

ГЕНЕЗИС СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Хрящёва Н.П.

*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники
г. Минск, Республика Беларусь*

Исследования в области изучения языков выявляют две основные смены парадигмы за последние несколько десятилетий. Первая смена – это переход от обучения, ориентированного на преподавателя, к обучению, ориентированному на обучающегося, а вторая связана с процессами обучения, посредством которых происходит обучение. В рамках второй парадигмы произошло смещение фокуса исследований, проводимых в области стратегий изучения языка.

Наиболее четко речевая практика, речевые действия на иностранном языке (как основной объект обучения) выступили в концепции крупнейшего лингвиста, основоположника структурализма в языкознании Л. Блумфилда, приверженца речевой практики в обучении, на лингвистической теории которого основываются многие методические концепции неопрямизма, и в частности аудиолингвальный метод Р. Ладо и Ч. Фриза. В конце XIX в. Э. Торндайком, ярким представителем экспериментальной сравнительной психологии, была выдвинута одна из «основополагающих» теорий научения того времени – теория «проб и ошибок». Работы Г. Эббингауза, Э. Торндайка, представителей гештальтпсихологии, послужили психологической платформой для сдвига акцента с одного объекта обучения – языковой системы – на другой – на сами речевые действия в преподавании иностранных языков. Полное психологическое обоснование такому изменению объекта обучения дал бихевиоризм. В это время происходит сдвиг акцента в обучении иностранным языкам на речевые действия, а также определяется целый ряд «требований» к самому обучению. Прежде всего, укрупнилась единица обучения: от иноязычного слова, к предложению или даже тексту на иностранном языке [2].

Идеи бихевиористов начала XX века (Дж. Б. Уотсон, Б. Ф. Скиннер, Л. Блумфилд) реализовались в теории языка как формы реактивного поведения. То есть, представители данного подхода к обучению видят процесс изучения языка аналогичным любому другому процессу обучения и называют его одним из видов поведения вообще, основанного на понятиях стимула и реакции на него. Следовательно, изучение родного (первого) языка – это усвоение набора привычек, возникающих по мере необходимости отвечать на стимулы, поступающие из внешней среды. А изучение иностранного языка (второго) – это замена усвоенного набора привычек на новый набор привычек. Сложность процесса обучения заключается в возможном проявлении интерференции, в следствие этого, на помощь приходит такое направление в лингвистике, как контрастивный анализ (Ч. Фриз, Р. Ладо).

Параллельно развитию теорий обучения, основанных на идеях бихевиоризма, в 1956 году на симпозиуме по проблемам переработки информации в Массачусетском технологическом институте зарождается когнитивная наука. Основополагающими стали три доклада, «конституировавшие когнитивную науку как область междисциплинарных исследований познания: доклад экспериментального психолога Дж. Миллера, доклад лингвиста Н. Хомского и доклад представителей области компьютерного моделирования – математика А. Ньюэлла и политолога Г. Саймона». С этого момента и по сей день психолингвистика находится в теснейшей связи с когнитивистикой, что, несомненно, отражается в современных исследованиях по овладению языком.

Серьезный вклад в современную когнитивистику внесли работы психологов Ф. Ч. Бартлетта, Ж. Пиаже и А. Р. Лурии, Л.С. Выготского. Дж. Миллером выделено шесть основных дисциплин, разработки которых исходно легли в основу когнитивной науки, в их числе экспериментальная психология познания, нейронаука, лингвистика, искусственный интеллект и другие [3].

Существенный переломный момент случился в лингвистическом бихевиоризме в 1959 году после критического обзора Н. Хомским книги Б. Скиннера «Вербальное поведение» (1957). Ключевые аспекты критики Н. Хомского касались проявления креативности в языке (усвоение правил функционирования языка детьми, а не фиксированного порядка слов), а также невозможности изучения только на основе языковых образцов некоторых структурных свойств языка, которыми сталкиваются дети. Опираясь на свой критический обзор, Н. Хомский утверждал, что дети обладают врожденной способностью овладения языком.

Работы Н. Хомского повлекли за собой активные исследования в области становления детской речи (Д. Слобин, Р. Браун, Ж. Айтчисон), применение контрастивного анализа в качестве подхода к обучению второму языку спровоцировало появление анализа ошибок как систематического исследования ошибок изучающих иностранный язык (С. П. Кодер, Р. Эллис). В результате поиска ответа на вопрос, откуда возникают ошибки, попыток их классификации при сопоставлении с детскими ошибками в родном языке, Л. Селингером (1972) был предложен термин «интерязык» для обозначения языка, создаваемого учащимися в процессе овладения языком, а также системы, характеризующей прогресс учащегося [2].

В отечественной и советской психологии обучения иностранным языкам речевые действия, речь в качестве основного объекта обучения выступили на другой методологической, лингвистической и психологической основе. В работах А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, Г. И. Россолимо, П. П. Блонского и Л. С. Выготского широко развивались идеи, связанные с утверждением личности учащегося в процессе обучения, его

интересов, склонностей; разрабатывались основные вопросы педагогической психологии. В этот же период в советской методике обучения иностранным языкам формируются сознательно-сопоставительный (Л. В. Щерба, И. В. Рахманов) и несколько позднее сознательно-практический (Б. В. Беляев) методы обучения иностранным языкам. Психологическими истоками этих методов послужили материалистические взгляды Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского, И. М. Сеченова на детерминированность индивидуально-психического общественно-социальным; на роль языка в формировании сознания и всей личности в целом; на роль сознания в познавательной деятельности человека; на связь языка и мышления, слова и понятия. При этом важно подчеркнуть, что в советской психологии (в работах С. Л. Рубинштейна, В. А. Артемова, Б. В. Беляева, Н. И. Жинкина и др.) четко дифференцируются явления «языка» и «речи» и ставятся специфические задачи обучения каждому из них.

Эти психологические работы и лингвистическое учение Л. В. Щербы и легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения иностранным языкам. В 1970 году в русскоязычной научной литературе работа А.А. Леонтьева «Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки)» положила начало психолингвистическому описанию теории обучения иностранным языкам. Важно отметить, что в русскоязычной психолингвистике всегда большое внимание уделялось активности субъекта деятельности (обучающегося) и в целом, анализируя задачи психолингвистики как науки интегративного типа, можно утверждать, что она фактически находится на позиции когнитивной науки.

В 1980-е годы Н. Хомский формулирует модель универсальной (генеративной) грамматики, утверждая, что в сознании каждого учащегося содержится некая ментальная грамматика, состоящая из универсальных языковых принципов и различающих языки параметров (принципы – это то, что объединяет языки, а параметры – то, что отличает их друг от друга). Следовательно, принципам обучать не нужно, необходимо лишь ввести новые параметры (гипотеза доступного инпута С. Крашена). В итоге в универсальной грамматике почти не остается места практике, так как параметр может быть задан одним предложением раз и навсегда.

С. Крашен разводит понятия «усвоение языка» (естественный процесс изучения языка) и «изучение языка» (формальный процесс, обычно под руководством преподавателя) и обосновывает гипотезу доступного инпута (осмысления): учащийся осваивает язык и развивает грамотность, когда понимает входящие сообщения. Совместно с Т.Д. Терреллом С. Крашен создают теорию естественного подхода к обучению (1983), ключевыми идеями которой становится непринуждение учащихся говорить до того, как они будут к этому готовы (в противовес коммуникативному обучению) и отсутствие требования сознательно заучивать правила, так как такие правила никогда не становятся усвоенными знаниями.

В центре внимания исследователей психолингвистов постоянно находятся вопросы, связанные с общечеловеческими механизмами овладения и пользования языком, с используемыми при этом универсальными и индивидуальными стратегиями, а также со спецификой их применения.

Стратегии, которыми пользуются учащиеся зависят от множества факторов: цели обучения, имеющиеся знания и опыт обучающихся, их когнитивные и интеллектуальные способности [1]. В связи с этим на разных этапах становления стратегической методики обучения существовали различные классификации стратегий обучения (Дж. Рубин, Н. Найман, Р. Эллис, Р. Оксфорд, О'Мэлли и А. Шамо и др.) [3]. В отечественной научной литературе осуществлена обстоятельная разработка стратегий обучения с учетом выявленных стратегий овладения языком на материале русского языка как иностранного белорусским психолингвистом С.И. Лебединским. Данная разработка позволяет приблизиться к выявлению полного перечня стратегий овладения языком и их детальному описанию с целью создания единой и непротиворечивой теории усвоения языка, которая будет основана на естественных процессах.

Список использованных источников:

1. Лебединский, С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И. Лебединский. Минск : БГУ, 2019. – 424 с.
2. Митчелл, Р. Теории изучения второго языка / Р. Митчелл, Ф. Майлз, Э. Марсден. – Санкт-Петербурге : Златоуст, 2022. – 644 с.
3. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику: учебник / А.А. Залевская. Москва : Direct Media, 2013. – 560 с.