

## ПРАБЛЕМЫ РАННЯГА ДВУХМОЎЯ

Пытанні засваення дзецямі дзвюх і болей моў з'яўляюцца аб'ектам пільнай увагі педагогаў, псіхолагаў, лінгвістаў. У кола асноўных тэарэтычных праблем даследчыкі ўключаюць наступныя: узрост, з якога трэба пачынаць навучанне другой мове, узроставы псіхалагічны фактар, які выступае зыходным пунктам такога навучання; суадносіны роднай і другой моў у навучальным працэсе; уплыў двухмоўя на разумовае развіццё дзяцей; праблема засваення другой мовы як сродку камунікацыі.

**Аптымальны ўзрост**, з якога трэба пачынаць навучанне дзяцей другой мове, вызначаецца, з аднаго боку, канцэпцыяй менавіта “другой мовы”, з якой лагічна вынікае, што дзіця перш за ўсё павінна авалодаць роднай мовай; другога боку – неабходнасцю ўлічваць дробныя кагнітыўныя здольнасці, дынаміку ўзроставых магчымасцей дзіцяці ў авалоданні мовай. Усё гэта стварае даволі складаную сітуацыю, для вызначэння аптымальных тэрмінаў ўвядзення другой мовы.

Катэгарычна аб часе, з якога трэба пачынаць вывучэнне другой мовы, выказаўся К. Дз. Ушынскі: “Вывучэнне замежных моў не павінна пачынацца занадта рана і ніяк не раней таго, пакуль будзе прыметна, што родная мова пусціла глыбокія карані ў духоўную прыроду дзіцяці” [8, і58]. На думку вучонага, пачынаць вывучэнне замежнай мовы трэба ў 7-8 гадоў або нават у і0-і2.

Тых жа поглядаў прытрымліваліся шматлікія паслядоўнікі К.Дз. Ушынскага. Да іх адносілася і Л.І. Ціхеева – заснавальніца сучаснага методыкі развіцця маўлення дашкольнікаў (Л.І. Ціхеева, 1981).

Сярод сучасных навукоўцаў таксама ёсць прыхільнікі канцэпцыі “другой мовы”. Гэта, напрыклад, эстонскія даследчыкі А.-Р.Церапінг (1989), М.Хінт (1987). На думку М.Хінта, дзіця — асаблівая “машына” па вывучэнні

мовы, у ім генетычна запраграмавана засваенне якой-небудзь адной мовы, а не дзвюх адначасова. З гэтай думкай згодная і беларускі псіхолаг Т.М.Савельева [7]. Такім чынам, зыходзячы выключна з канцэнцыі “другой мовы” і ўлічваючы, што асноўныя граматычныя структуры і слоўнік роднай мовы складаюцца да 5 — 6 гадоў (А.Н.Гвоздзеў, 1949, 1961; Д.Б.Эльконін, 1958), аптымальным узростам навучання дзяцей другой мове могуць быць названы 7 — 8 гадоў. Аднак пры гэтым неабходна ўлічваць іх узроставыя псіхалагічныя асаблівасці і магчымасці авалодання мовай.

Сучаснік К.Дз.Ушынскага Дз.І. Пісараў заўважаў: “Малыя дзеці ад 3 — 10 гадоў з дзівоснай лёгкасцю запамінаюць словы і звароты мовы, і ў гэтым узросце яны могуць у паўгода... вывучыцца размаўляць на замежнай мове. Таму іх неабходна вучыць мовам менавіта ў гэтым узросце” (Дз.І. Пісараў, 1984).

Большасць замежных вучоных выказваюцца за навучанне дзяцей другой мове ў дашкольным і нават раннім узросце (Хауген, 1972; Вайнрайх, 1979; Пенфільд, Робертс, 1964; Пулгрэм, 1971 і інш.). Яны арыентуюцца галоўным чынам на “спецыфічныя лінгвістычныя здольнасці” дзяцей, на “прыроджаны механізм” засваення мовы.

Аб прыроджаным механізме засваення мовы, які можа адначасова дзейнічаць у розных моўных рэчаіснасцях, піша і вядомы грузінскі псіхолаг Ш.А.Аманашвілі. Дзіця ад нараджэння, сцвярджае ён, можа авалодаць любой мовай, і не адной, а дзвюма, трыма і болей, *калі ў моўным асяроддзі ўзнікае жыццёвая неабходнасць у зносінах* (вылучана намі. — Н.С.). Па меры авалодання мовай, сістэмай зносін пры дапамозе маўлення гэты механізм слабее і, у рэшце рэшт, праз 8—10 гадоў спыняе сваё дзеянне. Менавіта ў раннім дзяцінстве легка авалодаць рознымі мовамі (Ш.А.Аманашвілі, 1984, 1986).

Высокую сензітыўнасць дашкольна да засваення роднай і другой моў, актыўную памяць дзяцей, лёгкасць фарміравання у іх станоўчай матывацыі маўленчай дзейнасці адзначалі Л.С.Выгоцкі, Д.Б.Эльконін, К.І.Чукоўскі, Д.Слобін і інш. Аднак для паспяховага авалодання дзецьмі дзвюма мовамі неабходны пэўныя ўмовы. У навуцы назапашана шмат эксперыментальных даных па адначасовым і паслядоўным засваенні маленькімі дзецьмі дзвюх і болей моў. Гэтай праблеме прысвечаны даследаванні Ж.Ранжа (Ranjat), В.Леапольд (Leopold), А.Табурэ-Келер (Tabouret-Keller), В.Штэрн (Stern), Н.В. Імедадзе, С. Наталынай і інш. Усе названыя вучоныя выхоўвалі сваіх дзяцей у дзвюх мовах адначасова згодна з так званым прынцыпам М.Граманта “адна асоба — адна мова”. Напрыклад, бацька размаўляў з дзіцем да чатырох-пяці гадоў толькі па-французску, а маці — па-нямецку. Даследчыкі адзначаюць, што ў пачатковы перыяд авалодвання мовамі (на другім — пачатку трэцяга года жыцця) у дзяцей назіралася змешанае (“гібрыднае”) маўленне, якое складалася са слоў адной і другой моў. Калі дарослыя адмаўляюцца разумець “гібрыднае” маўленне, дзіця паспяхова пераадольвае лексічную інтэрферэнцыю, адначасова пачынае адрозніваць дзве гукавыя сістэмы, а пазней — і граматычныя асаблівасці дзвюх моў. Котром гадам з’яўляецца выразнае размежаванне дзвюх моўных сістэм.

Даследаванні Ж.Ранжа ў свой час атрымала высокую ацэнку Л.С. Выгоцкага, які падкрэсліў у ім два важныя моманты: магчымасць авалодаць у раннім дзяцінстве дзвюма мовамі і каштоўнасць ідэі аб стварэнні своеасаблівых умоў для навучання дзяцей дзвюма мовам. У выніку “для кожнай з дзвюх моў у псіхіцы дзіцяці утвараецца як бы свая асаблівая сфера дастасавання, пэўнага роду ўстаноўка... якая пераадавае простама механічнаму скрыжаванню абедзвюх моўных сістэм” [4, 68].

Важна адзначыць, што падобныя шматлікія даследаванні датычыліся як моў, што належаць да зусім розных моўных сем'яў (напрыклад, руская і грузіская), моў розных груп адной сям'і (руская і англійская), так і роднасных моў рамана-германскай групы (нямецкая і французская) і блізкароднасных (французская літаратурная і дыялект). Шырокі спектр моўных камбінацый у эксперыментах сведчыць пра ўніверсальнасць іх вынікаў. Своеасабліваць разгледжаных даследаванняў у тым, што засваенне дзецьмі дзвюх моў адбывалася у сям'і, натуральным шляхам. Лінгвістычнае іх выхаванне ажыццяўлялася адукаванымі бацькамі (лінгвістамі, псіхолагамі), у кожным выпадку індывідуальна. Непазбежна ўзнікае пытанне: наколькі магчыма арганізаванае навучанне дзвюма мовамі ў дзіцячым садзе.

Даследаванне дынамікі маўлення і нервова-псіхічнага развіцця ў цэлым дзяцей, якія выхоўваліся ў яслях, было праведзена Л. Калінінай [5, 70 — 73]. У рабоце з дзецьмі з першага месяца жыцця ўводзіліся адначасова руская і венгерская мовы. У сямі дзяцей дома панавала венгерамоўнае асяроддзе, у чатырох — бацькі размаўлялі на рускай і венгерскай мовах. У яслях работа вялася на рускай мове. Да трох гадоў у дзяцей назіралася стадыя змешанага маўлення, пасля трох — першыя сямёра малышоў свабодна размаўлялі на абедзвюх мовах, а чацвёрта дзяцей, у якіх дома ўжываліся дзве мовы, яшчэ працягвалі падстаўляць словы адной мовы ў другую. Аўтар адзначае, што адначасовае авалоданне дзецьмі ранняга ўзросту дзвюма мовамі не парушыла асноўных заканамернасцей развіцця іх маўлення, хаця яно развівалася больш павольна, чым у аднамоўных.

Такім чынам, розніца паміж сямейным і грамадскім маўленчым развіццём дзяцей, якія з маленства выхоўваліся у сітуацыі “адна асоба — адна мова”, заключаецца ў не калькі больш працяглым затрыманш малых на стадыі змешанага маўлення.

Паколькі дзеці часцей за ўсё пачынаюць наведваць дашкольную ўстанову не раней двух-трох гадоў, вельмі важнымі ўяўляюцца даследаванні па праблеме паслядоўнага авалодання двума мовамі ў дашкольным узросце.

Тым жа аўтарам праводзілася назіранне за венгерамоўнымі дзецьмі, у зносінах з якімі руская мова ўводзілася з паўтара-двух гадоў. Л. Калініна адзначае, што малыя лягчэй і хутчэй авалодвалі другой мовай пры ўвядзенні яе ў канцы другога года жыцця. Набытыя дзецьмі да гэтага ўзросту маўленчыя ўменні на роднай мове служылі асновай для засваення аднаведных уменняў на другой мове. Звяртае на сябе ўвагу той факт, што ў дзяцей ранняга ўзросту фарміраваліся розныя моўныя сістэмы сувязей, установа на асяроддзе (яслі, дом), у адносінах да людзей, якія размаўлялі на пэўнай мове.

Прыхільнікамі паслядоўнага двухмоўя ў навучанні дашкольнікаў другой мове з'яўляюцца расійскія вучоныя А.М. Шахнаровіч, А.І. Негнявіцкая (1981), К. Пратасва (1996), украінскі даследчык З.Я. Футэрман (1984) і інш. Важнай характарыстыкай, якая адрознівае паслядоўнае двухмоўе ў дашкольнікаў ад ранняга адначасовага, з'яўляецца ўвага дзяцей да мовы, здольнасць да рэфлексіі над мовай. Звычайна ў старэйшым дашкольным узросце (пасля 6 гадоў) у дзяцей выпрацоўваюцца свайго роду метамоўныя навыкі: умение свядома аналізаваць словы, сказы і да т.п., здольнасць да самакарэкцыі ўласных выказванняў. У малых з паслядоўным двухмоўем гэтая здольнасць выпрацоўваецца значна раней [9, 50]. Да таго ж ва узросце 5 — 8 гадоў у дзіцяці яшчэ мала штампаў маўленчых паводзін, яму лёгка па-новаму “кадзіраваць” свае думкі, няма вялікіх цяжкасцей пры уступленні ў кантакт на замежнай мове. Зыходзячы з гэтых і іншых фактараў, аўтары лічаць, што сістэматычнае навучанне дзяцей замежнай мове ў дзіцячым садзе неабходна пачынаць з 4 — 5 гадоў.

У гэтым жа рэчышчы ў 70 — 90-ыя гг. быў праведзены шэраг даследаванняў па навучанні нярускіх дашкольнікаў рускай мове (М.А. Байрамава, 1990; А. Велічук, 1982; Т.М. Вінаградава, 1987; Р.Х. Гасанова, 1987; С.В. Гогалева, 1994; Я. Даукшытэ, 1990; Ф.Р. Кадырава, 1987; Л.А. Надудвары, 1976; В.Г. Ніарадзе, 1982; А.І. Негнявцікая і інш.). Пачатак навучання ў даследаваннях вагаўся ад 4 да 5 гадоў.

Асабліваю цікавасць для нас уяўляюць даследаванні, прысвечаныя блізкароднаснаму двухмоўю ў дашкольнікаў (А.М. Богуш, І.А. Луцэнка, Л.І. Фесенка, В.А. Лепунова і інш.). Найбольш грунтоўнымі з іх з’яўляюцца працы А.М. Богуш, якая вывучала развіццё ў дзяцей украінска- рускага двухмоўя (А.М. Богуш, 1974, 1983, 1984, 1985, 1990). Аўтар лічыць: паколькі к тром гадам дзіця авалодвае гутарковым родным маўленнем, правільна вымаўляе большасць гукаў, пачынае без памылак ужываць граматычныя формы ўкраінскай мовы, то арганізаванае навучанне дзяцей рускай мове ў украінскім дзіцячым садзе трэба пачынаць з малодшага дашкольнага ўзросту (чацвёртага года жыцця) [3, 28].

Другой праблемай двухмоўнага развіцця дзіцяці з’яўляецца вызначэнне ролі роднай мовы ў навучанні другой мове. Гэтая роля звычайна даследуецца з двух пунктаў гледжання: як крыніца інтэрферэнцыі і як умова так званага карысяга пераносу. Псіхалагічная структура інтэрферэнцыі ў дзіцячым маўленні падрабязна разгледжана ў працах Н.В. Імедадзе (1979; Imedadze, 1986). Інтэрферэнцыі садзейнічаюць два фактары: аб’ектыўны, лінгвістычны, які вызначае ступень падабенства паміж роднай і другой мовамі; і суб’ектыўны — ступень аўтанамізацыі дзвюх моўных сістэм у свядомасці дзіцяці.

Калі родная і другая мовы належаць да розных моўных груп, інтэрферэнцыю ў маўленні лягчэй папярэдзіць уі пераадолець. У тым

выпадку, калі мовы блізкія, а культура і вопыт, якія асацыіруюцца з мовай, падобныя, памылкі інтэрферэнцыі больш распаўсюджаныя і трывалыя. Узнікае неабходнасць у арганізацыі спецыяльнай работы па устараненні моўных змешванняў, і чым раней будзе арганізавана такая работа, тым больш паспяховы вынік (А.Я. Супрун, 1981, 1987; Touboret-Keller, 1903).

Суб'ектыўныя ўмовы ўзнікнення памылак інтэрферэнцыі, паводле Н.В. Імедадзе, з'яўляюцца вынікам якаснай і колькаснай ідэнтыфікацыі эквівалентных слоў дзвюх моў або неасэнсаванага пераносу значэння слова адной мовы на другую мову. Напрыклад, рускаму слову “играть” адпавядаюць беларускія “гуляць” і “іграць”. У маўленні дзяцей можна пачуць такое спалучэнне, як “я гуляю на цымбалах”. З мэтай пераадолення такіх спантаных памылак, указвае Н.В. Імедадзе, вываду іх з ужывання неабходна развіваць выкарыстанне таксама спантаных, але правільных камбінацый слоў.

Паміж сістэмамі дзвюх моў можа узнікнуць і такая дадатная з'ява, як перанос (транспазіцыя) уменняў і навыкаў у маўленне на другой мове. Роля транспазцыі ўзрастае ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму (А.Я. Супрун, А.М. Богуш).

Ступень, на якой мовы на усіх узроўнях функцыянуюць незалежна, вызначаецца таксама ўмовамі зносін. Так, узровень інтэрферэнцыі зніжаецца, калі суразмоўнікаў загадзя знаёмяць з тэмай гутаркі на другой мове, уводзяць у яе змест.

Праблема ўзаемадзеяння дзвюх моў пры паслядоўным двухмоўі заключаецца і ў тым, што дзіця знаёмяць з другой мовай пасля таго, як яно авалодала родным гутарковым маўленнем, яго артыкуляцыйнымі асаблівасцямі і зрабіла важнае адкрыццё: усё навокал мае назву. Пры гэтым імя прадмета перажываецца дзіцем як атрыбут, нязменная уласцівасць

прадмета. Ж.Піяжэ назваў такую з’яву “намінальным рэалізмам”. Названыя фундаментальныя фактары, паводле Н.В. Імедадзе, — галоўныя “камяні спатыкнення” на шляху да авалодання другой мовай.

У той жа час не толькі родная мова аказвае ўплыў на засваенне другой мовы. Л.С. Выгоцкі выказаў думку, што і засваенне замежнай мовы пракладвае шлях для авалодання вышэйшымі формамі роднай мовы. Яно дазваляе дзіцяці зразумець родную мову як прыватны выпадак моўнай сістэмы, значыць, дае яму магчымасць абагульніць з’явы роднай мовы і асэнсаваць уласныя маўленчыя аперацыі і авалодаць імі.

У сувязі з засваеннем дзецьмі ранняга і дашкольнага ўзросту дзвюх моў узнікае пытанне: **ці садзейнічае білінгвізм разумоваму развіццю асобы.** “Даследчыкаў цікавіла практычна пытанне аб уплыве адной мовы на другую, - пісаў Л.С. Выгоцкі, — ці садзейнічае шматмоўе лепшаму авалоданню роднай мовай і агульнаму інтэлектуальнаму развіццю дзіцяці або, наадварот, з’яўляецца тормазам, перашкодай на шляху да гэтага развіцця” [4, 329].

На пачатку стагоддзя французскі навуковец І. Эпштэйн правёў з дапамогай тэстаў даследаванне разумовага развіцця (intelligence quotiens) дзяцей-моналінгваў і білінгваў аднаго ўзросту. Вынікі ў большасці былі не на карысць білінгвізму. І. Эпштэйн выступіў супраць білінгвістычнай адукацыі на той падставе, што двух- і шматмоўе выклікае антаганізм у свядомасці гаворачага, шкодна адбіваецца на працэсе мыслення і садзейнічае страце чыстаты роднай мовы (В.Г. Кастамараў, 1991).

Л.С. Выгоцкі падверг крытыцы тыя перадумовы, у свеце якіх І. Эпштэйн і іншыя аўтары ставяць і вывучаюць пытанне аб уплыве двухмоўя на агульнае інтэлектуальнае развіццё дзяцей. Вучоны адзначаў, што даследчыкі часта адносілі за кошт шматмоўя тое, што трэба было б аднесці за кошт адрознення ва ўсім комплексе сацыяльных умоў у цэлым. Так, дзеці-



білінгвы, якія ўдзельнічалі у эксперыменце І. Эпштэйна, былі у большасці дзецьмі эмігрантаў [4, 68-69].

Вядомы псіхолаг прыйшоў да высновы: “Нельга пытацца, спрыяльным альбо тармозячым фактарам з’яўляецца двухмоўе заўсёды, усюды, пры ўсякіх акалічнасцях, безадносна да тых канкрэтных умоў, у якіх адбываецца дзіцячае развіццё, і да заканамернасцей гэтага развіцця, якія змяняюцца на кожнай узроставай ступені” [4, 70]. Пры адных акалічнасцях двухмоўе можа стаць фактарам, які перашкаджае як развіццю роднай мовы, так і агульнаму інтэлектуальнаму развіццю дзіцяці. Але двухмоўе можа і не мець такіх шкодных наступстваў, а быць фактарам, спрыяльным як для развіцця роднай мовы дзіцяці, так і для яго агульнага інтэлектуальнага росту [4, 67]. Так, Л.С. Выгоцкі папярэджваў аб адмоўных выніках дзіцячага двухмоўя ў выпадку, калі яно развіваецца стыхійна.

Да гэтага часу спрэчкі па пытанні разумовага развіцця двухмоўных дзяцей працягваюцца. Частка вучоных усё ж схіляецца да думкі аб шкоднасці двухмоўя для інтэлектуальнага развіцця дзіцяці (М. Хінт, А.-Р. Церапінг, Л.В. Іваноў). У той жа час А.-Р. Церапінг, напрыклад, не адмаўляе эфектыўнасці авалодання дзіцем дзвюма мовамі ў сітуацыі “адна асоба — адна мова” у сям’і. Аднак лічыць, што псіхалагічная нагрузка на такое дзіця вышэй, чым у аднамоўнай сям’і, і здавальняючыя вынікі дасягаюцца толькі дзіцем з моцнай нервовай сістэмай (А.-Р. Церапінг, 1989). Як бачым, у рэшце рэшт, А.-Р. Церапінг пацвердзіў выснову Л.С. Выгоцкага: у пэўных варунках двухмоўе не прыводзіць да адмоўных вынікаў.

Шмат даных даследаванняў білінгвістычнага развіцця дзяцей сведчаць пра яго станоучы ўплыў на інтэлектуальныя здольнасці выхаванцаў. Так, В. Леапольд заўважыў у сваёй дачкі, якая выхоўвалася адначасова ў нямецкай і англійскай мовах, аслабленне сувязі паміж фанетыкай слова і яго значэннем

(такі феномен вельмі рэдка назіраецца ў гэтым узросце у дзяцей-моналінгваў).

Аналагічныя даныя былі атрыманы Янка-Варэл (Janka-Warrel). Эксперымент Янка-Варэл выявіў, што дзеці-білінгвы лепш, чым моналінгвы, усведамляюць семантычнае (хутчэй, чым фанетычнае) падабенства, г.зн. іх развіццё трохі апярэджвае развіццё моналінгваў (Imedadze, 1986).

А.М. Шахнаровіч і А.І. Негнявцікая сцвярджаюць, што ўплыў другой мовы спрыяльны і ў большасці выпадкаў паслядоўнага двухмоўя. Сутыкнуўшыся з другой мовай пасля таго, як сфарміравалася моўная здольнасць на першай мове, дзіцяці ўжо не прыходзіцца ўстанаўліваць свайго роду “функцыянальны статус” мовы ва ўласным жыцці, перад ім не ўзнікае неабходнасці праходжання дасінтаксічнай стадыі выказвання, не трэба прынцыпова перабудоўваць артыкуляцыйны апарат для вытворчасці зычных гукаў і г.д. Даследчыкі таксама прыйшлі да высновы, што ў двухмоўных дзяцей адзначаецца большая арыентацыя на семантыку слова. Яны танчэй адчуваюць умоўнасць моўных знакаў і таму лягчэй надаюць у гульні імёны, мянушкі новым прадметам, героям [9, 49 — 50].

Інтэрпрэтуючы падобныя факты, Н.В. Імедадзе тлумачыць, што практычнае авалоданне другой мовай само на сабе не прыводзіць да пазнавальнага эфекту. Дзейнічаючы самастойна, дзіця не здольнае прыйсці да высновы, што другая мова з’яўляецца не толкі новай мовай, але і альтэрнатыўным сродкам выказвання думкі. Авалоданне другой мовай стварае перадумовы, дае дзіцяці магчымасць параўнаць дзве формы з адным значэннем. Гэтая акалічнасць, падкрэслівае Н.В. Імедадзе, мае першараднае значэнне не столькі для практычнага авалодання мовай, колкі для развіцця лінгвістычнага мыслення дзіцяці.

Паводле Бей-Зіў (Веп- Ziv), нават небяспека лінгвістычнай інтэрферэнцыі можа стымуляваць разумовае развіццё дзіцяці. Выкарыстоўваючы розныя стратэгіі, каб пераадолець інтэрферэнцыю, дзіця аперыруе мовай на структурным узроўні, што развівае ўменні моўнага аналізу, карэкцыі, самакарэкцыі і абагульнення структурных адрозненняў паміж мовамі (Imedadze, 1986).

Адным з апошніх лангіцюдных даследаванняў па білінгвістычным выхаванні дзяцей з'яўляецца праца Б. Бейна і І.А. Панарына (1994). Яны эксперыментальным шляхам даказалі, што прынцып “адна асоба — адна мова” дзейнічае як кагнітыўны ўзмацняльнік, прыводзячы да больш ранняга авалодання самарэгуляцыяй.

Адказ на пытанне аб уплыве руска-беларускага двухмоўя на пазнавальныя магчымасці старэйшых дашкольнікаў дае эксперыментальнае даследаванне Е.Г. Андрэвай (1978). Атрыманыя ёю матэрыялы сведчаць пра тое, што ўвядзенне беларускай мовы ў зносіны з рускамоўнымі дзецьмі і дзецьмі, якія карысталіся змешанай руска-беларускай гаворкай, на нейкі момант як бы затарможвала працэс дзіцячага мыслення і актывізацыю іх слоўніка. Аднак у далейшым у дзяцей “інтэнсіўней развіваецца актыўны слоўнік, лагічнае мысленне, фарміруюцца розныя моўныя сістэмы сувязі” [2, 33]. Вельмі рана, на другім месяцы навучання, у дзяцей з'яўляюцца міжмоўнае пачуццё і самакантроль (там жа).

Такім чынам, пры педагагічным кіраўніцтве працэсам авалодання другой мовай апошня адзейнічае і засваенню роднай мовы, і удасканаленню інтэлектуальных аперацый. Ранняе вывучэнне другой мовы ў дзіцячым садзе зусім не вядзе само па сабе да “паўмоўя” і, значыць, да “паўмыслення”, да фарміравання “паўчалавека” (В.Г. Кастамараў, 1991).

Паспяховае авалоданне другой мовай патрабуе **натуральнай сітуацыі зносін**, у якой дзіця магло б стыхійна спасцігаць адносіны паміж мовай і рэчаіснасцю. Гэта чацвёртая праблема ранняга двухмоўя.

Для забеспячэння натуральнай сітуацыі зносін выкарыстоўваецца так званая методыка паглыблення ў іншамоўнае асяроддзе. У чыстым выглядзе на практыцы бесперакладнае паглыбленне не выкарыстоўваецца. Калі ўсе дзеці не ведаюць мовы, то навучанне церпіць крах або рухаецца вельмі павольна. Таму педагогі звяртаюцца да традыцыйных прыёмаў: перакладу, нагляднай семантызацыі, паказу і г.д. Прыкладам выкарыстання методыкі паглыблення ў масавым маштабе можа служыць вопыт Каталоніі — правінцыі Іспаніі, дзе з 1979 г. пачаўся працэс адраджэння каталанскай мовы. Іспанамоўныя дзеці з першых дзён у школе (ва узросце 4 гадоў) наглыбляюцца ў асяроддзе мовы, якая затым будзе сродкам зносін і пазнання. Гэта даволі складаная справа, паколькі “размова ідзе аб стварэнні атмасферы тэарэтычна чужой дзецям, але якую яны тым не менш павінны ўспрыняць як натуральную” (Жоан, 1988).

Трываласць моўных навыкаў залежыць ад умоў камунікацыі. Дзеці, якія свабодна гаварылі на якой-небудзь мове, губляюць многія навыкі маўлення або зусім забываюць гэтую мову, як толькі звужаецца або знікае адпаведная сфера зносін [9, 48].

Менавіта камунікатыўны падыход вызначае змест навучання другой мове, адбор і арганізацыю матэрыялу, падпарадкоўвае справу развіццю практычных маўленчых уменняў, ствараючы натуральную маўленчую сітуацыю, у якой дзіцячая ўвага адцягваецца ад фармальнай пабудовы мовы. Як спалучаецца камунікатыўны падыход з фарміраваннем у дзяцей асэнсавання фармальных аспектаў мовы? Спробу даць адказ на гэтае пытанне зрабіла Н.В. Імедадзе. Яна падзяляе навучанне другой мове на стадыі. На

першай стадыі дзецям даецца практычны маўленчы базіс, які функцыянуе на інтуітыўным узроўні. Толькі пасля гэтай стадыі ўводзіцца аналіз моўнага матэрыялу. Камунікатыўны напрамак у гэты час як бы адыходзіць на задні план. У часе гэта супадае з пачаткам развіцця ў дзяцей фармальнай логікі (па класіфікацыі Ж. Піажэ гэта 11 — 12 гадоў). На наступнай стадыі камунікатыўны напрамак зноў выходзіць наперад. Важнасць працэсу асэнсавання лінгвістычных адносін і дыферэнцыяцыі роднай і другой моў на усіх узроўнях памяншаецца, цяпер ён ажыццяўляе свае функцыі па пераадоленні інтэрферэнцыі і развіцці мысліцельных працэсаў. Згодна з гэтым, практычнае выкарыстанне другой мовы паступова пачынае аўтаматызавацца і пастаянна ўдасканальвацца (Imedadze, 1986).

Згодна з прыведзенай перыядызацыяй навучання другой мове, на дашкольнае дзяцінства прыпадае толькі першая стадыя — засваенне мовы на інтуітыўным, “пачуццёвым”, узроўні. Такая перыядызацыя, на нашу думку, звязана з тым, што ў дзіцячай псіхалогіі і дашкольнай педагогіцы доўгі час было распаўсюджана меркаванне, быццам бы “дааператарны” ўзровень мыслення дашкольнікаў з’яўляецца перашкодай для засваення імі навуковых ведаў. Аднак шматлікія псіхалагічныя і педагагічныя даследаванні паказалі, што дзеці дашкольнага ўзросту на пэўным этапе развіцця пачуццёва-прадметнай дзейнасці ў прынцыпе могуць засвоіць некаторыя навуковыя веды, авалодаць асновамі мыслення тэарэтычнага тыпу (А.У. Запарожац, П.Я. Гальперын, Н.Ф. Талызіна, Д.Б. Эльконін, М.М. Падд’якаў, А.А. Люблшская і інш.). Гэта адбываецца тады, калі зместам навучання з’яўляюцца не толькі вонкавыя, непасрэдна дадзеныя якасці прадметаў, але і іх прасцейшыя ўнутраныя ўзаемасувязі і ўзаемазалежнасці, іх істотныя адносіны. Такі матэрыял, сцвярджаў А.У. Запарожац, не толькі даступны, але і цікавы дашкольніку (А.У. Запарожац, 1970). У працэсе спецыяльна

арганізаванага навучання дзеці засвойваюць і некаторыя тэарэтычныя лінгвістычныя веды (Л.Я. Журава, Г.А. Тумакова, Ф.А. Сахін, Г.П. Белякова, А.І. Негнявіцкая і інш.). Ужо ў дашкольным узросце можна спалучаць камунікатыўны напрамак навучання другой мове з элементарным аналізам моўнага матэрыялу.

Падсумоўваючы праведзены аналіз праблемы ранняга двухмоўя, адзначым яго асноўныя моманты.

Дзеці ранняга і дашкольнага ўзросту з прычыны свайго прыроджанага механізма засваення мовы здольныя засвоіць другую мову паралельна з роднай. Паспяховасць засваення з пункту гледжання як нарматыўнасці маўлення, так і выключэння адмоўнага ўплыву на развіццё мыслення забяспечваецца захаваннем прынцыпу “адна асоба — адна мова”. Ва ўмовах грамадскага выхавання станоўчыя вынікі дае паслядоўнае ўвядзенне другой мовы на другім — трэцім годзе жыцця ў той жа сітуацыі. Сістэматычнае навучанне другой мове лепш пачынаць з 4 —5 гадоў, калі дзеці здольныя асэнсоўваць свае маўленчыя дзеянні.

Навучанне другой мове вядзецца з апорай на родную мову. Неабходна прадугледжваць спецыяльную работу, накіраваную на прадухіленне і пераадоленне моўных змешванняў, выпрацоўку аўтаномных механізмаў стварэння выказванняў на кожнай з моў.

Авалодванне дзецьмі дзвюма мовамі спрыяе развіццю іх інтэлектуальных здольнасцей, лінгвістычнага мыслення, міжмоўнага пачуцця. Неабходнай умовай пазнавальнага развіцця з’яўляецца элементарнае асэнсаванне дзецьмі адрозненняў паміж аспектамі адной і другой моў.

Нарэшце, аб сапраўдным засваенні другой мовы можна гаварыць толькі тады, калі яна ўжываецца як сродак зносін і пазнання, для чаго

неабходна стварыць натуральную атмасферу адпаведнага маўленчага асяроддзя.

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. — М.: Русский язык, 1986. — С. 25 — 33.
2. Андреева Е. О некоторых особенностях развития речи детей в условиях двуязычия (Из опыта работы дошкольных учреждений БССР ) // Дошкольное воспитание. — 1978. — № 7. — С. 28 — 33.
3. Богущ Л.М. Обучение русскому языку в детском саду. — Киев: Радянська школа, 1983. — 143 с.
4. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - С. 67-72.
5. Калинина Л. На двух языках // Дошкольное воспитание. — 1962. - № 6. - С. 70-73.
6. Негневицкая Е.И., Шахиарович А.М. Язык и дети. — М.: Наука, 198. — 111 с.
7. Савельева Т. М. Актуальные психолого-педагогические проблемы начального языкового образования // Адукацыя і выхаванне. - 1995. - № 5. - С. 108-112.
8. Ушинский К.Д. Родное слово // Пед. соч.: В 2 т. - М.: Педагогика, 1974. — Т. 1. — С. 145—159.
9. Психология билингвизма: Сб. науч. тр. / Моск. пед. ин-т иностр. яз. — М., 1986. - Вып. 206. — 152 с.