребенок играет один, он договаривается с самим собой: «Я буду доктор». Правила ребенок берет из жизни: это то, как в его представлении должен вести себя доктор, милиционер и т. п. А раз существуют правила, то, как точно заметил Л. С. Выготский, хотя «в игре ребенок свободен, но это иллюзорная свобода»[3].

Эта мысль чрезвычайно важна для нас, так как указывает путь к руководству игрой. Мы должны придумать такие правила игры, которые бы отвечали учебной задаче и в то же время создавали у ребенка иллюзию свободы. Интересно, что роль правил особенно четко видна в коллективной игре, когда ребенок не делает то, что ему хочется, а стремится соблюдать правило, потому что, как пишет Л. С. Выготский, «соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс... Такое подчинение правилам — вещь совершенно невозможная в жизни; в игре же оно стано-

вится возможным... В игре ребенок выше своего среднего возраста, выше своего обычного, повседневного поведения, он в игре как бы на голову выше самого себя» [4].

Именно в игре достигает ребенок максимально возможной степени самоуправления, и этот факт тоже делает игру наиболее подходящей деятельностью для обучения дошкольников. Игра представляет собой средство построения модели окружающего мира и тем самым инструмент овладения им и даже преобразования его.

Наблюдения над игрой позволили исследователям выделить виды игровых действий [5], различных по сложности программы и реализации действия. В интересующем нас возрасте основными являются предметные действия (цель — овладение прагматическими свойствами предметов, действия диктуются логикой предмета), изобразительные действия (цель — овладение внешними приметами и свойствами функций действующего субъекта — взрослого, сказочного персонажа, животного, действия при этом простые, нерасчлененные), ролевые (цель — овладение функциями в сложных и расчлененных действиях).

В коллективной игре исполнение роли связано с ожиданиями партнеров, у каждого из которых есть свое собственное представление о роли, о цели, о задаче игры, собственный критерий выполнения этой задачи. Но при всех различиях эти ожидания общи в одном: они направлены на сохранение норм.

Нормы рождаются не только правилами игры, они включают и индивидуальный опыт ребенка по мере накопления опыта общечеловеческого, т. е. дети достаточно солидарны в том, что хорошо, а что плохо, что смешно, а что страшно, что бывает, а чего не бывает и т. п. Существование таких норм и дает принципиальную возможность управления коллективной игрой, одновременной игрой целой группы детей: нормы, как и правила, должны создаваться в обучающей игре взрослыми.

В игре, разумеется, есть цель. В играх со спортивным, соревновательным мотивом цель вообще определяет игру. Наряду с мотивом и целью в игре может быть и задача — «осáлить», «заколдовать» партнера, соблюдая при этом соответствующие правила. Игры с задачей особенно важны для развития ребенка, потому

что в них, особенно в коллективных играх, ребенок учится оценивать свою ловкость, умения, успехи. Есть еще игра-драматизация, игра-фантазия. В ней нет ни четких правил, ни четкой цели, есть только начальная ситуация. Это самая высокая степень развития игры.

Итак, мы в самом общем виде рассмотрели вопрос о том, как и почему возникает игра и каковы основные виды игровых действий.

Теперь посмотрим, какая игра теоретически нужна нам в обучении языку. Планирование игры должно начинаться с определения той учебной задачи, которая должна быть в этой игре решена, а уже потом нужно выстраивать саму игру, мнимую ситуацию, определять игровые правила и задачи. Поэтому сейчас мы выделим основные учебные задачи и покажем, какая игра может быть создана для их решения.

I. Овладение произношением. Учебная цель игры в этом случае состоит в том, чтобы дети произносили и узнавали требуемые звуки, не думая в то же время об этом специально, делая это автоматически. Об одной игре, где тренируются звуки, которые могут быть смешаны с похожими русскими звуками, мы уже писали. Для тренировки группы звуков, которых нет в русском языке, использовалась другая игра. Вот принцип ее построения.

Для овладения новыми звуками ребенку нужно иметь критерий правильного узнавания и произношения. Единственный случай, в котором действие произнесения и узнавания такого звука осмыслено,—когда звук включен в состав слова, которое надо произнести или интерпретировать. Но таких слов в лексиконе ребенка пока нет, поэтому надо изобрести (и этим приемом мы пользовались весьма широко) искусственное слово, квазислово, включающее этот звук. Когда появление нового слова психологически оправдано для ребенка? Когда это слово обозначает новую вещь. Поэтому мы нарисовали фантастических зверей (это совсем нетрудно, достаточно взять, например, изображение кошки и пририсовать еще один хвост), назвали этих зверей искусственными словами и сообщили, какие звуки они издают (разумеется, те самые, которые требуется выучить).

Орудия игры готовы, теперь нужно определить действие. Это будет изобразительная игра, в которой дети

подражают фантастическим зверькам, мотив действия — произнесение звука. А мотив правильного узнавания звука задается игровой задачей — угадать, кто пришел. Мы столь подробно описали детали этой простой игры, чтобы показать, как мы обеспечиваем ребенка всем необходимым для игры. Ребенок не мог бы играть в шофера, если бы не знал, как это делается. Он не мог бы играть в нашу игру, если бы мы не дали животным четких названий,— игра бы развалилась. Так же как в познавательной деятельности мы обеспечивали ребенка терминами, так и в речевой игре мы должны обеспечить его необходимыми для данной игры словами. Описанная игра необходима, поскольку умение произносить новые звуки должно быть выработано специально.

II. Овладение лексикой. Начнем опять-таки с тех учебных задач, которые предстоит решить ребенку. Мы ввели первично группу новых слов (мотив для этого, как вы помните, обеспечен «проблемной историей»). Можно ли сразу организовать игру, в которой требуется создавать фразы с этим словом? Ни в коем случае. Ведь слово еще не стало достоянием ребенка, не прошло процесса интериоризации, как говорят психологи. Значит, поиск слова еще не автоматизирован, и игра развалится на самом интересном месте из-за того, что ребенок не сможет вспомнить слово. Такая ситуация категорически недопустима.

Поэтому следует организовать ряд предварительных действий со словом, в результате которых оно прочно запомнится. При этом слово должно быть в центре действия, и соответственно надо организовать игру.

Нам хотелось бы подчеркнуть различие между запоминанием (в традиционном понимании) и приобретением, интериоризацией слова. Ведь на самом деле мы хотим, чтобы ребенок не запомнил слово как обозначение отдельной вещи, а научился пользоваться им как орудием речевой деятельности. А это не одно и то же: можно выучить тысячи слов и безошибочно называть их в ответ на эквивалент в родном языке или даже в ответ на картинку и тем не менее быть не в состоянии произнести это слово в составе простейшего высказывания в реальной ситуации общения.

Поэтому цель обучения слову должна состоять не в переводе (таким образом мы научаемся переводить)

и не в подстановке слов в готовое высказывание (таким образом мы научаемся лишь приему подстановки). Ведь в реальной ситуации не приходится ни переводить, ни пользоваться готовым — надо создавать высказывание с самого начала. Поэтому действия со словами должны быть похожи на те, которые происходят в реальности. Кстати, это не означает, как вы убедитесь, что слово всегда должно быть включено в «полное» высказывание. Слово может вообще не звучать и тем не менее участвовать в речи.

Вас, возможно, удивит, что игровая ситуация (особенно в начале обучения) задается на родном языке. Широко распространено мнение, что надо с первых же уроков говорить с детьми только на иностранном языке, «приучать к звуку иноязычной речи», и в пример обычно приводится гувернантка. Но это путь, как нам кажется, психологически неверный. Одно дело, когда ребенок общается на иностранном языке несколько часов в день, не в ситуации урока, а в реальной жизненной ситуации, которая создает потребности, мотивы, делает процесс общения на чужом языке необходимым и осмысленным. Но мы, как уже отмечалось, имеем дело с искусственной ситуацией, мы ограничены учебным временем, и «метод гувернантки» для этого случая не подходит.

Кроме того, мы должны быть уверены, что игровая ситуация будет правильно понята и принята всеми детьми. Если делать это на иностранном языке с самого начала, то гарантии у нас в этом нет, значит, нет и управления игрой.

Нужно, чтобы наши слова оказали на ребенка настолько сильное психологическое воздействие, чтобы заработало его воображение, чтобы ему захотелось играть, захотелось немедленно перевоплотиться. Для этого нужно одинаковое действие слова на всех детей в группе, и ясно, что в случае использования иностранного слова мы этого ожидать не можем. Для того чтобы наше описание ситуации игры оказалось «сильнодействующим», мы пользуемся весьма обширным, цветистым, образным словарем, который на иностранном языке ребенку, разумеется, недоступен.

Далее, когда мы задаем ситуацию на иностранном языке (в этом мы убедились в ходе специального экспе-

римента), возникает опасность подсказки. Например, мы хотим научить ребенка рассказывать, что у него есть, и говорим ему по-английски: «Расскажи, что ты имеешь». Слыша слово «имеешь», ребенок мгновенно вспоминает объяснение и тут же строит правильное высказывание. Но ведь все дело именно в том, чтобы он в с п о м н и л, что в этом случае нужно употребить соответствующий глагол.

В нашем эксперименте мы исследовали качество овладения словом в зависимости от того, на каком языке задавалась игровая ситуация. Оказалось, что если она задается на иностранном языке, то в тренировочной игре дети практически не делают ошибок. Но зато при выполнении теста, когда нужно построить такое же высказывание самостоятельно, в новой ситуации, они чувствуют себя неуверенно, ошибаются. Дети, для которых игровая ситуация была описана на родном языке, в тесте ошибок практически не делают.

Нужно при этом подчеркнуть, что мы учим детей вовсе не переводу. «Расскажи, что у тебя есть» — это образ, схема ситуации, а вовсе не то же самое, что «Скажи: Я имею стол». Мы лишь вводим ребенка в ситуацию, после чего он остается один на один с задачей создания высказывания.

Итак, после введения группы слов мы приступаем к следующей серии игр.

1. П а с с и в н о е р а с п о з н а в а н и е н о в о г о с л о в а. Ребенку еще трудно произносить это слово, но он может узнавать его. Поэтому игра должна быть такой, чтобы ребенок соотносил произносимое учителем слово с чем-то (например, с картинкой) и говорил при этом «Да» или «Нет». Эта ситуация имеет смысл, если дети видят картинку, а учитель не видит. Тогда ясна игра: учитель достает нечто из мешка или коробки, отвернувшись или закрыв глаза, и пытается «угадать», что это, называя по очереди слова из введенной семантической группы.

2. А к т и в н о е р а с п о з н а в а н и е. Дети должны выбрать из нескольких имеющихся предметов или изображений одно в соответствии с называемым словом. Эта игра может быть соревновательной (тот, кто не сумеет взять картинку, т. е. не поймет названия, проиграет) или сюжетной: «Сейчас будем варить обед, сначала пой-

дем и купим разные овощи. Я скажу, кто что купит. Таня — капусту (англ.)» и т. д. Не забывайте, что брать картинки со стола «просто так» неинтересно.

3. Воспроизведение (репродукция) слов «с подсказкой». Существо действия состоит в том, чтобы ребенок повторил одно из произносимых учителем слов, но повторил не механически, а мотивированно, т. е., по существу, создал однословное предложение. Такая ситуация, во-первых, соответствует, как вы помните, начальному уровню развития родной речи, во-вторых, она может встретиться и в жизни, например: «Чаю, кофе, молока?» — «Молока».

Итак, мы предлагаем ребенку выбор из двух и больше предметов или картинок (впоследствии, когда изучается непредметная лексика, такие игры можно прекрасно проводить и без картинок, в воображаемой ситуации), называем соответственно слова и предлагаем выбрать. Для этого надо предварительно обрисовать игровую ситуацию выбора и мотив. Например, навязать детям роли зверей и предложить выбрать пищу, которую они едят, любимый цвет, дом и т. п. Допустим, вы изучаете группу слов «Транспорт». Вы говорите: «А теперь посмотрим, на чем поедут в гости разные звери. Коля, ты медведь, выбирай!» — и даете несколько названий, предлагая картинки. Здесь и индивидуальный мотив — для выбирающего и коллективный — всем интересно, на чем поедет медведь, а на самом деле все дети пользуются произносимыми вами словами.

Иногда возникает следующее: ребенок, вместо того чтобы назвать слово, просто тычет пальцем в картинку. Что ж, он имеет на это право по логике коммуникативной ситуации. Значит, надо сменить ситуацию игры (а не просто приказать: «Нет, пальцем показывать нельзя, ты должен говорить»). Например, можно провести эту игру как разговор по телефону.

«Подсказка» в этом виде воспроизведения происходит из-за того, что есть материальная опора — картинка или игрушка, поэтому оперировать словом легче.

4. Воспроизведение без подсказки. То же действие, но изображаемый словом предмет ребенок видит после того, как назовет слово. Это может быть игра с отгадыванием: «Какая краска у меня в руках — (англ.) красная, зеленая или синяя?» Надо только пом-

нить, чтобы в игровой ситуации был стимул произнести слово — отгадать, выбрать какой-то атрибут в зависимости от данной роли. «Ты лиса. Выбирай себе обед — (англ.) кролик, крокодил, лягушка?»

5. Продукция с выбором. Теперь уже нужно не повторить слово, а самостоятельно назвать его (слово по своей функции снова оказывается однословным предложением). Для тренировки этого действия можно использовать те же игры, что и для предыдущего случая, только исключить этап, на котором слова произносит преподаватель: сразу предложить угадать, выбрать и т. п.

В этой игре задача ребенка облегчается возможностью выбора: когда он угадывает, он говорит то, что помнит. В крайнем случае он ошибется и хорошо запомнит слово, которое не смог назвать, потому что именно в нем возникает потребность.

6. Продукция без выбора. Теперь надо усложнить задачу, создав условия для однозначно выполняемого действия. Это могут быть называние одного предъявляемого изображения (с соревновательным мотивом: кто назовет, тот получает картинку) и игра без картинки (выбрать нечто в соответствии с ролью, например выбрать еду, окраску, место жительства и т. п.).

На этом заканчивается серия подготовительных упражнений (поэтому они называются учебно-речевыми), которые позволяют слову «войти внутрь», позволяют ребенку овладеть словом как средством осуществления речевого действия. Такой порядок игр нужно соблюдать неукоснительно при введении каждой новой группы слов, и эта педантичность оправдывается: вы увидите, как удивительно быстро и прочно при такой организации действий ребенок овладевает словом.

Психологически эти игры устраивают нас потому, что обеспечивают игровой мотив у всех детей: играют все, активны все, несмотря на то что произносит слово в каждый момент игры только один ребенок.

В смысле обучения речевой деятельности эти игры хороши, поскольку происходит выполнение подлинно речевых действий. Если обратиться к модели речевого высказывания, то оказывается, что мы управляем тут всеми этапами: мотивом, замыслом, а в простых действи-

ях — и программой высказывания, оставляя ребенку только выполнение самого действия.

Еще один важный результат описанных игр состоит в следующем. Вы помните, что слова в памяти человека объединяются в группы, связанные семантическими ассоциациями, и что одна из наших задач — целенаправленно способствовать образованию таких же групп и в иноязычной лексике. Мы не только вводим слова в виде группы, но и тренируем их в составе группы, как видно из приведенного описания игр. Таким образом мы добиваемся не просто овладения отдельными словами, но и формирования сразу целой группы слов, что облегчает оперирование словом, его поиск. Поэтому первый этап речевых упражнений предназначается для закрепления этого процесса и предполагает употребление в высказывании сразу группы слов.

Сейчас мы перейдем к описанию речевых действий, которые завершают овладение словом. Речевое действие предполагает использование слова в высказывании, а значит, и владение грамматическими правилами. Поскольку мы будем говорить об овладении грамматикой в игре отдельно, то просим читателя пока отвлечься от этого момента и обратить внимание на то, как включается в речевую игру группа новых слов.

Сначала дадим общую характеристику этого типа игры. Среди видов игровых действий мы упомянули предметные игры. Вот пример предметной игры: ребенок хочет построить красивый дом и берет для этого кубики красного цвета; хочет построить высокий дом и ставит кубики один на другой и т. п., т. е. у него есть некоторый образ конечного результата действия и он знает, как этого результата добиться.

Нечто подобное происходит и в сконструированных нами специальных играх со словами: имеется образ результата, общий замысел высказывания, которое должен создать ребенок. Действие — программу высказывания — мы ему демонстрируем. Мотив для этого действия мы должны создать.

Путь к созданию мотива лежит в демонстрации необыкновенного результата, которого можно добиться при помощи слов. Ребенок любит создавать необыкновенное, потому что он стремится к преобразованию окружающего мира: он видит, что это делают взрослые — строят

дома, сажают цветы, из материи шьют платья, из овощей варят суп. Мы должны показать ребенку, что действительность (отраженная в его сознании) может быть преобразована в высказывании.

Допустим, мы изучаем группу названий цвета. После тренировочных упражнений мы предлагаем ребенку следующую игру — перекрасить все вокруг. Каждый стремится «создать» нечто необыкновенное, каждый строит собственное высказывание, используя названия цвета, поэтому те комбинации слов, которые были уже использованы другими, дети отбрасывают. Если кто-то увидел синего крокодила, то остальным это уже неинтересно, и появляются крокодилы красные, желтые и т. п. Таким образом, в игре участвуют все дети и происходит оперирование всей группой слов. Затем, желая удостовериться, что каждый ребенок овладел всеми словами из этой группы, мы предлагаем ему создать уже не отдельное высказывание, а текст — перекрасить всех зверей в зоопарке, нарисовать словами портрет клоуна с красным носом, синими ушами и т. п. Это речевая игра с выбором, предоставляющим ребенку известную свободу в использовании новых слов.

В следующей игре из этой серии мы должны обеспечить уже однозначное использование слова. Это может быть, например, игра в магазин, в котором обязательно должны быть игрушки одного названия, но разных цветов. Этот момент нам хотелось бы подчеркнуть: если в магазине есть только синий медведь, то мы не можем требовать от ребенка высказывания: «Дайте мне, пожалуйста, синего медведя» — это психологически неестественно. Подобрав соответствующим образом игрушки или картинки, мы можем убедиться в том, что произошло полное овладение словом: ребенок свободно пользуется им в естественной ситуации. И все же эту игру нельзя назвать свободной, потому что есть материальная опора: ассоциация с воспринимаемым реально цветом облегчает поиск слова.

И, наконец, мы предлагаем ребенку последнюю игру: нам нужно, чтобы он свободно оперировал названиями цвета, и был бы лишен при этом возможности заменить слово, которое он не знает, другим без ущерба для смысла, чтобы он делал все это, опираясь лишь на образы, а не на материальные предметы. Значит, ему

нужно предложить роль, в которой было бы интересно дать некоторое описание. Это, как правило, роль взрослого — учителя, рассказывающего ученикам про животных; продавца, рекламирующего свой товар; экскурсовода в зоопарке, рассказывающего посетителям о расцветке животных, и т. п. Нам хотелось бы подчеркнуть, что желание играть в эту игру, удовольствие от нее возникает только в том случае, когда проиграны все предыдущие игры, когда ребенок умеет рассказывать о цвете вещей, когда внедрены слова и отработаны отдельные операции.

Приведем еще один пример серии игр для другой лексической группы, когда значение слов представить на картинке не так просто. Например, глаголы движения. Вы можете возразить: как же так, ведь можно изобразить бегущего человека, сидящего человека, идущего человека и т. д.? Но опыт показывает, что внимание ребенка оказывается в таком случае привлеченным не к действию, а к изображенному субъекту. Увидев подобную картинку, ребенок обычно говорит «дядя», «мальчик» и т. п.

Следовательно, нужен дополнительный источник речевой мотивации, чтобы внимание ребенка оказалось обращенным на действие или на любой другой элемент ситуации, нужный нам в учебных целях. Необходимо подготовить картинку с необыкновенной (в интересующем нас аспекте) ситуацией, например: рыбы летают, слоны сидят на деревьях и т. д. Если вы не умеете рисовать, ничего страшного: можно воспользоваться картинками из старых детских книг и журналов — просто вырезать слона и наклеить его на дерево.

Острая необходимость в большом количестве наглядного материала возникает только на первых порах; когда дети уже немного умеют говорить, они с удовольствием действуют и в полностью воображаемой ситуации. Но помните, что картинка является на любом этапе обучения идеальным тестом: если ребенок сумел описать и прокомментировать картинку, которую он никогда до этого не видел или о которой никогда не говорил на изучаемом языке, значит, всем лексическим и грамматическим материалом, нужным для описания этой картинки, ребенок владеет активно и прочно.

Теперь перейдем к описанию упражнений, в кото-

рых формируются грамматические операции. Для того чтобы у вас было законченное представление, рассмотрим те грамматические явления, о которых мы говорили применительно к познавательной деятельности.

Начнем с множественного числа существительных. Действие в игре должно представлять собой создание высказывания, содержащего существительное во множественном числе. При этом мы должны позаботиться о том, чтобы снять все прочие грамматические трудности. В таком случае минимальное высказывание может состоять из двух слов: *три собаки, шесть слонов* и т. п. Для того чтобы создать мотив подобных высказываний, мы часто пользовались следующим приемом: быстро показывали детям картинки с изображением нескольких животных, вещей и т. п. Это игра-соревнование: кто успеет заметить, что нарисовано, и это игра с выбором. Еще одна такая игра: учитель или один из детей берет несколько одинаковых по названию игрушек, и нужно угадать сколько.

Следующая игра должна включить сочетание «числительное+существительное во множественном числе» в более сложное высказывание. Для этого нужно выбрать модель высказывания, где все прочие элементы достаточно отработаны, автоматизированы: «У меня есть...», «Дайте мне...», «Я вижу...» (это зависит от того, что уже успел изучить ребенок). Допустим, что осваивается модель «Дайте мне...». Одна из естественных ситуаций для появления такого высказывания — это игра в магазин. Но ведь в обычном магазине вовсе не обязательно покупать несколько предметов. Значит, необходимо знать соответствующие правила: это может быть необыкновенный магазин, где не продают предметы по одному, или зоомагазин, где не продают одного зверя, потому что ему будет скучно, и т. п.

Еще одна модель: «Я вижу...». Игра должна быть такой, чтобы у ребенка был смысл рассказать о том, что он видит. Ведь «просто так» этого никто не рассказывает. Это могут быть смотрение в «подзорную трубу» с большого дерева в Африке (что же видно оттуда?), поиски десяти сбежавших из цирка медведей (если вы видите на улице столько-то медведей, нужно немедленно позвонить в милицию и сообщить об этом) и т. п.

Теперь можно усложнить задачу и предложить ребенку игру, требующую высказывания с варьирующими элементами, а затем и серии высказываний. Это, как правило, игра-соревнование (у кого больше зверей в зоопарке, разных фруктов в саду и т. п.) или изобразительная игра (директор зоопарка рассказывает, сколько у него зверей; директор мебельного магазина рассказывает, какая есть мебель и сколько отдельных предметов).

Следующий пример — глагол «иметь». Минимальное высказывание в данном случае может состоять из трех элементов*: «местоимение (существительное) + иметь + + существительное». Итак, ребенок должен рассказать, что у него есть. В зависимости от того, какой словарь накоплен к данному моменту, это может быть рассказ о домашних животных (мотив создается необычностью, правилом, которое разрешает иметь дома любых животных, даже слона) или о том, у кого какой транспорт. Это могут быть сборы в поход — рассказ, у кого какие необходимые вещи, еда, питье и т. п.

Затем мы должны получить от детей высказывание большей длины, например из четырех элементов. Это может быть за счет добавления прилагательного, обозначающего, какого цвета, например, кот, прилагательного со значением размера (у кого большая собака, а у кого маленькая), употребления существительного во множественном числе в сочетании с числительным (такая игра была только что описана) — так мы получаем уже пятиэлементное высказывание. Дальше можно расширить высказывание еще больше, предложив рассказать о родственниках, домашних вещах и т. п.— тут нет пределов.

Чем больше речевых упражнений, тем лучше, если вы сумеете организовать интересную игру.

Следующий пример — глагол-связка «есть». Минимальное высказывание здесь снова длиной в три слова: «местоимение (или существительное) + есть + существительное (прилагательное)», например: «Я есть человек», «Дом есть красный» и т. п. Допустим, мы хотим получить высказывание по первой модели. Вы уже, наверное,

---

* Для простоты изложения мы опускаем здесь артикль, употребление которого отрабатывается отдельно.

поняли принцип организации игры и сами можете предложить игру для данного случая. Это, конечно, перевоплощение: можно превратиться в зверей, в вещи, во фрукты, можно прыгнуть в ведро с краской и рассказать, каким ты стал, и т. п. Дальше высказывание нужно расширять — добавить прилагательное: «Я есть большой крокодил», «Я есть черная собака». В связи с этим примером нам хотелось бы сказать еще об одном грамматическом явлении — об изменении глагола по лицам. Предварительно (на уровне познавательной деятельности) необходимо сформировать на материале родного языка понятие об изменении слова вообще и глагола в частности. Затем объяснить, как меняются глаголы в английском языке, ввести формы глагола и потом уже провести соответствующую игру — превращать в зверей товарищей по группе (а можете и бабушку!), перекрашивать вещи и т. п.

И последний пример, который мы рассмотрим,— предлоги места. Игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился именно на предлог. Это можно сделать, задав правилами игры установку на необычность: можно сидеть не за столом, а под столом, спать в шкафу и т. п.

На следующем этапе нужно создать условия, как мы уже писали, не для отдельного высказывания, а для целого комплекса высказываний, построенных по разным моделям — для текста. Например, мы хотим получить текст со следующими моделями: «Я есть...», «У меня есть...», «Я живу...». В каком случае может ребенок создать такой рассказ? Конечно, ему не очень интересно говорить о себе правду — это и так все знают, а другим детям неинтересно это слушать, такая игра лишена личностного смысла. Значит, снова установка на необычность: можно задать роль какого-нибудь смешного человека, сказочного или фантастического героя, можно предложить роль взрослого (мамы, врача, клоуна).

У вас может возникнуть вопрос: а правильно ли все это, не окажется ли так, что в нужной ситуации ребенок, привыкший к фантастическим, искусственным ситуациям, окажется не в состоянии сказать простые вещи? Конечно, это не так. Ведь если ребенок может в игре сказать: «Мне сто лет, а слону — пять лет», то, когда это будет нужно, ребенок сумеет сказать: «Мне

пять лет». Наш опыт полностью это подтвердил. Наоборот, многократная тренировка в так называемых «типичных» ситуациях приводит к тому, что дети запоминают слова целыми блоками, совершенно не отдавая себе отчета в функции каждого слова, и в реальной (даже в той же «типичной» ситуации, самую малость отличающейся от привычной, учебной) они совершенно теряются. Следовательно, установка в игре должна быть не на ситуацию — ситуацию нужно варьировать как можно чаще, а на содержание высказывания, на умение отразить в высказывании все изменения ситуации.

И последнее, о чем нам хотелось бы сказать,— это композиция занятия. Разумеется, вся «обойма» игр, описанных нами для овладения одной группой слов или одним грамматическим явлением, не должна реализоваться сразу, на одном уроке. Эту работу можно распределить на два-три занятия (обязательно соблюдая описанную «хронологию» игры), а заключительные речевые игры можно повторять примерно один раз в десять занятий, варьируя, конечно, игровую ситуацию при сохранении одного и того же речевого действия (как это описано в случае с отработкой названий цвета).

Каждые три-пять минут (особенно для младших детей) нужно менять вид действия, перемежать работу над старым материалом введением нового материала и подвижными играми. Если вы видите, что дети устали, становятся невнимательными, а игра еще не кончена, т. е. не все дети проделали требуемое речевое действие, игру можно прервать и потом вернуться к ней снова. Подвижные игры, разумеется, должны быть тоже играми на иностранном языке, просто дети не должны при этом сидеть на стуле. Помните, что обычное выполнение двигательных команд по приказу быстро наскучит, поэтому для подвижных игр нужно тоже создавать игровую ситуацию и мотив: играем в зайцев — вот заяц-папа, он командует, что делать; играем в спортсменов, готовимся к олимпиаде — вот тренер; играем в школу — вот учитель и т. п.

Кроме этих игр в обучении широко используются свободные речевые игры. Это инсценирование сказок, разыгрывание небольших ролевых сцен (с участием двух и больше детей), игра-воображение, в которой все действуют свободно в зависимости от заданной началь-

ной ситуации. Этой игрой нужно тоже управлять — следить, чтобы говорили все дети, изменять ход игры, если ситуация становится критической, конфликтной или неразрешимой или если дети вторгаются в область незнакомых им языковых явлений. Но управлять такой игрой нужно не извне, не по приказу, а с позиции полноправного участника игры.

Хорошо ли заниматься с одним ребенком? Конечно, нет. Даже из краткого описания игр вы видели, какие психологические преимущества дает коллективная игра: большинство мотивов можно создать именно благодаря присутствию партнеров. В коллективной игре есть и преимущества учебные: присутствие нескольких детей дает возможность воспользоваться гораздо бóльшим объемом языкового материала без ущерба для игры, сохранить при этом ее увлекательность. Кроме того, детям надо учиться не только говорить, но и слушать. Когда ребенок занимается со взрослым один, ему приходится слишком много работать, и он быстро устает.

Как часто надо заниматься с ребенком и как долго должно длиться одно занятие? В детской студии при МГУ, где проводилось наше экспериментальное обучение, дети занимались в группах численностью от 5 до 15 человек два раза в неделю. На первом году обучения продолжительность занятия — 30 минут, на втором — 40—45 минут. Если дети занимаются в группе и учитель достаточно широко варьирует разнообразные (по выполняемым в них действиям и игровой ситуации) игры, перемежая чисто речевые игры с подвижными, то дети не устают и в течение всего занятия сохраняют активность и интерес. Если ребенок достаточно развит интеллектуально и хорошо владеет родным языком, обучение можно начинать в четыре года. Но оптимальный возраст, как показал наш опыт,— пять лет.

Как и в предыдущей главе, мы хотели бы сделать несколько замечаний относительно игры на уроке иностранного языка.

1. Прежде чем приступать к игре, ответьте на следующие вопросы:

— какова цель игры, чему в ней должен учиться ребенок?

— какое речевое действие он должен выполнять: одно из описанных нами действий со словом или создание высказывания — тогда какого именно, по какой модели?

— умеет ли ребенок строить такое высказывание, нет ли там дополнительных трудностей, «подводных камней»?

2. Ответив на эти вопросы, попробуйте сами превратиться в ребенка и придумать, в какой интересной ситуации могло бы возникнуть высказывание по такой модели.

3. Подумайте, как обрисовать эту ситуацию ребенку таким образом, чтобы он ее сразу принял (если это игра по правилам — задайте правило; ролевая игра — найдите подходящую роль; игра-воображение — обрисуйте начальную ситуацию).

4. С удовольствием играйте с ребенком сами!

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работая над этой книгой, мы преследовали две цели: во-первых, познакомить вас с новыми исследованиями детской речи, осуществленными в рамках молодой науки — психолингвистики; показать, какая картина овладения языком складывается в результате этих исследований. Возможно, вы сможете теперь по-иному взглянуть на своего собственного ребенка, с бóльшим интересом и большей «информированностью» следить за развитием его речи и психическим развитием вообще. Мы хотели показать вам, как много может ребенок.

Во-вторых, мы стремились описать новый подход к обучению иностранному языку, который возможен в свете этих психолингвистических данных. Мы подробно рассмотрели принципы построения обучения языку в дошкольном возрасте. Этот возраст был выбран не случайно.

Теперь, когда вы прочитали книгу, вы, наверное, поняли, какое большое значение имеет правильная организация психологического аспекта обучения, и в первую очередь создание положительной мотивации, не только

общей по отношению к курсу иностранного языка вообще, но и мотивации в каждый момент обучения. Решить эту задачу непросто и для дошкольного возраста, но, чем старше становится ребенок, тем труднее ее решить. Возраст, в котором сейчас начинают обучение языку в школе (11—12 лет),— как раз самый тяжелый для налаживания контакта с ребенком. Кроме того, как вы видели, обучение иностранному языку на начальном этапе требует большого количества мелких, в известном смысле примитивных действий, которые легко выполняются дошкольником в игровой ситуации и на которые очень трудно «настроить» ребенка двенадцати лет.

И поэтому нам представляется, что путь повышения эффективности обучения иностранному языку (а в этом методика так остро нуждается сегодня) заключается не только в изменении, в оптимизации существующего обучения, но и в сдвиге начала обучения на дошкольный и младший школьный возраст.

Сейчас во многих детских садах проводится обучение детей иностранному языку, но цельной, научно обоснованной методической системы такого обучения пока нет, хотя, как мы пытались показать, уже накоплено достаточное количество научных данных, чтобы такая система была в самое ближайшее время создана.

Разработка подобной системы чрезвычайно актуальна также и для целей обучения детей русскому языку как второму в детских садах национальных республик, с тем чтобы процесс развития русского языка как средства межнационального общения органически входил в систему дошкольного воспитания [1].

Экспериментальное обучение детей английскому языку в детской студии МГУ, которым руководил один из авторов этой книги, дало весьма обнадеживающие результаты. Каждый год в студии обучалось более ста детей, и практически все дети овладели разговорной речью со словарным запасом 800—1000 единиц и довольно сложной грамматикой. Эти результаты дают основания надеяться, что те принципы, которые были изложены в этой книге и на основании которых строилось экспериментальное обучение, могли бы лечь в основу общей методики обучения детей второму языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

К главе 1

[1] В. А. Звегинцев. Язык и лингвистическая теория. М., 1973, с. 3.
[2] В. Гейзенберг. Физика и философия. М., 1963, с. 141.
[3] Ф. Соссюр. Курс общей лингвистики. М., 1933, с. 38.
[4] Л. В. Щерба. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании.— Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974, с. 364.
[5] А. А. Леонтьев. Слово в речевой деятельности. М., 1965.
[6] К. Маркс, Ф. Энгельс. Немецкая идеология.— К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2-е. Т. 3, с. 29.
[7] Ch. Peirce. Collected Papers of Charles Peirce. Vol. 8. Cambridge, 1931, с. 18.
[8] B. Russell. An Inquiry in Meaning and Truth. L., 1940, с. 58.
[9] Ф. Энгельс. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека.— К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2-е. Т. 20, с. 489.
[10] В. А. Звегинцев. Теоретическая и прикладная лингвистика. М., 1967, с. 82.
[11] А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, В. И. Батов. Речь в криминалистике и судебной психологии. М., 1977.
[12] В. А. Звегинцев. Теоретическая и прикладная лингвистика, с. 323.
[13] Коммунистическая пропаганда. Вопросы теории и методики. М., 1974, с. 82.
[14] Основные направления развития народного хозяйства СССР на 1976—1980 гг. М., 1976, с. 74.
[15] А. Н. Леонтьев. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке.— Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977, с. 6.

К главе 2

[1] Л. В. Щерба. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании.— Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974, с. 24.
[2] Л. С. Выготский. Мышление и речь.— Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 274.

К главе 3

[1] Л. В. Щерба. Фонетика французского языка. Изд. 7-е. М., 1963, с. 18.
[2] А. М. Шахнарович. Роль наглядного представления в овладении средствами общения. — Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976.
[3] Е. А. Аркин. Дошкольный возраст. М., 1948.
[4] Э. Г. Аветян. Природа лингвистического знака. Ер., 1968.
[5] Г. П. Щедровицкий. «Языковое мышление» и его анализ.— «Вопросы языкознания». 1957, № 1.

К главе 4

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь.— Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 52, 378.
[2] А. Н. Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М., 1975, с. 141.
[3] М. М. Кольцова. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Л., 1975.
[4] С. Н. Карпова. Осознание словесного состава речи детьми-дошкольниками. М., 1968.

К главе 5

[1] Д. Слобин. Психолингвистика. М., 1976.
[2] Д. Б. Эльконин. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
[3] М. И. Попова. Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста.— «Вопросы психологии». 1958, № 4.
[4] Е. С. Кубрякова. Теория номинации и словообразование.— Языковая номинация. М., 1977.
[5] Д. Н. Богоявленский. Психология усвоения орфографии. М., 1967; А. Н. Гвоздев. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
[6] А. Н. Гвоздев. Вопросы изучения детской речи.
[7] А. А. Леонтьев. Слово в речевой деятельности. М., 1965, с. 57.
[8] А. Н. Леонтьев. Чувственный образ и модель в свете ленинской теории отражения. — «Вопросы психологии». 1970, № 4, с. 37.
[9] П. В. Копнин. Понятие мышления и кибернетика.— «Вопросы философии». 1961, № 2, с. 108.
[10] А. В. Захарова. Усвоение дошкольниками падежных форм.— «Доклады АПН РСФСР». 1958, № 2.
[11] J. Berko. The Child's Learning of English Morphology.— «Word». 1958, № 4.
[12] Ф. А. Сохин. Формирование языковых обобщений в процессе речевого развития.— «Вопросы психологии». 1959, № 5.
[13] Т. Н. Ушакова. О механизмах детского словотворчества.— «Вопросы психологии». 1969, № 1.
[14] Г. А. Черемухина, А. М. Шахнарович. Детское сло-

вотворчество и синтаксическая теория словообразования. — Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976.

[15] Д. Слобин. Психолингвистика, с. 29.

[16] U. Bellugi, R. Brown. The Acquisition of Language.— «Monographs of the Society for Research in Children Development». 1964, vol. 29, № 92, с. 40.

[17] Об этой теории см.: А. М. Шахнарович, Ж. Лендел. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека.— «Известия АН СССР. Серия литературы и языка». 1978, т. 37, № 3.

[18] А. И. Мещеряков. Проблемы образа и формирование психики слепоглухонемого ребенка.— «Вопросы психологии». 1960, № 4, с. 113.

[19] А. Р. Лурия. Научные горизонты и философские тупики современной лингвистики.— «Вопросы философии». 1975, № 4, с. 148.

К главе 6

[1] А. А. Леонтьев. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969, с. 135.

[2] Л. И. Брежнев. Отчет ЦК КПСС и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. М., 1976, с. 93.

[3] Н. Ф. Талызина. Эффективность науки и сила инертности.— «Учительская газета», 14.XII.1976.

[4] Л. С. Выготский. Мышление и речь.— Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 292.

К главе 7

[1] А. Н. Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М., 1975, с. 102.

[2] Там же, с. 237.

[3] А. А. Леонтьев. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969, с. 27.

[4] См.: А. Н. Леонтьев. Деятельность, сознание, личность, с. 277.

[5] Там же.

[6] Там же, с. 278.

[7] Там же, с. 279.

[8] Там же, с. 281.

[9] Там же, с. 297.

К главе 8

[1] А. А. Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

[2] Там же.

[3] П. Я. Гальперин. Развитие исследований по формированию умственных действий.— «Психологическая наука в СССР». М., 1959.

[4] Т. В. Рябова. О применении концепции управления усвое-

нием в обучении иностранцев русскому языку.— Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977, с. 24.

[5] Л. В. Щерба. Преподавание иностранного языка в школе. Общие вопросы методики. М., 1947, с. 33.

[6] П. Я. Гальперин. К психологии изучения иностранного языка.— Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. М., 1967, с. 62.

[7] С. Н. Карпова. Осознание словесного состава речи детьми-дошкольниками. М., 1968.

К главе 9

[1] Л. С. Выготский. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.— «Вопросы психологии». 1966, № 6, с. 64.

[2] А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1972, с. 481.

[3] Л. С. Выготский. Игра и ее роль.., с. 71.

[4] Там же, с. 73.

[5] Е. Л. Гинзбург, В. В. Лебединский, А. М. Шахнарович. Нарушение структуры поведения в патологии.— Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тб., 1971, с. 851—852.

К Заключению

[1] М. А. Прокофьев. Советская школа сегодня. — «Коммунист». 1978, № 9, с. 24—25.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3
Глава 1. Для чего нужна лингвистика сегодня? . . 5
Глава 2. Психолингвистика и обучение второму языку 14
Глава 3. Овладение звуковой формой слова . . . 18
Глава 4. Овладение значением слова 25
Глава 5. Овладение грамматикой 37
Глава 6. Что значит обучать языку? 55
Глава 7. Структура человеческой деятельности и возможность ее произвольной организации . . 62
Глава 8. Познавательная деятельность при обучении языку 72
Глава 9. Учебно-речевая и речевая деятельность . . 86
Заключение 105
Примечания 107

Елена Иосифовна Негневицкая,
Александр Маркович Шахнарович

ЯЗЫК И ДЕТИ

Утверждено к печати
Институтом языкознания
Академии наук СССР

Редактор *Г. А. Давыдова*
Младший редактор *Л. Б. Годунова*
Художественный редактор *Б. Л. Резников*
Технический редактор *Г. А. Никитина*
Корректор *П. С. Шин*

ИБ № 14313

Сдано в набор 29.05.80. Подписано к печати 16.12.80. А-01967. Формат 84×108¹/₃₂. Бумага типографская № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. п. л. 5,88. Усл. кр.-отт. 6,195. Уч.-изд. л. 5,97. Тираж 30 000 экз. Изд. № 4527. Зак. № 360/111. Цена 35 к.

Главная редакция восточной литературы издательства «Наука»
Москва К-45, ул. Жданова, 12/1

3-я типография издательства «Наука»
Москва К-45, ул. Жданова, 12/1.

Отпечатано в ПО «Полиграфист» Управления издательств, полиграфии и книжной торговли Мосгорисполкома. Москва, ул. Макаренко, 5/16.