

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СПЕЦИФИКА ПОДХОДА

Н.Г. Мальцева

*Саратовский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

Раннее обучение иностранным языкам, являющееся всеобщей образовательной тенденцией, поддержано аргументами различного порядка. С одной стороны, это вызвано социальными причинами и неразрывно связано с вопросами увеличивающейся миграции и глобализации. Даже в относительно гомогенных в языковом отношении странах присутствие иноязычных включений в речевом окружении ребенка с первых лет жизни давно перестало быть исключением, и специалистам по речевому развитию необходимо это учитывать. С другой стороны, стремление начать обучение иностранному языку как можно раньше имеет в своем основании глубокое убеждение большинства, что детям иностранные языки даются чрезвычайно легко – чаще всего такие заключения выводятся на основании наблюдений за усвоением языка естественным (материнским) методом. Именно с таким максимально благоприятным усвоением языка ассоциируется ранний возраст. Школьный же возраст подразумевает изучение иностранного языка как учебной дисциплины с опорой на систему эксплицитных правил.

Направленное обучение второму языку в раннем (дошкольном) возрасте можно рассматривать как формирование особой формы билингвизма. Различные аспекты естественного и учебного билингвизма в детском возрасте как важной комплексной проблемы исследуют представители социологии, лингвистики, педагогики¹. Во все возрастающей степени используются данные нейрокогнитивных наук, которые рассматривают онтогенез познавательных и речевых способностей человека исходя из возрастных морфологических изменений головного мозга.

Вопрос о преимуществах и опасностях раннего детского билингвизма до сих пор относится к категории дискуссионных, и представители различных областей знания отвечают на него различно. Традиционная точка зрения представлена во многих логопедических учебниках². Согласно ей, лингвистическое воспитание ребенка должно в первые годы жизни совершаться на родном языке, а билингвизм (когда, например, в детском саду с ребенком говорят на русском языке, а в семье – на другом) называется среди возможных причин общего недоразвития речи. В настоящее время наши взгляды на билингвизм существенным образом дополнены. Новейшие исследования в области двуязычия как взрослых, так и детей представлены многими серьезными работами, например Э. Бялисток³. Многочисленные примеры развития детей

интернациональных семей и семей мигрантов доказывают, что ранний билингвизм может быть если не полезен для когнитивного развития ребенка, то, по крайней мере, не представлять особых проблем. По-видимому, не стоит подходить к вопросу о раннем двуязычном образовании прямолинейно-оценочно, а следует принять к рассмотрению все возможные аргументы.

Среди факторов, определяющих вид билингвизма, наибольшее влияние имеют возраст и способ овладения языком, а также мотивация. Важное различие между видами усвоения языков заключается в том, что они опираются на разные и созревающие в разное время функциональные механизмы головного мозга.

В случае раннего сбалансированного билингвизма кажущаяся легкость овладения двумя языками имеет поддержку в виде пластичности мозговых структур, что выражается в их способности менять свои характеристики в зависимости от вида деятельности. Однако согласно современным представлениям, речь всегда идет о перераспределении усилий внутри ограниченного ресурса, поэтому такая пластичность имеет свои пределы (это прослеживается в явно выраженной тенденции к моноязычию – свойству мозга быстро вытеснять чужеродные языковые элементы, если они не используются). Однако, в условиях естественного / сбалансированного билингвизма такие энергозатраты оправданы теми социальными адаптационными преимуществами, которые они несут.

Возраст 6-7 лет с точки зрения нейрокогнитивистики тоже имеет свою специфику. Пользуясь разработанной Б. М. Величковским уровневой системой когнитивных координаций⁴, можно суммировать результаты интеллектуального развития. Оно определяется несколькими, надстраивающимися друг над другом и сохраняющими относительную автономию структурами мозга. Высший уровень называется уровнем метакогнитивных координаций. Этот уровень осуществляет метапознание, которое представляет собой способность индивида отдавать себе отчет в содержании и особенностях любых познавательных функций, как своих собственных, так и других людей. Поэтому одним из главных достижений к этому возрасту является окончательное формирование индивидуальной теории психики – умения представить внутренние душевные состояния, знания и намерения других людей (это, по сути, децентрация детского сознания в терминах Пиаже).

Мозговым субстратом таких интегративных процессов служат филогенетически новые префронтальные области коры. С ними, как известно, связано также сознательное поведение и контроль собственной деятельности – модальности «могу», «хочу» и «должен», а значит и фактор мотивации. Весь этот комплекс достижений и делает возможным школьное обучение.

Какой же вид приобретает к началу школьного обучения мотивация?

Нужно вспомнить, что те задачи, которые мы решаем в обыденной жизни, отличаются от тех, что мы решаем в школе. Существует своеобразный социальный прессинг, который диктует необходимость в определенном возрасте усваивать навыки понятийного мышления, которое не направлено на удовлетворение повседневных нужд, и осуществляется в осознанной форме. Мотивация овладения грамотой и иностранным языком в школе может быть очень высокой, но это совершенно другая мотивация, чем та, которая заставляет ребенка усваивать родной язык / языки.

Другой вид приобретают и формы взаимодействия со взрослым. Целенаправленное педагогическое воздействие отличается от речевого поведения мамы или няни именно тем, что оно апеллирует к необходимости сознательных усилий по овладению языком. Это, повторимся, становится возможным благодаря объективным причинам, прежде всего – адекватному нейрофизиологическому обеспечению познавательной деятельности.

Итак, обучение иностранному языку как системе эксплицитных правил возможно теоретически только с определенного возраста. Но на практике, как уже было сказано, изучение иностранного языка в дошкольном возрасте – реальность.

При этом многие существующие методики (по крайней мере, отраженные в учебных изданиях) остаются высоко-формализованными, а значит, разительно несоответствующими возрасту учеников. Вот, например, что говорится в аннотации к одному из учебников, предназначенных для детей с трех лет⁵. Автор книги ставит перед собой цель "за короткий срок обучить малышей живой английской речи, построению отдельных предложений, целых рассказов, ведению диалогов и переводу". Помочь ему в этом призваны "удобные для запоминания схемы и таблицы". Наши собственные наблюдения свидетельствуют о том, что очень часто, несмотря на все усилия преподавателя, приобретенный дошкольниками "иностраный язык" сводится к нефункциональной лексической надстройке, дублирующей незначительную часть словаря родного языка. При этом ребенок не может ни произвести, ни понять ни одной ранее не слышанной фразы, так что об использовании иностранного языка как простейшего средства коммуникации, не говоря уж о знании его на уровне родного, речь не идет.

К сожалению, тот факт, что разные виды билингвизма требуют различных методик, учитывается далеко не достаточно. Забывается или вовсе не принимается то обстоятельство, что естественные условия коммуникации моделируются на практике с большим трудом. Мы сознательно не говорим здесь об игре как особой знаковой реальности, поскольку этот вопрос заслуживает отдельного рассмотрения и обещает, по-видимому, единственную перспективу результативной методики.

Для разработки дифференцированных методов развивающего обучения необходимо учитывать нейропсихологические показатели развития и специфику когнитивных процессов каждого ребенка. Неоценимую помощь в этом могут оказать нейропсихологические методы диагностики речевого и неречевого развития, т.к. именно они могут оценить и описать те системно-динамические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения. Уместен, на наш взгляд, вопрос о противопоказаниях к ранним занятиям иностранным языком, или, по крайней мере, вопрос о целесообразности таких занятий в отношении детей с факторами риска речевых нарушений.

Итак, с одной стороны, невозможно отрицать существование социального заказа на более раннее изучение иностранных языков, причем, можно утверждать, что это требование времени будет становиться все более настоятельным. Об этом свидетельствует растущее количество междисциплинарных исследований, посвященных проблемам раннего билингвизма. С другой стороны, нельзя пренебрегать конкретными обстоятельствами и здравым смыслом.

Дети, как правило, любят ходить в языковую группу. И действительно, это гораздо полезнее для их развития, чем часы, проведенные перед телевизором. Хорошо бы, чтобы ожидания родителей при этом оставались реалистичными. А еще лучше, если родители согласятся, что развивающий эффект имеют не только занятия иностранным языком. Не менее важной для ребенка может стать любая совместная деятельность с близкими и сверстниками, полноценно проведенные часы общения, поскольку это и является абсолютным фундаментом любого когнитивного развития в раннем возрасте.

¹ см., например *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2011

² Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд. М.: ВЛАДОС, 2004

³ Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 12 (1). 2009. P. 3-11

⁴ *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания. М.: Смысл, "Академия", 2006

⁵ *Шалаева Г.П.* Английский с 3-х лет. Готовимся к школе. М.: СЛОВО, Эксмо, 2007