

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ФОНЕТИКИ

Л. В. Величкова, О. В. Абакумова

**ПУТЬ К ЯЗЫКУ:
ДАННЫЕ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА.
БИЛИНГВИЗМ**

Пособие по психолингвистике

В ы п у с к 1

Под редакцией доктора филологических наук,
профессора *Л. В. Величковой*

Издательско-полиграфический центр
Воронежского государственного университета
2011

УДК 81'23
ББК 81:88
В27

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *А. А. Кретов*,
доктор филологических наук, профессор *В. М. Топорова*

Величкова, Л. В.

В27 Путь к языку: Данные речевого онтогенеза. Билингвизм / Л. В. Величкова, О. В. Абакумова ; под ред. проф. Л. В. Величковой ; Воронеж. гос. ун-т. — Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2011. — 58 с.

Пособие призвано объяснить некоторые вопросы усвоения неродного языка и тем самым способствовать процессу применения данных психолингвистики в практике обучения иностранному языку.

УДК 81'23
ББК 81:88

© Величкова Л. В., Абакумова О. В., 2011
© Воронежский государственный университет, 2011
© Оформление. Издательско-полиграфический центр
Воронежского государственного университета, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
1. ОВЛАДЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ.....	6
1.1. Теории усвоения родного языка.....	8
1.2. Язык как инстинкт?.....	9
1.3. Речь как результат общего успешного развития ребенка	10
1.4. Этапы освоения языка	12
2. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ	16
2.1. Пренатальный период	17
2.2. Первый год жизни	17
2.3. Второй год жизни	19
2.4. Третий год жизни	22
2.5. Четвертый год жизни — дошкольный период	24
2.6. Нейропсихо-паралингвистический анализ раннего речевого онтогенеза	26
3. ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ.....	28
3.1. «Первый язык», «второй язык», «родной язык», «иностраннный язык», «неродной язык».....	28
3.2. Типы билингвизма	30
3.3. Ранний детский билингвизм.....	33
3.4. Контрастивный анализ	37
4. СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОМ... 39	
4.1. Ситуации усвоения второго языка.....	39
4.2. Анализ ошибок при овладении языком.....	42
4.3. Стратегии овладения языком	44
4.4. Основные виды стратегий и возможности их обнаружения.....	46
5. ПСИХОЛИНГВИСТИКА И ОВЛАДЕНИЕ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКОМ.....	48
5.1. Раннее двуязычие.....	48
5.2. Развитие «двуязычного ребенка»: некоторые наблюдения	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	56

ПРЕДИСЛОВИЕ

Цель обучения на факультетах иностранных языков — овладение одним или двумя языками, не родными для обучающегося. В этом процессе обучающийся не является объектом обучения, он — активный субъект, включен в процесс обучения, и все процессы, необходимые при становлении речевой способности коммуникации на втором языке, происходят в его сознании. Предмет этого обучения — иностранный язык — имеет свои отличительные особенности

Люди, не связанные с обучением языку или не владеющие несколькими языками с детства, представляют себе процесс овладения языком как задачу выучить наизусть огромное количество слов и грамматических правил, а также постоянно выполнять упражнения. Существуют ли эффективные способы овладения иностранным языком? Что представляет собой этот процесс и какова в нем роль самого обучающегося? Эти вопросы освещаются в настоящем пособии к курсу психолингвистики.

Основная задача курса — создание необходимой стратегии овладения иностранным языком, что является профессионально значимым для студента, изучающего иностранный язык как специальность.

Пособие включает следующие разделы:

1. Овладение родным языком.

2. Развитие языка и мышления.
3. Проблемы двуязычия
4. Стратегии овладения и пользования языком.
5. Психоллингвистика и овладение неродным языком.

Пособие призвано объяснить некоторые вопросы усвоения неродного языка и тем самым способствовать процессу применения данных психоллингвистики в практике обучения иностранному языку.

1. ОВЛАДЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ

Уже более двухсот лет наука интересуется проблемой овладения детьми родным языком. Этот процесс может представляться замечательным еще и потому, что взрослый человек тратит на решение задачи выучить иностранный язык годы, и при этом не всегда достигает желательного уровня владения этим языком.

Маленький ребенок без проблем осваивает язык, и это происходит на этапе развития, когда он не в состоянии совершить сознательно простейших умственных операций, например, сложить два простых числа. Мы постоянно имеем возможность наблюдать детей в процессе овладения ими языком, это представляется нам обычным явлением. Но что знаем мы об этом процессе?

Почему же люди испытывают такие трудности при освоении иностранного (неродного) языка на следующих возрастных этапах, несмотря на то, что их умственные способности значительно выше, чем в детстве? Да, теперь они могут производить сложнейшие вычислительные операции, например, решать дифференциальные и интегральные уравнения, однако, находясь в поездке за рубежом, эти же люди зачастую с трудом запоминают обиходные слова и простейшие грамматические формы чужого языка.

В то же время, каждый здоровый ребенок, независимо от социального окружения и уровня интеллекта, осваивает

родной язык с поразительной скоростью и удивительными результатами. Он осваивает систему лексики, грамматических правил, соотношений языковых единиц, которые несоизмеримо сложнее, чем математические задачи.

Но затем эта способность внезапно начинает убывать; легкость и эффективность усвоения языка никогда больше не повторяются.

Маленький ребенок с одинаковой легкостью усваивает не только немецкий, английский, но и китайский или кавказские языки, система которых считается лингвистически более сложной. Это происходит независимо от его происхождения. Данное явление описано на примере наблюдения за близнецами, которые из-за разделения семей в условиях социальных катастроф (военных событий) росли в среде различных языков и культур. Оба ребенка усваивали с одинаковой скоростью и успехом различные языки как свои родные. Этот феномен можно наблюдать также на примере детей, развитие которых происходит в условиях «сосуществования» двух, трех и более языков, не близкородственных или не родственных. Происходит это без целенаправленного обучения лексике, грамматике в пределах 1—2 лет. И это не вызывает у окружающих удивления.

Можно было бы ожидать, что такая сложная способность, как способность к усвоению языка, должна была сформироваться значительно позже, как другие физические и интеллектуальные способности. Кроме того, можно было бы предположить, что эти способности должны отличаться у разных детей, как, например, способности к математике. Тогда многие люди говорили бы на родном языке грамматически правильно, а другие испытывали бы проблемы.

Однако все носители языка, а также те, кто освоил второй язык в раннем детском возрасте, не испытывают никаких трудностей с освоением множества грамматических правил. Это касается также детей, имеющих проблемы

интеллектуального характера. В то же время даже высокоинтеллектуальные взрослые, для которых данный язык не является родным, преодолевают массу проблем при освоении неродного для них языка, нередко не достигая желаемого уровня.

Таким образом, освоение родного языка в пределах общения на нем не связано с уровнем интеллекта носителя языка. Единственным условием успеха этого процесса является следующее: ребенок (примерно до 4-5 лет) должен получить достаточный объем речи (Input) на родном языке.

1.1. ТЕОРИИ УСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Долгое время считалось, что процесс усвоения родного языка основан на имитации. Согласно этому представлению, дети имитируют те элементы/явления родного языка, которые они слышат в своем окружении. Эти реализации подтверждаются или исправляются взрослыми.

В процессе дальнейших наблюдений за процессом усвоения ребенком языка стало ясно, что имитация не объясняет всех факторов этого явления. Дети многое имитируют, но имитация не лежит в основе усвоения языка. При усвоении образования прошедшего времени от неправильных глаголов в немецком языке (*unregelmäßige Präteritumformen (wie aß oder rief)*) наблюдается период, когда ребенок заменяет их «правильными» формами: *eßte, rufte* (в русском языке часто наблюдается форма «*льзя*» от «*нельзя*»). Видимо, дети руководствуются закономерностями изменения грамматических структур и действуют по принципу аналогии. Путем восприятия и имитации формы, которые не укладываются в правила (*льзя*), не могли бы возникнуть, так как их никогда не употребляют взрослые, и ребенок не мог их слышать. Наблюдения показывают, что дети продолжают порождать «неправильную» (в сущности правильную, т.е. не отступающую от общего правила) форму даже в том

случае, когда правильная форма многократно повторяется взрослым.

Этот удивительный механизм овладения родным языком, видимо, сформировался на ранних этапах развития человека. Эти способности ребенка коренятся глубоко в биопрограмме человека, можно говорить о развитии данного природой механизма. Такая программа усвоения родного языка ребенком должна иметь долгую историю развития.

1.2. ЯЗЫК КАК ИНСТИНКТ?

Существует теория, согласно которой способность к усвоению языка является в определенной степени врожденной и, подобно инстинктам, свойственна человеку от рождения. Стало быть, человек должен иметь определенный орган, который содержит информацию об основных принципах, лежащих в основе всех языков. Однако этой гипотезе противоречат два обстоятельства. Первое: поиски такого органа не привели к результатам. Более 100 лет известно о существовании двух языковых центров: центра Брока и центра Вернике (Broca und Wernicke), которые отвечают за производство речи и ее понимание. Порождение и функционирование языка в целом не локализовано в головном мозге. Вторая проблема заключается в том, что некий абстрактный «основной» язык не представлен в наблюдении, не найден и «праязык», к которому можно свести все существующие языки.

Языки мира по своей структуре (фонологической системе, системе словообразования и синтаксической системе) обнаруживают большие различия. Это усложняет задачу поиска «праязыка», которая интересует ученых (не только лингвистиков) в течение долгого времени. До сих пор были выделены только отдельные семьи языков (например, семья индоевропейских языков). Согласно современным представлениям, языки в различных частях

мира развивались независимо друг от друга. Это можно сравнить с изобретением колеса или получением огня, которые происходили в различных частях нашего мира независимо друг от друга и в различное время. Остается открытым вопрос, существуют ли признаки, по которым объединяются «суперфамилии» (например, ностратическая теория).

В дискуссии между двумя концепциям, продолжающейся десятилетия, основным является взгляд на процесс освоения языка как на имитативное освоение или как на процесс, регулируемый врожденными инструкциями, содержащимися в мозгу человека. Последняя концепция восходит к теории известного американского лингвиста Н. Хомского [N. Chomsky, 1960] (развитой впоследствии С. Пинкером), который генетически объяснял сущность языковой компетенции. Развитие человеческого языка, по его мнению, подвергается законам биологической эволюции.

Долгое время эти идеи считались смелыми предположениями. Позже британскими учеными был выделен ген, ответственный за генетическую способность к освоению языка. Генетический дефект, затрагивающий этот ген, приводит к ущербному развитию языковой способности на уровне артикуляции, грамматики и понимания речи. Это было обнаружено и описано на примере представителей одной семьи, страдающих этим генетическим дефектом. Квантитативные исследования позволяют предполагать, что эти генные изменения произошли примерно 200 000 лет назад и быстро распространились в человеческой популяции.

1.3. РЕЧЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБЩЕГО УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Развитие речи ребенка можно образно представить в виде следующего символа (рис. 1). Овладение родным/пер-

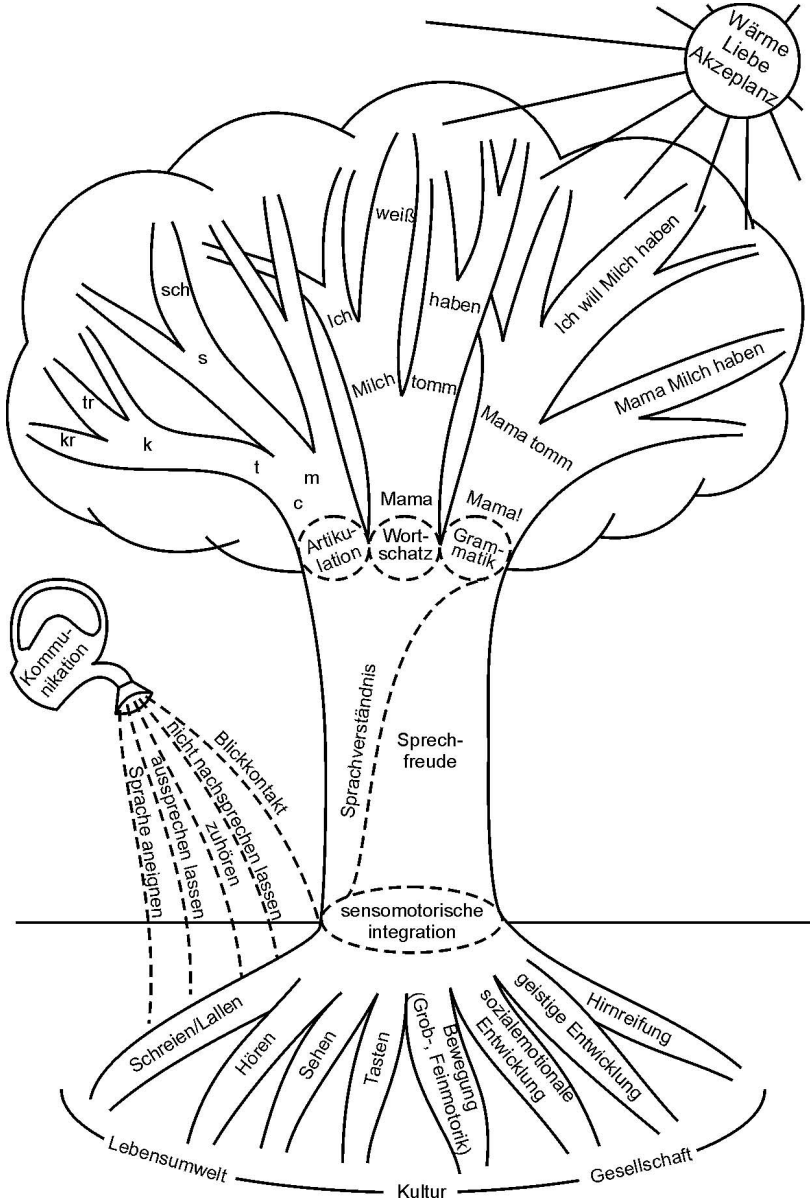


Рис. 1. [Wendllandt, 1995]

вым языком представляет собой сложный процесс, состоящий из последовательных этапов. Этот процесс можно сравнить с развитием маленького растения, которое превращается в дерево. Сначала растут и укрепляются корни, обеспечивая устойчивость растения, затем развивается ствол, на котором появляется разветвленная крона. Крона символизирует в нашем сравнении систему языковых единиц, которые в лингвистике принято разделять на уровни фонетики, лексики и грамматики. Ствол символизирует в данном образе способность к восприятию и порождению речи, а корни — лежащие в основе речевой способности процессы, которые отражают интеллектуальное развитие ребенка.

Дерево растет, поглощая свет, тепло и воду с питательными веществами. В нашем примере с речевым онтогенезом вода символизирует речевой input, речевую и невербальную коммуникацию с окружающими людьми. Тепло и свет — отношение к ребенку со стороны близких людей. Почва — культурная и общественная среда ребенка. Если дерево не получает достаточно влаги, оно останавливается в развитии и засыхает. Для развития речевой способности ребенка необходимо «питание» в виде речевого окружения.

1.4. ЭТАПЫ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА

Этапы освоения языка ребенком 1—5 лет представлены в табл. 1 [Hasselmann, 1995].

Необходимо отметить, что социальная среда, в которой происходит освоение ребенком языка, имеет существенное значение. Существует целый ряд факторов, способных оказать как позитивное, так и негативное влияние на развитие речи ребенка (табл. 2).

Возраст	Понимание речи	Артикуляция	Запас слов	Грамматика
1	2	3	4	5
До 1 года	Реакция на свое имя. Понимание простых действий, направленных на ребенка	Гуление, лепет, слоги, дублирование слогов	Первые слова «детском» языке Mama, Papa, Balla	Слово-фраза
До 2 лет	Понимание простых просьб и вопросов	m, b, p, n, l, w, f, t, d	Имена, глаголы, прилагательные, вопросы, словотворчество	Фраза из двух слов
До 3 лет	Понимание фраз повседневной жизни	k, g, ch, r, kn, b, gr, звукосочетания	Бурное развитие словаря, вопросительные слова, форма личного местоимения 1 лица ед. числа, личные местоимения, предлоги	Фраза из трех слов, вспомогательные глаголы, формы прошедшего времени глагола
До 4 лет	Понимание про- тивопоставлений и оттенков значений	Ребенок владеет всей системой звуков родного языка кроме некоторых «трудных» звуков и звукосочетаний	Названия цветов и форм	Придаточные предложения

О к о н ч а н и е т а б л. 1

1	2	3	4	5
До 5 лет	Дальнейшее увелечение словаря (пассивного)	О с в а и в а ю т с я «трудные» звуки и звукосочетания, в некоторых типичных для данного языка случаях (s, sch und r в немецком, «р» в русском языке) остаются трудными для значительного числа детей	Счет до 10, формирование абстрактных понятий, «трудных» звуков и звукосочетаний	Сложные предлоги, различные формы глагола и множественного числа существительных, стиль рассказа

Т а б л и ц а 2

*Что способствует и что мешает развитию речи
[Anlehnung an Hasselmann, 1999]*

Не рекомендуется	Рекомендуется
<p>Заставлять повторять за взрослым. Исправлять и критиковать. Прерывать. Говорить «детским языком». Следить за речью, а не за ее содержанием</p>	<p>Создавать подлинные коммуникативные ситуации. Обратная связь с имплицитной коррекцией. Повышение мотивации к коммуникации со взрослым. Внимательно слушать ребенка. Давать речевой пример. Обращать внимание на содержание речи ребенка.</p>

2. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ

Эмпирические исследования и теоретическое моделирование процесса овладения детьми родным языком возможны при междисциплинарном подходе с использованием данных психологии, педагогики, нейролингвистики, лингвистики, медицины. Психоллингвистика исходит из признания тесной связи и взаимовлияния языка и мышления, вследствие этого их развитие в онтогенезе не может рассматриваться обособленно.

На ранних этапах исследования детской речи применялся подход традиционной грамматики. Структура языка вначале была описана лингвистикой в традиционных терминах фонологии, морфологии, синтаксиса и семантики. Дальнейшее развитие лингвистики включило в рассмотрение просодический, паралингвистический и дискурсивный анализ процесса коммуникации.

Процесс мышления вначале также рассматривался в узком смысле как решение интеллектуальных задач. Сегодня мы включаем сюда когнитивные процессы, протекающие при восприятии и распознавании речи, порождении речевого высказывания, решении проблем, овладении знаниями, функционировании памяти.

Развитие рассматривается как последовательный процесс прогресса и прерывная последовательность (ступени). С. Стерн и У. Стерн (1922) предложили модель, в которой

последовательность отражается в овладении языком и развитии мышления. Язык ребенка обогащается лексически, развивается абстрактное мышление. Прерывность усматривается в наличии этапов, каждый из которых характеризуется определенной стабильностью. Для каждого этапа характерны определенные языковые и когнитивные процессы.

2.1. ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

С начала исследования речевого онтогенеза ведется дискуссия о том, является ли овладение языком генетически запрограммированным процессом, или оно определяется воздействием окружающей социальной среды. Несомненным представляется наличие следующих основ:

- биологическое развитие;
- наличие сенсорных и кортикальных способностей (органов восприятия, развитие мозга);
- наличие рефлекторных систем.

Исследование пренатальных реакций показывает, что, находясь в утробе матери, будущий ребенок реагирует на звуки окружающего мира, воспринимает звуки материнской речи, реагируя на ритмические характеристики и, вероятно, на выражение эмоциональных состояний.

Экспериментальные наблюдения показывают, что дети в возрасте нескольких дней реагируют на речь родного языка.

2. 2. ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ

Речевое развитие складывается в интеракции. Этот этап характеризуется следующими признаками: аффективная связь с лицом, ухаживающим за ребенком, движения, мимика, крики, плач как показатели самочувствия ребенка, способность к интерактивному поведению.

Лепет и эхо-язык. В этот период появляются первые слова. Активно развивается восприятие речи. Модель Вунд-

та отражает эти процессы развития речи [Wundt, 1904]. Согласно его представлениям, интенсивное развитие происходит между 2 и 3 фазой: реакция ребенка на обращенную к нему речь, которой он сигнализирует внимание к речи и понимание ее.

Когнитивные процессы первого года жизни не имеют речевого воплощения, они направлены на познание окружающего мира [Пиаже, 1926].

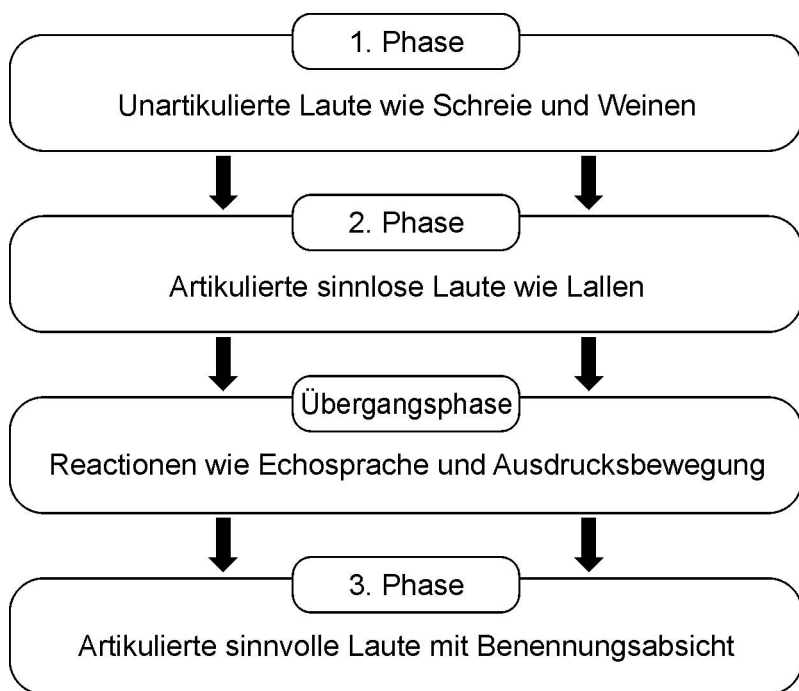


Рис. 2. Фазы развития языка по Вундту: *1 фаза* — звуки без определенной артикуляции в виде криков и плача; *2 фаза* — звуки с выраженной артикуляцией без соотнесения с семантикой (лепет); *переходная фаза* — реакции в виде эхо-языка и эмоциональных проявлений; *3 фаза* — артикулируемые звуки с намерением номинации

2.3. ВТОРОЙ ГОД ЖИЗНИ

Установление связи между когнитивной и коммуникативной функциями. Слова становятся носителями понятий [Выготский, 1971]. С появлением первых слов происходит скачок в становлении речевой способности [Бюлер, 1965]. В то время как животные могут выполнять посредством имеющихся у них средств коммуникации функции обозначения симптомов и сигналов, человек овладевает в детстве коммуникативной функцией символов (рис. 3).

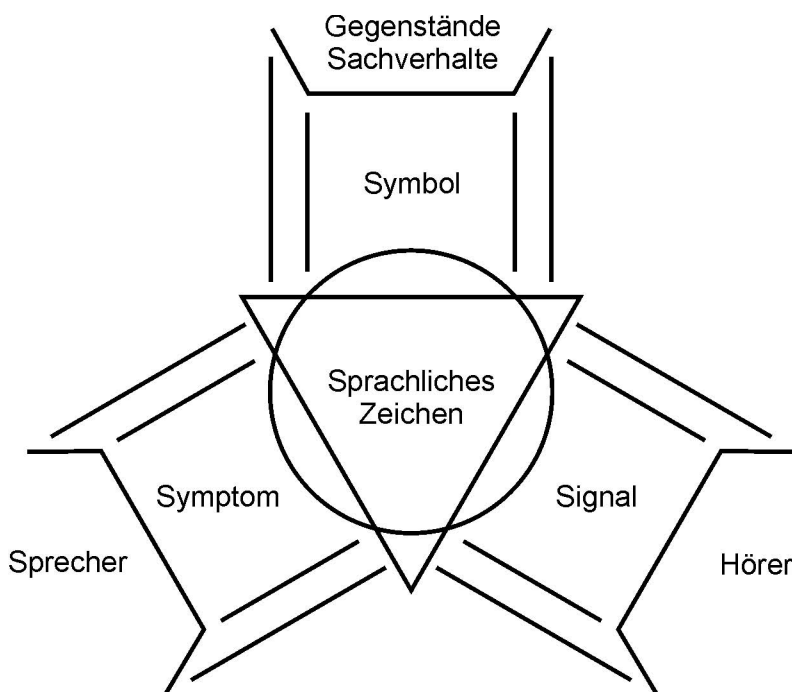


Рис. 3. Модель функций языка по Бюлеру: Sprachliches Zeichen — языковой знак; Gegenstände, Sachverhalte — предметы, понятия; Sprecher — говорящий; Hörer — слушающий; Symptom — симптом; Signal — сигнал

Каждый язык обнаруживает типичные для него распределения инвентарей звуков. К концу второго года реализация гласных и согласных звуков как языковых знаков приближается к речи взрослого. Ребенок реализует все гласные и большую часть согласных звуков родного языка, реализуя в речи дифференциальные признаки фонем. Запас слов растет: от 20—30 до 200—300.

Существенным является переход от фразы из одного слова к фразе из двух слов. Таким образом начинается развитие синтаксической системы: из синтаксиса двусложного предложения развивается сложная система правил сочетания слов в предложении.

Взрослый играет решающую роль в речевом развитии ребенка. В общении с ребенком он ориентируется на уровень развития ребенка, однако его речь не имитирует параметры детской речи. Речь, обращенная к маленькому ребенку, является объектом исследования в психолингвистике. Она, в целом, четкая, эмоционально-выразительная. В речи взрослого повторяется определенный набор слов, кратких фраз, она изобилует повторами. Темп речи замедленный, параметры речи рельефны. Таким образом, путем четкости, упрощения и эмоциональности взрослый реализует так называемый регистр (Talk-of-Baby-Register). Усвоение слов с их значением происходит в процессе интеракции, обращенной к маленькому ребенку.

Усвоение ребенком слов, их значения происходит в общении со взрослым в процессе действия, например, игры. За предметом закрепляется слово (мяч, Ball). Так как значение закрепляется за конкретным предметом, этот процесс научения называют прямым освоением слов (рис. 4) [Osgood et al., 1967].

Ребенок руководствуется своей программой действий, основой которой является когнитивная символическая функция. Порядок слов символизирует синтаксическую функцию слова: MAMA DA, PUPPE DA, BALL DA — NICHT MAMA, NICHT PUPPE, NICHT BALL. Из признаков дву-

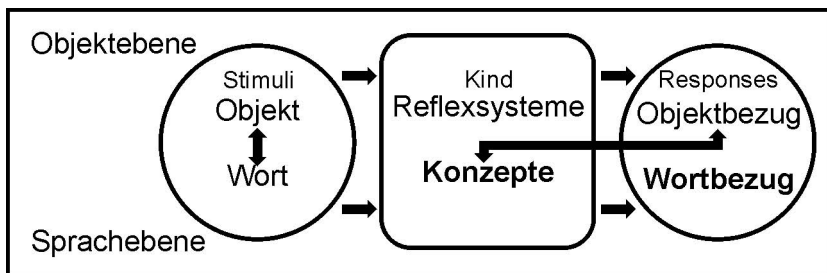


Рис. 4. Прямое усвоение слов путем комплексного ассоциативного научения по Осгуду: Objektebene — уровень объекта; Objekt — объект; Reflexsysteme — системы рефлексов; Objektbezug — соотносимое с объектом; Wort — слово; Konzepte — концепты; Wortbezug — соотносимое со словом; Sprachebene — уровень языка; Stimuli — стимулы; Kind — ребенок; Responses — соответствия

сложных предложений в дальнейшем развивается вся синтаксическая система языка (рис. 5).

Интерактивный процесс в регистре Baby-Talk является основой для развития речи ребенка. Это развитие происходит путем моделирования параметров родной речи. Взрослый повторяет фразы ребенка в четкой артикуляции.

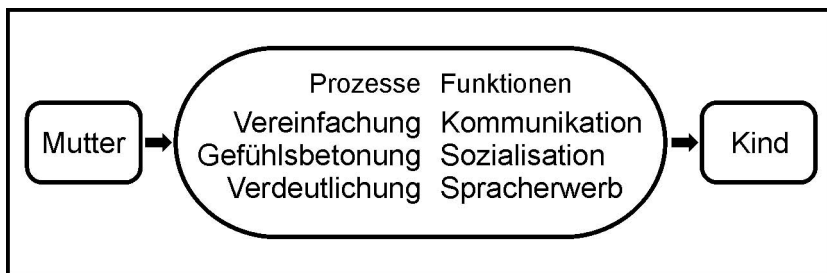


Рис. 5. Процессы и функции в интеракции взрослый—ребенок: Mutter — мать; Kind — ребенок; Vereinfachung — упрощение; Gefühlsbetonung — выражение чувств; Verdeutlichung — подчеркивание смысла; Kommunikation — коммуникация; Sozialisation — социализация; Spracherwerb — овладение языком; Prozesse — процессы; Funktionen — функции

В этом процессе происходит и когнитивное развитие. Так, ребенок может объединить все высокие растения в концепт «дерево». В общении со взрослым он узнает, что могут быть и маленькие деревья, отличительной чертой дерева служит древесный ствол и ветви.

В двусложном предложении оформляется навык оформления суждения.

2.4. ТРЕТИЙ ГОД ЖИЗНИ

На этом этапе появляется неразрывная связь коммуникативной и когнитивной функций языка. В это время ребенок становится участником диалога. С ним можно обсуждать вопросы, он высказывает свое мнение. Формируется сознание собственного «я» — ребенок употребляет это местоимение вместо собственного имени.

Диалоги между ребенком и взрослым или между двумя детьми вращаются между полюсами согласия или спора. Ребенок может включить собеседника в ход своих действий и мыслей, но не может переключиться на него сам. Только позже появятся установки на кооперацию в действиях и мыслях, а также готовность к социальной адаптации.

Взаимодействие процессов синтеза и анализа является основой образования понятий (рис. 6).

При успешном развитии уже на этом этапе начинается не прямое усвоение слов (рис. 7). Прямое усвоение предполагает конфронтацию с конкретным объектом или явлением. Объединение явления со словом и мыслью происходит на основе реального события и, таким образом, ограничено непосредственным окружением. Возникающие таким путем концепты имеют образно-синтетический характер. Диалог со взрослым об отраженных предметах и явлениях приводит к интеллектуальному, выходящему за круг непосредственного окружения освоению слов.

При совместном рассмотрении картинок взрослый объясняет их содержание. Например, если на картинке

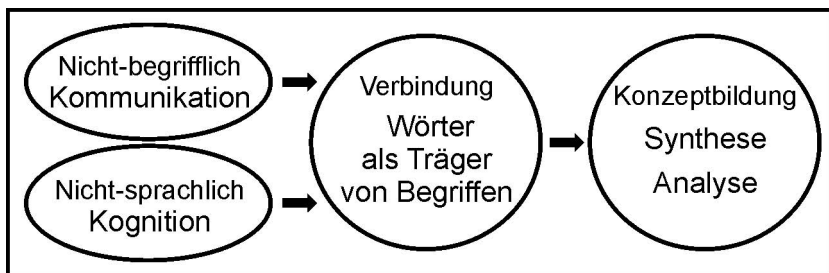


Рис. 6. Соединение языка и мышления (по Выготскому): Kommunikation — коммуникация; Kognition — когниция; Wörter als Träger, von Begriffen — слова как носители понятий; Synthese — синтез; Analyse — анализ; nicht-begrifflich — не понятийно; nicht-sprachlich — не языковое; Verbindung — соединение; Konzeptbildung — образование концептов

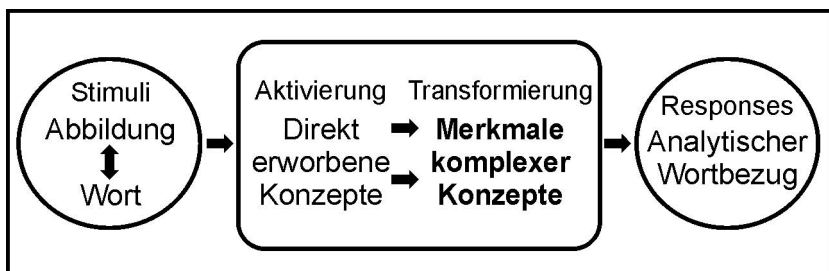


Рис. 7. Непрямое усвоение слова на основе прямого усвоения: Abbildung — отображение; Wort — слово; direkt erworbene Konzepte — непосредственно (прямо) усвоенные концепты; Merkmale komplexer Konzepte — признаки сложных концептов; analytischer Wortbezug — соотносимое со словом; Stimuli — стимулы; Aktivierung — активация; Transformierung — трансформация; Responses — соответствия

изображены незнакомые люди, взрослый объясняет, что это эскимосы, для этого объяснения он прибегает к известным понятиям: СНЕГ, ЛЕД, СОБАКИ, САНКИ, МЕХ. Непосредственное и опосредованное приобретение опыта из общения со взрослыми и путем визуальной информации

приводят к постоянному расширению знаний о мире, которое организуется языком. Это прослеживается через употребление пассивных форм, которые осваиваются позднее и представляют определенную сложность.

Ребенок часто спрашивает о названии предметов. При этом он формулирует вопрос не «Как это называется?», но «Что это?», отождествляя предмет с его названием.

По комбинаторике двусоставные предложения в речи детей этого возраста имеют сходство во всех языках. На третьем году жизни предложения делаются длиннее, ребенок автоматически (бессознательно) владеет набором правил построения слов и структуры предложения. Проявляются закономерности склонения, спряжения и степеней сравнения во флективных языках. Этот процесс основан не на имитации, а на выработке правил, о чем свидетельствует характер отклонений от речи взрослых. Употребляемые конструкции говорят о том, что ребенок четко следует правилам (Избегай отклонений!).

2.5. ЧЕТВЕРТЫЙ ГОД ЖИЗНИ — ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД

В этот период жизни дети решают, как правило, серьезные когнитивные и социальные задачи. Прогресс характеризуется развитием моторики, в том числе тонких движений пальцев. Период характеризуется развитием восприятия и способности к коммуникации. С точки зрения взрослого развитие ребенка выражается в его социальной адаптации (усвоении форм приветствия, правил поведения за столом, со взрослыми и в группе детей). Ребенок дошкольного возраста, однако, обладает эгоцентричным направлением мышления, он не может представить себе позицию другого человека.

В дошкольном возрасте полностью формируется артикуляция всех звуков и их сочетаний. Артикуляционные проблемы могут создавать только отдельные «трудные»

слова. Расширяется запас слов. Ребенок «играет» словами, это период активного словотворчества. Предложения становятся длиннее и сложнее. Вслед за сложноподчиненными предложениями следуют сложносочиненные, распространенные в разговорной речи на данном языке. Заметных грамматических погрешностей в речи ребенка не наблюдается.

К концу этого этапа создается впечатление, что ребенок успешно завершил освоение родного языка. Однако это неверно ни в лингвистическом, ни в когнитивном плане. Так, например, диапазон форм образования множественного числа существительных, даже в случае относительно легких систем (как в английском языке), складывается только в начальной школе. Запас слов продолжает расширяться (как количественно, так и качественно).

Ребенок-дошкольник обладает качеством, которое у школьника уже не наблюдается: около 50 % его фраз не направлены на партнера по коммуникации. Это явление получило название эгоцентрической речи. Такая речь чаще всего сопровождает действия ребенка. Ребенок выражает действие в словесной форме. Когда ребенок начинает ходить в школу, этот процесс переходит во внутреннюю речь. Эта речь имеет сокращенные формы по сравнению с коммуникативной речью и служит для решения задач, планирования действий и контроля за действиями, т.е. выполняет когнитивную функцию.

В школьном возрасте и в процессе дальнейшего образования у человека складывается система понятий и концептов. Она образует тот инструмент, который развился за период истории человечества, его культуры и цивилизации. Язык является центральной инстанцией не только между человеком и человеком, но и между человеком и миром [Kegel, 1987].

2.6. НЕЙРОПСИХО-ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАННЕГО РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА

Впервые такого рода исследования мы встречаем в трудах известного отечественного нейролингвиста Е. Н. Виарской.

Коммуникативно-познавательные периоды раннего детского возраста

1. Период младенческих криков (0—2/3 месяца)

Крики как сигналы обороны, реакции с высокой степенью вариативности выражают дискомфортные функциональные состояния. Младенческие крики обнаруживают ритмические импульсы и имеют зонный характер: зоны максимальной, умеренной, минимальной субъективной ценности.

С первых недель жизни у ребенка присутствует реакция на голос человека.

2. Период гуления (2/3—5/6 месяцев).

Формирование комплекса KV (согласный + скользящий гласный) с национальной спецификой.

Бессознательные эмоциональные основы самоощущения.

3. Ранний лепет (5/6—9/10) месяцев

Сегменты меняющейся звучности. Основные типы слогов родной речи. Основы псевдослов — ритмических обликов слов родной речи.

Как считает Р. О. Якобсон, лепечущий ребенок «нагромождает» артикуляции, не свойственные данному языку.

Начало отношения будущей личности к другому человеку.

4. Период лепетных псевдослов (9/10—12/14 месяцев)

Оболочки слов. Формирование наиболее выделенных и редуцированных сегментов. Ямбические и хореические характеристики псевдослов.

Эмоциональное отношение к объектам.

5. Период позднего мелодического лепета (12/14—18/20 месяцев)

Псевдосинтагмы. Внимание к мелодике. Звучащие компоненты, мимические движения, жесты. Псевдослова входят в псевдосинтагмы.

Эмоциональная оценка компонентов коммуникативно-познавательной деятельности. Предмет — признак.

3. ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

3.1. «ПЕРВЫЙ ЯЗЫК», «ВТОРОЙ ЯЗЫК», «РОДНОЙ ЯЗЫК», «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК», «НЕРОДНОЙ ЯЗЫК»

Прежде всего необходимо установить соотношения между понятиями «первый язык», «второй язык»; «родной язык», «иностранный язык», «неродной язык». На первый взгляд, это две пары соотносимых понятий, компоненты которых четко противопоставлены либо по времени (или порядку) усвоения языков:

«первый язык» (Я1) — «второй язык» (Я2),
либо по принадлежности к тому или иному социуму:
«родной язык» (РЯ) — «иностранный язык» (ИЯ).

В принятых сокращениях это выглядит так: Я1—Я2;
РЯ—ИЯ.

Однако соотношение названных понятий является более сложным, чем это кажется. Между этими двумя парами понятий нет прямого соответствия, при котором было бы обязательным равенство Я1 = РЯ; Я2 = ИЯ; на самом деле для индивида могут быть родными и Я1, и Я2 (это имеет место, например, в ситуации бытового двуязычия). Формирование речевой способности происходит в раннем возрасте на основе одного языка, поэтому в психолингвистическом смысле его можно считать первым и родным. Од-

нако этот язык может затем быть вытеснен вторым языком и забыт. Подобные ситуации дают интересный материал для наблюдения: в особых случаях этот «забытый» язык может быть внезапно активирован.

Хронологически «второй» язык может далее вытеснить первый по времени его усвоения и стать «родным». К тому же второй язык может не быть иностранным, но изучаться в учебных условиях (такое происходит, например, при наличии некоторого языка межнационального общения в сочетании с РЯ), а ИЯ иногда бывает для индивида третьим, четвертым и т.д. языком.

Остановимся на соотношении понятий «родной язык» (РЯ) — «иностраннй язык» (ИЯ). Последний представляет собой традиционный в отечественной литературе термин, имеющий нелингвистическую основу. Так, например, в новое время к иностранным языкам относится украинский язык, который является близкородственным языком по отношению к русскому. Языки народов России, некоторые из которых относятся к другим языковым семьям, в сравнении с русским, не являются иностранными. В этом отношении следует, на наш взгляд, обратиться к термину «неродной язык» (НЯ), предложенному отечественными лингвистами А. А. Реформатским и Е. Д. Поливановым.

В научной литературе обычно разграничивают понятия Я2 и ИЯ/НЯ с учетом того, что в первом случае овладение языком происходит в естественных ситуациях общения (т.е. когда на нем говорят носители этого языка) и без целенаправленного обучения, а во втором — в искусственных учебных ситуациях с ограниченной сеткой часов, но при обучении под руководством профессионала. Соответственно различаются понятия *естественного* (бытового) и *искусственного* (учебного) двуязычия (билингвизма). При таком подходе подразумевается, что Я2 «схватывается» с помощью окружения и благодаря обильной речевой практике без осознания языковых явлений как таковых, а ИЯ «выучивается» при посредстве волевых усилий и с использова-

нием специальных методов и приемов [Залевская, 1999, с. 291—292]. В последнее время все более распространенным становится мнение, что между процессами овладения РЯ и ИЯ больше сходства, чем различий, механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок и т.п.

Что касается соотношения между овладением Я2 и ИЯ, то строгое разграничение этих случаев соблюдается довольно редко. Многие авторы вообще используют термины «второй язык» и «иностраный язык» как взаимозаменяемые, лишь иногда оговаривая конкретные условия, если их требуется учитывать из тех или иных соображений. В англоязычной литературе обычно фигурирует термин *second language* (*Second Language Acquisition* — SLA); обозначаемое им понятие может быть более широким, чем понятие *foreign language*, или равнозначным последнему. Термин Я2 является условным, он может быть употреблен по отношению к любому усвоенному языку, кроме родного. Понятие Я2 логически невозможно без понятия Я1. Сегодня психолингвистика исходит из положения о том, что характеристика любой формы усвоения Я2 должна строиться на сопоставлении с процессом овладения Я1 [Имедадзе, 1979, с. 5].

В рассматриваемой области распространен термин *билингвизм*.

3.2. ТИПЫ БИЛИНГВИЗМА

Билингвизм (от лат. *bi* — «двойной», «двоякий», *lingua* — «язык») определяют как способность владеть двумя или более языками. Билингв — человек, который может общаться как минимум, на двух языках.

Встречается и многоязычие (или мультилингвизм, полилингвизм). Оно бывает двух видов — национальное (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и индивидуальное (употребление инди-

видуумом нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией).

В основе явления билингвизма лежат те же речевые механизмы, с помощью которых осуществляется общение на родном языке, при билингвизме они позволяют человеку использовать две языковые системы.

Различают несколько типов билингвизма в зависимости от критериев, лежащих в основе классификации: условий его становления и функционирования.

По **времени приобретения** второго языка различают:

- *ранний билингвизм* (Early bilingual), обусловленный жизнью в двуязычной культуре с детства;
- *поздний билингвизм* (Achieved bilingual), при котором изучение второго языка произошло в старшем возрасте уже после освоения одного языка;
- *последовательный билингвизм* (Consecutive bilingual): Я2 приобретается на какой-либо стадии приобретения Я1.

По **степени владения** языками различают:

- *доминантный билингвизм* (Dominant bilingual): один язык используется больше, билингв владеет им лучше;
- *сбалансированный билингвизм* (Balanced bilingual): примерно одинаковая степень владения обоими языками;
- *функциональный билингвизм* (Functional bilingual): пользование одним или другим языком без полной «беглости» для решения определенной коммуникативной задачи;
- *рецептивный билингвизм* (Passiv bilingual): понимание второго языка в письменной или устной форме, без владения речью.
- *продуктивный билингвизм* (Productive bilingual): понимание и использование второго языка в необходимых ситуациях в устной и письменной форме.

По взаимоотношениям между языками:

- *координативный / дополняющий билингвизм* (Additive bilingual): языки дополняют друг друга функционально, по сфере употребления;
- *субординативный билингвизм* (Subordinate bilingual): владение вторым языком с большой интерференцией из родного языка.

По способу и условиям приобретения языков:

- *естественный билингвизм* (Natural bilingual): языки приобретены естественным образом, без процесса обучения;
- *искусственный билингвизм* (Secondary bilingual): второй язык приобретен посредством изучения, искусственным путем.

Говоря о билингвизме, нельзя не сказать об интерференции и об ошибках в речи билингва. По мнению Р. Якобсона, «переключение с одного языкового кода на другой возможно и практикуется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы». Вместе с тем, при переходе на другой язык человек по инерции применяет привычные ему синтаксические структуры и способы категоризации, его речь не свободна от движения артикуляционного аппарата, характерного для родного языка.

Людей, владеющих многими языками, называют полиглотами; некоторые из них знают по несколько десятков языков. Как же языки не смешиваются в их памяти? Известный полиглот, В. Д. Аракин, знавший все европейские и многие тюркские языки ответил на этот вопрос следующим образом: «Как же языки могут смешиваться? Ведь каждый язык — система!» Однако постоянно наблюдается интерференция языков: психологический перенос средств родного языка в области грамматики, лексики и особенно фонетики. Фонетический код ближе всех остальных к коду внутренней речи, и его влияние на иноязычную фонетику преодолевается особенно трудно. Возможно, у полиглотов

интерференция слабее проявляет себя, системы разных языков менее влияют на новые языки. Наблюдения показывают, что добиться чистоты речи легче на языке неблизкородственном; изучающему языки рекомендуют после японского изучать суахили.

Кого же можно считать билингвом? Существует и такое, наименее строгое определение: билингвом считается тот, кто может на втором языке совершить коммуникативный акт, добиться взаимного понимания. По такому критерию билингвом можно считать очень многих, хотя бы на основании школьного изучения ими английского, немецкого и других языков. По самому строгому критерию билингвом считается человек, который с одинаковой легкостью говорит и мыслит как на родном, так и на втором языке. Согласно этому критерию, человек, который в процессе речи вынужден мысленно (хотя бы частично) формировать предстоящее высказывание на родном языке и тут же переводить на второй язык, не может считаться билингвом. Только полный набор «шагов» речевого акта на втором языке — речевая интенция, подготовка содержания, выбор слов, грамматическое маркирование, кодовый переход на акустическую или графическую формы речи — дает право называться билингвом. Такому строгому критерию отвечают сравнительно немногие. С одинаковой легкостью изъяснялись и писали на двух или нескольких языках А. С. Пушкин, И. С. Тургенев (французский), В. В. Набоков, И. Бродский (английский), И. А. Бодуэн де Куртенэ (французский, польский) и многие другие.

3.3. РАННИЙ ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

Нас интересует ранний детский билингвизм: этот феномен давно привлекает исследователей механизмов усвоения языка на основе речевой среды. Чем раньше начинается влияние на ребенка двух или даже трех языков через речь на этих языках, тем слабее интерференция родного

языка, тем прочнее, устойчивее навык. Известны многочисленные примеры раннего билингвизма. Русский мальчик в возрасте двух лет заговорил по-литовски (семья жила в Литве). Литовский язык почти «не отставал» от родного русского. Мальчик свободно и чисто говорил и мыслил по-литовски. В возрасте 14 лет он переехал в Россию, где редко общался с литовцами. Но литовского языка не забыл, и когда 50 лет спустя вновь оказался в Литве, литуанист Й. Корсакас моментально определил: «Вы родились в Литве: литовские дифтонги иностранец может усвоить только в раннем детстве». В данном случае фонетика литовского языка была усвоена в том возрасте, когда система произношения еще обладала пластичностью (установлено, что период ее пластичности истекает к семи годам).

Пример взаимодействия трех языков: мать мальчика — молдаванка, отец — армянин, живут в Москве, родители говорят между собой по-русски. К трем годам у мальчика было три языка: язык мамы и папы — русский, язык бабушки молдаванки — молдавский, язык бабушки-армянки — армянский. Ребенок сам персонифицировал языки, но когда он пошел в школу, то русский язык стал доминантным. Известны подобные случаи в семьях, где отец и мать разноязычны, например, семьи студентов в Москве: он — колумбиец, она татарка, третий язык в семье — русский.

Примеры раннего билингвизма дают основание полагать, что в период до 3—5 лет, когда зарождается языковое чутье, т.е. усвоение системы языка, того, что в нем закономерно; каждый из языков имеет собственную физиологическую базу. Возможно, что именно такое усвоение языков имел в виду В. Д. Аракин, характеризуя язык как систему.

На более высоких ступенях родной язык изучается как норма: варианты, исключения из правил, коннотации. Все это затрудняет усвоение языка как системы. В раннем детстве язык усваивается без волевых усилий, и языковое обобщение формируется внутренне, неосознанно. Позднее такое усвоение не исчезает, но оно менее эффективно.

По близости, по родству языков различают близкородственный и неблизкородственный типы билингвизма. На первый взгляд, первый тип проще: трудно ли русскому заговорить по-польски или по-болгарски, ведь языки так близки? Но эта легкость действительно имеет место лишь на ранних ступенях усвоения второго языка, а в дальнейшем, на продвинутых этапах обучения, начинаются трудности: различия между языками оказываются едва уловимыми и почти непреодолимыми. Крайне трудно избавиться от акцента в произношении, не допустить ошибки в сочетаемости слов, перейти с разноместного русского ударения, например, на польскую систему ударения на предпоследнем слоге, не ошибаться в интонации, в паралингвистических средствах (например, русские кивают головой вверх-вниз в знак согласия, а болгары покачивают из стороны в сторону).

Мы не обращаемся к труднейшему вопросу — к физиологическим основам билингвизма, к гипотезам и спорам в этой области.

При обсуждении вопросов раннего детского билингвизма, естественно, возникали и возникают сомнения: не мешает ли второй язык первому, родному? К этой дискуссионной проблеме в 1928 г. обратился крупнейший исследователь психологии речи Л. С. Выготский. В статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» он вступил в полемику с Эпштейном, проводившим в 1915 г. в Швейцарии исследование раннего детского билингвизма. Эпштейн утверждал, что между языковыми системами, из которых каждая связана с мыслью ассоциативными связями, «возникает антагонизм, который в итоге приводит к обеднению родного языка и даже к общей умственной отсталости». Выготский, опираясь на собственные исследования, а также на публикации французского лингвиста Ронжа, утверждал обратное: по его мнению, взаимодействие различных языковых систем не только не ведет к торможению психического развития, но способствует именно развитию. Осо-

бенно Л. С. Выготский ценит тот факт, что две или даже три языковые системы развиваются независимо одна от другой, т.е. перевод не требуется. Добавим к этому, что в затруднительных случаях ребенок, как и взрослый, может обратиться к родному языку.

В работах Л. С. Выготского содержится ряд наблюдений, не утративших своей ценности и с современной точки зрения на проблему исследования детской речи и раннего обучения неродному языку. «Ряд исследователей показали, — пишет Л. С. Выготский в работе «Умственное развитие детей в процессе обучения», — что письменная речь абстрактнее устной. Во-первых, она абстрактна в том смысле, что это речь без интонации. Ребенок начинает понимать интонацию раньше, чем саму речь... Перейти от конкретной речи к речи, которая лишена музыкальной интонации, т.е. к речи абстрактной, к тени речи, для ребенка гораздо труднее, чем в раннем возрасте перейти от вещей к слову. Ребенок в раннем возрасте рассказывает о предметах, которые находятся перед глазами. И не может говорить, когда они отсутствуют. Поэтому перейти от конкретных предметов к разговору для него представляет значительную трудность. Еще сложнее.. становится переход к письменной речи, которая является в этом отношении более абстрактной.

Письменная речь абстрактна также в том отношении, что она совершается без собеседника. Ребенок привык к диалогу, т.е. к такой ситуации, когда он говорит и сейчас же получает какой-то отклик. Говорить вне ситуации разговора — большая степень отвлечения, так как надо вообразить себе слушателя, обратиться к человеку, которого здесь нет, представить, что он сейчас рядом» [Выготский, 1996, с. 381].

Далее ученый отмечает, что «в письменной речи ребенок должен в большей степени осознавать процессы говорения. Устной речью ребенок овладевает без такого полного осознания. Ребенок раннего возраста говорит, но не знает, как он это делает. В письменной речи он должен осознавать са-

мый процесс выражения мысли в словах. Ребенок склоняет и спрягает слова в разговоре, но не знает, что и как он для этого делает... Письменная речь требует от ребенка... произвольного построения. В письменной речи он вынужден обращать внимание на то, как он ее строит...» [Выготский, 1996, с. 383].

По наблюдениям ученых, раннему билингвизму способствует персонификация языков (язык папы, мамы, бабушки) и разные языковые коллективы: дома или в детском саду, позже — дома и в школе. В пользу раннего билингвизма говорит тот факт, что среди многих немолодых людей, чей интеллект широко признан, высок процент ранних билингвов. По словам полиглота В. Д. Аракина, первые три языка он усвоил к трем годам (мама и папа — русские, няня — немка, бонна — англичанка). Когда мальчику было пять лет, семья переехала во Францию и поселилась вблизи испанской границы, играя с мальчишками, он вскоре заговорил по-испански и по-французски.

3.4. КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Контрастивный метод (анализ) (КА) является методически ориентированным лингвистическим сопоставлением. Под методической ориентацией имеется в виду заданность направления лингвистического исследования проблемами практики обучения неродному языку и подразумевается информированность о характере процесса обучения. Лингвистический анализ проводится по принципам, разработанным известными отечественными лингвистами Л. В. Щербой, Е. Д. Поливановым и А. А. Реформатским.

Контрастивный анализ исходит из проблем обучения данному иностранному языку в условиях интерференции из данного родного и форм проявления этой интерференции. Такая установка на конкретный момент обучения определяет область сопоставления. Результаты сопостав-

ления сверяются с предварительным наблюдением над интерференцией.

Конечная цель исследования — лингвистическое обоснование выработки методики как ответ на задачи практики обучения. В методике подачи материала сопоставление реализуется в смысле «отталкивания от родного языка», его объем зависит от специфики уровня языка с точки зрения проведения сознательного контраста при усвоении языковых явлений.

Поскольку ко времени освоения Я2 навыки пользования Я1 являются прочно установившимися, они оказывают решающее влияние на становление новых навыков Я2: происходит перенос уже имеющихся навыков, который может быть как положительным (в случаях сходства языковых явлений), так и отрицательным (при расхождениях между языковыми системами Я1 и Я2); отрицательный перенос получил название «интерференция навыков» или просто «**интерференция**».

Контрастивный анализ систем Я1 и Я2 проводится до обучения Я2 для выявления фактов совпадений и расхождений и для обнаружения таким образом «критических моментов», которые должны быть учтены при обучении для предотвращения интерференции. Получаемые таким путем перечни расхождений между языковыми явлениями служили основанием для прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок обучаемых [Залевская, 1999, с. 293—295].

Как показали наблюдения, интерференция чаще проявляется при сходстве явлений Я1 и Я2, чем при их полном различии. Например, акцент из близкородственных языков (украинский акцент в русском языке) трудно подвергается устранению.

4. СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОМ

4.1. СИТУАЦИИ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Обусловленность различных ситуаций усвоения второго языка средой и процессом обучения показана в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Ситуация	Среда	Процесс обучения
1	+	–
2	+	+
3	–	+

Ситуация 1. Овладение вторым (неродным) языком происходит в среде языка Я2 без процесса обучения.

В данной ситуации в общении с носителями этого языка, кроме самого речевого материала, выступающего в качестве Input, возможно целенаправленное получение некоторой информации от носителей языка. Какие уровни языка может затрагивать эта информация? Прежде всего, это слова Я2, часто как ответ на запрос информации (*как называется ... ?*).

Кроме уровня лексики, можно получить некоторую формообразовательную информацию (например, о формах

множественного числа существительных). Запрос информации формулируется в виде вопроса: *Как сказать + объяснение*, частично в форме невербальной информации. Ответ содержит в этом случае некую синтаксическую модель без объяснения ее построения. Вопрос об образовании звука, об интонационных признаках Я2 практически не реален в случае естественного общения наивных носителей двух языков вне процесса обучения. На такой вопрос, в случае его возникновения, ответ последовать не может. В данном случае речь идет об уровне с высокой степенью автоматизма, что обуславливает бессознательный характер навыков в этой области.

***Ситуация 2.** Овладение вторым (неродным) языком происходит в процессе целенаправленного обучения при наличии языковой среды.*

Очевидно, что эта ситуация может быть признана оптимальной, так как она представляет собой соединение процесса целенаправленного развития навыков владения вторым языком в учебном процессе и возможности получения информации из речевого общения в языковой среде. Однако и в этой, оптимальной, ситуации достижение желаемого уровня овладения вторым языком возможно только при соблюдении определенных условий, при которых процесс целенаправленного обучения направлен на развитие навыков реальной коммуникации в среде данного языка, проверяется и корректируется опытом этой коммуникации.

Практика наблюдения за такой ситуацией показывает, что процесс овладения вторым языком в этих условиях может развиваться недостаточно эффективно при абсолютизации задач освоения лингвистической теории о системе второго языка. При этом положительный опыт реальной коммуникации на втором языке складывается слишком медленно, отрицательный опыт может привести к возникновению психологического барьера и негативной реакции на процесс говорения на втором языке.

Кроме того, в группе обучающихся часто формируются навыки общения с признаками интерференции, создается микросфера общения, которая воспринимается более благоприятно, чем реальная коммуникация, т.е. наблюдается сближение с ситуацией «учебного билингвизма».

***Ситуация 3.** Обучение второму (неродному) языку без наличия языковой среды в процессе целенаправленного обучения – типичная ситуация создания искусственного билингвизма.*

Согласно распространенной точке зрения, эта ситуация является наименее эффективной. Эффективность увеличивается со степенью приближения к ситуации 2, что возможно в случае ориентации процесса обучения на реальную коммуникацию на втором языке. Целесообразна проверка эффективности этого процесса и его коррекция по мере формирования коммуникативных навыков.

При этом важно найти правильное соотношение теоретических знаний и практических умений. Именно психолингвистический подход к организации обучения неродному языку дает возможность решения этой проблемы при ведущей роли навыков. Объем и характер теоретических сведений о языке в процессе обучения представляют наиболее сложную и интересную проблему психолингвистики и методики обучения неродному языку.

Приближенность к среде изучаемого языка достигается также активным включением звучащей речи на этом языке в учебный процесс, что в настоящее время является технически легко решаемой задачей. Проблемным может быть методическое обеспечение работы со звучащей речью, так как ориентация на письменный текст являлась характерным признаком не только для лингвистических исследований, но и для методики обучения второму языку.

4.2. АНАЛИЗ ОШИБОК ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЯЗЫКОМ

Анализ ошибок при овладении родным языком дает информацию для выявления особенностей процесса порождения и понимания речи, моделирования названных процессов; а также для изучения структуры ментального лексикона, обнаружения закономерностей овладения родным языком и организации обучения данному языку как неродному. Ошибка трактуется как сигнал «разошедшегося шва» в речевом механизме человека [Леонтьев, 1970, с. 78]. Исследователи пытаются установить, с какими именно этапами речемыслительного процесса связаны те или иные типы ошибок. Мозг человека имеет врожденную способность к усвоению языка, которая сохраняется и после овладения первым (родным) языком Я1. Обучающийся активно строит свою «грамматику» неродного языка Я2, подобно тому, как это делается при овладении первым языком. При этом некоторые стратегии являются общими для овладения обоими языками.

Ошибки — источник информации о процессе овладения неродным языком и организации процесса обучения данному языку как неродному. Различают два типа ошибок: 1) mistakes, 2) errors [Залевская, 1999, с. 306—309]. Под первыми — их можно назвать оговорками — понимаются факты оплошностей в потоке речи вследствие усталости, возбуждения и т.п., когда возможно быстрое самоисправление со стороны говорящего. К числу вторых относятся типичные отклонения от правил Я2, т.е. ошибки, которые допускаются обучаемыми в ходе освоения языка и не поддаются самокоррекции.

Часть ошибок в Я2 может быть объяснена за счет влияния Я1. Такие ошибки квалифицируются как межъязыковые, т.е. ошибки межъязыковой интерференции. Встречается множество одинаковых ошибок, которые допускают изучающие Я2 независимо от характера их Я1. Ошибки такого рода получили название *внутриязыковых*, отра-

жающих специфику процесса овладения языком, ход этого процесса. Они обнаруживают сходство с ошибками, которые имеют место при овладении языком его носителями в процессе онтогенеза. «Механизм ошибок принципиально тождествен для процесса приобретения языка ребенком и для процесса изучения второго языка взрослыми» [Виноградов, 1983, с. 56].

Наблюдается и положительный перенос явлений Я1 на изучаемый язык (transfer). Обучаемый опирается на некоторые (но не все) знания Я1 при пользовании Я2, а условия переноса зависят от того, как сам обучаемый воспринимает структурное расстояние между явлениями Я1 и Я2 (в отличие от того, что устанавливается лингвистами, сопоставляющими две языковые системы).

Взгляд на ошибку как продукт определенной системности всего, чем в текущий момент владеет индивид, требует нестандартного подхода к исправлению ошибки: нужно исправлять не просто некоторую конкретную ошибку, а именно ту индивидуально установленную (но, тем не менее, типичную для носителей некоторого Я1, изучающих определенный Я2) связь или закономерность, которая лежит в основе ошибок того же характера [Залевская, 1999, с. 309].

Е. М. Верещагин приводит яркие примеры ошибок в русской речи студентов-иностранцев. Правильное с точки зрения системы предложение: *Я имею сестру/брата* — в норме заменяется конструкцией: *У меня есть*. Аналогично этому нельзя сказать: *Я охотно люблю Москву*, поскольку сочетание *охотно люблю* в русском языке не употребляется. Е. М. Верещагин поясняет, что *нарушения системы* — это абсолютно неправильные фразы (так сказать нельзя), а *нарушения нормы* неправильны лишь относительно (так сказать можно, но никто так не говорит). *Нарушения узуса* (от лат. *usus* — пользование, употребление, обычай) происходят тогда, когда правильная сама по себе фраза не соответствует речевой ситуации, т.е. неправильным оказывает-

ся выбор средств выражения в связи с обстоятельствами и условиями речи (так сказать можно, но в другой ситуации). Пример нарушения узуса, приводимый Е. М. Верещагиным, весьма показателен: легко представить себе реакцию пассажиров трамвая, к которым обратился иностранец со словами: *Позвольте выяснить, не передадите ли вы плату, положенную за проезд?* [Залевская, 1999, с. 315—316]

4.3. СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Главная задача любого учебного заведения — *научить обучаемого учиться*, в том числе, *учиться языку*. В последние годы на этот аспект обучения разным предметам в школе и вузе обращается особое внимание, что, в частности, нашло отражение в формулировании целей и определении содержания обучения иностранному языку. Считается, что языку учатся в школе: к сожалению, чаще там учатся тому, как справляться с требованиями школы, вырабатывают стратегии, отвечающие требованиям учителя или классной ситуации, что в дальнейшей жизни оказывается бесполезным. Чтобы научиться эффективно учиться, необходимы *метакогнитивные навыки*.

При разных условиях овладения Я2 в различных возрастных интервалах преобладают различные стратегии переработки языковых входных данных.

А. При параллельном с Я1 овладением Я2 (возраст: 1—3 года) в ходе естественного общения с ребенком по принципу «одно лицо — один язык», т.е. в случаях, когда один из родителей общается с ребенком исключительно на одном языке, а второй — исключительно на другом языке, стратегии переработки входных данных являются спонтанными, активными, эвристическими. Универсальная последовательность усвоения языковых явлений модифицирована взаимодействием языковых систем. Через стадию смешанной речи ребенок приходит к автономному, неинтерферирующему, продуктивному владению Я1 и Я2. Следует упо-

мянуть, что ситуация смешения языков на раннем этапе речевого онтогенеза таит в себе определенные трудности в процессе речевого и когнитивного развития ребенка. В этой связи следует внимательно изучать и описывать ситуации естественного раннего билингвизма, что еще не сделано в достаточной степени.

Б. При усвоении Я2 в условиях экспериментального обучения (возраст: 6—7 лет) с общением в естественных ситуациях с использованием приемов стимулирования спонтанной речи и вербальных игр на отработку отдельных конструкций преобладает интуитивно-поисковая стратегия; имеют место спонтанная последовательность усвоения языковых явлений и модифицированная вторичность формируемой системы. Это приводит к спонтанной ненормативной речи, обеспечивает способность общаться при элементарном уровне владения Я2.

В. При усвоении Я2 в школе по действующим программам (возраст: 8—16 лет) с использованием приемов комбинированного метода и вводом материала посредством учебных действий в качестве стратегий выступают неполные обобщения, генерализация, перенос из родного языка; последовательность усвоения явлений Я2 частично отражает их ввод. Результатом является неспонтанное, подверженное интерференции усвоение Я2 с частичными речевыми навыками. Полученные результаты свидетельствуют об усвоении знаний о языке, а не овладении навыками общения на втором языке. В современной психолингвистике и методике преподавания иностранного языка сложилось мнение о непродуктивности такого подхода.

В условиях школьного обучения Я2, когда в основном говорит учитель, дети получают меньше возможностей для увязывания новых выражений со знакомыми действиями, к тому же они могут оказаться слишком большими для того, чтобы усваивать Я2 в игровых ситуациях, но недостаточно взрослыми для пользования когнитивными стратегиями. Что касается подростков, то, по сравнению с маленькими

детьми, свободно пользующимися примитивизированными высказываниями в разделяемых со сверстниками ситуациях, интересы подростков значительно более разнообразны, им приходится то и дело сталкиваться с новыми коммуникативными потребностями. Большую роль в овладении Я2 и в пользовании при этом разными стратегиями играет целый ряд факторов, которые должны учитываться при исследовании стратегий восприятия и переработки языковой информации, стратегий пользования Я2 в разных условиях.

Разные стратегии подходят для разных уровней владения знанием, и разные формы доступа требуются для выявления этих разнообразных типов стратегий. К числу стратегий, прямо влияющих на научение, можно отнести:

- выяснение/подтверждение;
- мониторинг (исправляет у самого себя или у других ошибки в произношении, употреблении слов, написании, грамматике, стиле);
- догадка или индуктивное выведение (догадывается о значении с опорой на ключевые слова, структуры, картинки, контекст и т.д.);
- практика [Залевская, 1999, с. 315—322].

4.4. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ СТРАТЕГИЙ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ОБНАРУЖЕНИЯ

Закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека в общем виде называют *стратегиями*. Под стратегией понимается некий способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей и результатов. Стратегии принятия решений как выбора одного из возможных вариантов действия довольно широко обсуждаются в публикациях последних десятилетий, в инженерной психологии, психологии познавательных процессов, психолингвистике и методике преподавания иностранных языков.

Мы уже говорили о том, что овладевающие языком дети делают поразительные успехи в освоении грамматической структуры родного или второго языка, в накоплении лексического запаса, в активном пользовании языком; некоторые взрослые овладевают Я2 или ИЯ успешно, а другие хуже или совсем плохо справляются с такой задачей. В этой связи высказываются различные предположения [Залева, 1999, с. 315—322]. В частности, такие стратегии увязываются:

- со способностью человека к обучению вообще, к переработке информации об окружающем его мире;
- со специфической языковой способностью, дающей возможность так оперировать воспринимаемым материалом, чтобы максимально эффективным путем «открывать» для себя «правила» изучаемого языка;
- с «врожденным знанием», «универсальной грамматикой», «устройством для переработки языка» и т.п.

Стратегиям можно научиться, что является чрезвычайно важным условием успешного овладения неродным языком. Овладение и пользование языком требуют принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого обучаемыми языкового материала и совершаемых ими действий, в том числе: членение потока речи на значимые элементы, «узнавание» формы, функции при восприятии речи, выбор слов, грамматических конструкций при производстве речи и т.д.

Стратегии являются целенаправленными и ориентированными на достижение определенного результата. Все стратегии были подразделены на две основные категории — *стратегии редуцирования* и *стратегии достижения результатов*. Единого общепринятого определения понятия стратегии в приложении к условиям овладения Я2 пока нет; разные авторы акцентируют внимание на тех или иных особенностях стратегий, более или менее полно описывая их цели, возможности, значимость для успешности овладения Я2 и т.д.

5. ПСИХОЛИНГВИСТИКА И ОВЛАДЕНИЕ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКОМ

5.1. РАННЕЕ ДВУЯЗЫЧИЕ

Споры о том, как влияет раннее «двужычие» на развитие ребенка, были достаточно остры в начале XX в. В научной литературе постоянно присутствовали две противоположные позиции: мнение, согласно которому любое дополнительное знание, в том числе знание второго языка, может быть только полезно, и мнение, что раннее «двужычие» приносит вред. Попробуем понять, откуда возникло предположение о том, что раннее двужычие может отрицательно влиять на развитие ребенка.

Одним из первых (в 1915 г.) мнение о вреде раннего двужычия высказал представитель школы ассоциативной психологии И. Эпштейн. Упрощенно его позицию можно резюмировать следующим образом: мышление — это ассоциация между понятиями и словами. Если одному и тому же понятию С в одном языке соответствует слово А, а в другом языке — слово В, то установившаяся ассоциация «слово—понятие» АС мешает установиться другой ассоциации — ВС. Когда же все-таки образуются две ассоциации АВ и АС (т.е. смысл С в двух разных языках представлен разными словами), то они конфликтуют друг с другом.

Размышления такого рода соответствовали тогдашним весьма примитивным представлениям об отношениях между языком и мышлением. Современник И. Эпштейна — исследователь детской речи У. Стерн примерно по тем же причинам придерживался как раз противоположной точки зрения. Он писал, что различия между языками представляют собой могучий стимул для сравнений и разграничений, для понимания смысла понятий в установленных пределах.

Уже в 20-е годы XX в. велись интенсивные исследования, целью которых было выявить в эксперименте различия между одно- и двуязычными индивидами и решить вопрос о векторе влияния раннего двуязычия. При этом изучалось влияние раннего двуязычия на такие характеристики индивида, как а) способности к изучению языков; б) уровень умственного развития в целом; в) личностные особенности.

Результаты этих исследований (а их к настоящему моменту накопилось достаточно много) весьма противоречивы из-за многофакторности влияний, сопровождающих феномен раннего двуязычия. Так, мнение о положительном влиянии раннего двуязычия на способности к изучению языков основано на естественном предположении о том, что двуязычному индивиду легче изучать третий язык, потому что он обладает большим, чем одноязычные индивиды, опытом изучения языков вообще. Вообще же, более существенно не то обстоятельство, что ребенок вынужден овладеть двумя языками с раннего возраста, а то, в каких условиях это двуязычие возникло и реализовалось.

5.2. РАЗВИТИЕ «ДВУЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА»: НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ

В отечественной литературе наиболее интенсивные наблюдения над ранним детским двуязычием были сделаны грузинским психологом Н. В. Имедадзе (1979). Наиболее благоприятной для развития раннего двуязычия Имедад-

зе считает ситуацию, когда соблюдается принцип «одно лицо — один язык». Например, с няней и бабушкой ребенок говорит по-русски, а с матерью и отцом — по-грузински и т.п. Соблюдение принципа «одно лицо — один язык» — это строгая обусловленность выбора языка общения старшим участником коммуникации.

Данный принцип благоприятствует возникновению действительного двуязычия, предупреждая те ситуации, когда в одном и том же высказывании беспорядочно смешиваются два языка. Ребенок со временем почти автоматически переключается с одного языка на другой, не стесняясь незнания отдельных слов и не вставляя слова одного языка в высказывания на другом.

Важность исследований Н. В. Имедадзе в том, что ей удалось проследить фазы, стадии в становлении принципа «одно лицо — один язык». Стадии эти, по мнению Н. В. Имедадзе, таковы:

1. *Стадия смешения двух языков.* В одном высказывании возможно употребление слов, принадлежащих разным языкам, или повторное употребление на двух языках эквивалентов одного и того же понятия. Наблюдается также активная интерференция грамматических форм и конструкций.
2. *Стадия полной лексической и грамматической дифференциации двух языков.*

Из наблюдений Н. В. Имедадзе вытекает более общий вопрос: не способствует ли детское двуязычие более раннему осознанию знакового характера языка? Иначе говоря, не освобождает ли ребенка раннее двуязычие от представлений об обязательности связи между объектом и обозначающим его словом (это изучал еще Пиаже, см. раздел о детской речи)?

Для проверки этой гипотезы Н. В. Имедадзе был поставлен эксперимент с 18 двуязычными детьми пяти-, шестилетнего возраста, владеющими русским и грузинским языками. В эксперименте детям задавали вопросы (на

грузинском языке): «Что такое имя?», «Где у солнца имя?», «Знает солнце свое имя?», «Можно луну назвать солнцем, а солнце — луной?».

Эксперимент показал, что двуязычные дети, равно как и одноязычные, не осознают произвольности связи между объектом и его именем. Так, отвечая на вопрос «Почему мы солнце называем солнцем?», дети говорили: «Потому, что светит»; на вопрос «Можно луну назвать солнцем, а солнце — луной?» дети отвечали: «Если луну назовем солнцем, она станет горячей», «Нельзя, не будет давать света». Только один из 18 детей, отвечая на вопрос «Почему мы солнце называем солнцем?», сказал: «Имена дают люди».

Эти результаты, считает Н. В. Имедадзе, указывают на то, что сам факт раннего двуязычия ничего не меняет в отношении объект — имя. Дети-билингвы дают такие же ответы, какие были зафиксированы Пиаже у монолингвов.

Л. С. Выготский, рассматривая особенности детской речи, останавливается на грамматике. Здесь мы ставим кардинальный вопрос о природе умственного развития ребенка в процессе школьного обучения. В процессе овладения неродным языком при наиболее традиционном методическом подходе, в целом сохраняющемся сегодня, можно выделить ряд противоречий с имеющимися данными психолингвистики о закономерностях становления системы второго языка. Это противоречия между:

теоретическими сведениями о лингвистических единицах и развитием навыков коммуникативного характера;

соотношением единиц различных уровней языка в процессе порождения речи (стадиальность речепорождения) и последовательность освоения уровней языка при обучении неродному языку;

речевыми жанрами в инвентаре обучающегося на родном языке и задачами в процессе обучения;

задачами процесса обучения и возможностями управлять речевым поведением.

Важными моментами с точки зрения построения системы обучения являются:

соотношение сведений о моделях порождения речи и вертикаль формирования навыков. Характер вертикали: нарастание лингвистических сложностей;

активный/пассивный словарь носителя языка и стратегия усвоения лексики при обучении неродному языку;

сведения о системе родного языка у «наивного носителя» и у искусственного билингва.

Процесс порождения высказывания начинается, скорее, не с выбора лексем, а с выбора общей схемы высказывания. Переход от замысла к внешней речи. Виртуальная последовательность, а не реальный ход речепроизводства.

Речевая деятельность дедуктивна: от общего к частному [Б. Ю. Норман, 1994].

Не получается ли у нас, что в процессе порождения текста предложение или, во всяком случае, его костяк, формируется раньше, чем составляющие его слова? Здание раньше кирпичей?

В ходе реального речевого акта все уровни языка функционируют взаимосвязанно, их последовательность иная, чем принятая в лингвистике. Всюду, где процесс обучения не отвечает реальной схеме «наличие деятельности — цели говорения — говорение как средство достижения цели», образуется противоречие, обуславливающее ряд трудностей при обучении (сказать что-либо, чтобы говорить и таким образом научиться говорить и овладеть языком). Цель, деятельность и мотив совпадают. *Разрыв «круга» в выходе в экстралингвистическую деятельность: делать что-либо, чтобы достичь определенной цели и в процессе этого использовать язык и обучаться ему.*

Рассмотрим отрывок из рассказа Владимира Набокова «Другие берега». Автор, являясь билингом (русский и английский языки), писал свои книги на двух языках. В ряде произведений он останавливается на ситуации раннего билингвизма. В следующем тексте описывается урок

английского языка при становлении искусственного билингвизма. Набокову удалось в образной форме передать ряд психолингвистических проблем, о которых говорится в научных источниках, в том числе и в данном пособии.

Я научился читать по-английски раньше, чем по-русски; некоторая неприятная для петербургского слуха — да и для меня самого, когда слышу себя на пластинке — брезгливость произношения в разговорном русском языке сохранилась у меня и по сей день (помню при первой встрече, в 1945 что ли году, в Америке, биолог Добжанский наивно мне заметил: «А здорово, батенька, вы позабыли родную речь»). Первыми моими английскими друзьями были незамысловатые герои грамматики — коричневой книжки с синяком кляксы во всю обложку: Ben, Dan, Sam и Ned. Много было какой-то смутной возни с установлением их личности и местопребывания. «Who is Ben?», «He is Dan», «Sam is in bed», «Is Ned in bed?» («Кто такой Бен?», «Это — Дэн», «Сэм в постели», «В постели ли Нэд?») и тому подобное.

Из-за того, что в начале составителю мешала необходимость держаться односложных слов, представление об этих лицах получилось у меня и сбивчивое и сухое, но затем воображение пришло на помощь, и я увидел их. Туполицыые, плоскоступные, замкнутые оболтусы, болезненно гордящиеся своими немногими орудиями (Ben has an axe), они вялой подводной походкой медленно шагают вдоль самого заднего задника сценической моей памяти; и вот перед дальнотзоркими моими глазами вырастают буквы грамматики, как безумная азбука на таблице у оптика.

Классная разрисована ломаными лучами солнца. Брат смиренно выслушивает отповедь англичанки. В запотевшей стеклянной банке под марлей несколько пестрых, с шипами, гусениц методично

пасется на крапивных листьях, изредка выделяя интересные зеленые цилиндрики помета. Клетчатая клеенка на круглом столе пахнет клеем. Черника пахнет черносливом. Виктория Артуровна пахнет Викторией Артуровной. Кроваво-красный спирт в столбике большого наружного градусника восхищенно показывает 24 Реомюра в тени. В окно видать поденищиц в платках, выпалывающих ползком, то на корточках, то на четвереньках, садовые дорожки: до рытья государственных каналов еще далеко. Иволги в зелени издают свой золотой, торпливый, четырехзвучный крик.

Вот прошел Ned, посредственно играя младшего садовника. На дальнейших страницах слова удлинялись, а к концу грамматики настоящий связный рассказец развивался взрослыми фразами в награду маленькому читателю. Меня сладко волновала мысль, что и я могу когда-нибудь дойти до такого блистательного совершенства. Эти чары не выдохлись и когда ныне мне попадается учебник, я первым делом заглядываю в конец — в будущность прилежного ученика».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данные психолингвистики и методика обучения неродному (иностранному) языку в целях повышения эффективности процесса обучения объединяются сегодня нечасто. Механизмы функционирования второго и первого языка одни и те же, поэтому сведения о становлении речи, ее развитии, данные о билингвизме чрезвычайно важны для тех, кто организует процесс обучения неродному языку, и для тех, кто его переживает.

Мы назвали наше пособие «Путь к языку», желая подчеркнуть динамичность данного процесса. Это первый выпуск из серии пособий, призванных помочь в удивительно сложном и интересном процессе овладения вторым языком. Надеемся, что пособие послужит объяснению некоторых вопросов усвоения неродного языка и тем самым — процессу применения данных психолингвистики в практике обучения неродному языку.

Авторы искренне желают вам успехов на этом нелегком, но очень увлекательном пути.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская. — М., 1999.
2. *Верещагин Е. М.* Порождение речи : латентный процесс : предварит. сообщение / Е. М. Верещагин. — М., 1968.
3. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. — М., 1987.
4. *Виноградов В. А.* Стратификация нормы, интерференция и обучение языку. Лингвистические основы преподавания языка / В. А. Виноградов. — М., 1983.
5. *Имедадзе Н. В.* Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком / Н. В. Имедадзе. — Тбилиси, 1979.
6. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному : психолингвистические очерки / А. А. Леонтьев. М., 1970.
7. *Норман Б. Ю.* Грамматика говорящего / Б. Ю. Норман. — СПб., 1994.
8. *Реформатский А. А.* Фонологические этюды / А. А. Реформатский. — М., 1975.
9. *Якобсон Р.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии / Р. Якобсон // Принципы типологического анализа языков различного строя. — М., 1972.
10. *Bühler K.* Sprachtheorie. Stuttgart / K. Bühler; A. Ferguson (Hrsg.): Talking to children. — Cambridge: Cambridge, 1965.
11. *Chomsky C.* The acquisition of syntax in children from 5 to 10 / C. Chomsky. — Cambridge, 1960.

12. *Kegel G.* Sprache und Sprechen des Kindes / G. Kegel. — Opladen : Westdeutscher Verlag, 1987.
13. *Piaget J.* The language and thought of the child / J. Piaget. — London : Routledge and Kegan Paul, 1926.
14. *Stern C., Stern W.* Die Kindersprache / C. Stern, W. Stern. — Leipzig : Barth, 1922.
15. *Wundt W.* Völkerpsychologie. Bd 1 : Die Sprachen / W. Wundt. — Leipzig : Engelmann, 1904.
16. *Wygotzki L. S.* Denken und Sprechen / L. S. Wygotzki. — Stuttgart : Fischer, 1971.

ИСТОЧНИКИ

1. URL: http://www.psycholinguistik.unimuenchen.de/index.html?/publ/entw_sprach_kogn.html
2. Sprechwissenschaft und Psycholinguistik an der LMU-München. URL: www.psycholinguistik.uni-muenchen.de Stand: Februar 2000

Учебное издание

**Величкова Людмила Владимировна,
Абакумова Ольга Васильевна**

**ПУТЬ К ЯЗЫКУ:
ДАнные РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА.
БИЛИНГВИЗМ**

Пособие по психолингвистике

В ы п у с к 1

Подп. в печ. 09.02.2011. Форм. бум. 60×84/16
Усл. п. л. 3,4. Тираж 50. Заказ 170.

Издательско-полиграфический центр
Воронежского государственного университета.
394000, г. Воронеж, пл. им. Ленина, 10. Тел. (факс): +7 (4732) 598-026
<http://www.ppc.vsu.ru>; e-mail: pp_center@ppc.vsu.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательско-полиграфического центра
Воронежского государственного университета
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3