

Поволжское отделение научно методического совета по иностранным языкам
Министерства образования РФ
Самарская областная общественная организация преподавателей
английского языка TESOL-ELT-SAMARA
Самарский государственный аэрокосмический университет
имени академика С.П. Королева

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник материалов и тезисов докладов
IX Межрегиональной научно-практической конференции

Самара
2003

Морозова Т.В. Принципы отбора лексического минимума по латинскому языку для студентов специальности правоведение	151
Никитина В.В. Культурный сценарий как когнитивный субстрат языкового материала при обучении иностранным языкам	153
Петрова О.В. Некоторые проблемы подготовки профессиональных переводчиков	156
Плотницкий Ю. Е. К вопросу о соотношении вербального и мелодического компонентов в текстах песенного дискурса	158
Покусеева Т.Н. Коммуникативная компетентность и языковое взаимодействие	160
Поленова А.Ю., Пшегусова Г.С. Использование навыков письменной речи в сфере профессионально-ориентированного обучения	161
Сорокин Ю.Е., Бондаренко И.О. Уровни партитурности оценочной семантики в строе текста	165
Строкань О.В. Элементы разговорной речи в художественном, публицистическом и научном стиле	168
Утехина А. Н. Современная трактовка психолингвистических гипотез Ст. Д. Крашена	176
Хайдарова Е.Н. Проектная деятельность на занятиях по иностранному языку	180
Харьковская А.А., Сысоева А.В. Прагмалингвистический потенциал интернет-текстов, рекламирующих профессиональные услуги	182
Хасапова Л.И. Регионально-национальный компонент в структуре обучения иностранному языку	188
Чарковская Л. Ф. Реализация "автономии обучаемого" в условиях гуманитарного вуза	192
Черных Н.Н. Названия внутригородских объектов как компонент лингвокультурологического минимума	196

war da, wo er hingehört: in Berlin, im Kanzleramt. Wo er nicht hingehört, da war er an jenem Abend des Jahres 1999, als er sich ... (стр. 1).

Вопросительное предложение называет основную проблему статьи, далее следует ответ на этот вопрос, построенный по законам разговорной речи: краткие предложения, парцелляция, адвербиализация, глагол *hingehören*. Данный зачин не только вводит читателя в проблему, но и воздействует на читателя, формируя его оценку данной проблемы.

Краткий обзор возможностей применения разговорных конструкций в текстах разных функциональных стилей показывает, что их функция видоизменяется в зависимости от экстралингвистической специфики стиля.

Утехина А. Н.

Удмуртский государственный университет

СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ГИПОТЕЗ СТ. Д. КРАШЕНА

При объяснении дихотомии *acquisition/learning* психолингвистами были рассмотрены, уточнены и обоснованы теоретические положения, повлиявшие на методику преподавания иностранных языков и нашедшие отражение во многих современных методах.

В этом контексте представляется перспективным рассмотреть некоторые психолингвистические гипотезы усвоения второго языка, описанные американским ученым Ст. Д. Крашеном и его английским оппонентом Б. МакЛафлином.

Ст. Д. Крашен утверждает, что в распоряжении каждого взрослого имеется два независимых способа изучения иностранного языка:

- *acquisition* - неосознаваемый процесс усвоения языка, подобный процессу усвоения детьми их первого родного языка; путем «проб и ошибок», путем подстройки механизмов речи к условиям деятельности;
- *learning* - сознательный, намеренный и произвольный процесс с последующей автоматизацией и включением в более сложное действие [4].

Acquisition осуществляется через взаимообщение в естественной коммуникативной ситуации. Говорящие нацелены не на форму, а на содержание. Кроме того, здесь отсутствует прямая работа над выявлением и исправлением ошибок, что является центральным моментом в процессе сознательного изучения языка, где формальные правила и обратная связь

обеспечивают основу для работы над лингвистическими явлениями. Ст. Д. Крашен видит основное различие *acquisition* от *learning* не в ситуации как таковой, а в осознании грамматических правил и следовании этим правилам и выдвигает гипотезу так называемого «Монитора» - т. е. управление умственными процессами.

Но если, по мнению Крашена, ведущим критерием для сравнения *learning* и *acquisition* является не ситуация, а «осознанность» процесса, то ему необходимо дать четкие определения терминов «неосознаваемое» и «сознательное». Ст. Д. Крашен дает эти определения и рассматривает *learning* как изучение с опорой на грамматику, а *acquisition* - с опорой на «интуицию» (сравним: теория подражания В. А. Артемова; усвоение по модели «стимул - реакция» Б. Скиннер). Как справедливо отмечает Б. МакЛафлин, в результате такого подхода сложно определить, руководствуется ли в данном случае обучаемый грамматическим правилом или интуицией [2]. Для выяснения этого вопроса Ст. Д. Крашен и его коллеги просили говорящего сформулировать использованное правило. Однако обучаемый не смог сформулировать правило либо указать его по требованию ситуации.

При обучении второму языку Ст. Д. Крашен говорит об особых способах использования *learning* и *acquisition*. Гипотеза Монитора («Редактора» в переводе И. Л. Колесниковой - О. А. Долгиной [3]) утверждает, что *learning* имеет только одну функцию и это - функция управления умственными процессами обучаемого. *Learning* служит только для изменения формы высказываний, уже усвоенных системой *acquisition*. *Acquisition* является первоначальной ступенью формирования высказываний и отвечает за беглость речи. Таким образом, Монитор предназначен для преобразования результатов процесса *acquisition* до или после того, как высказывание уже написано или произнесено.

Данная гипотеза имеет важное значение для преподавания иностранных языков. Ст. Д. Крашен утверждает, что знание теории ведет к выделению правила и обеспечивает обратную связь для развития Монитора. Однако, осуществленное высказывание основывается на том, что воспринято через общение и Монитор преобразовывает его для повышения грамотности речи в соответствии с лингвистическими нормами языка. По мнению Ст. Д. Крашена, знание грамматических правил помогает усвоению языка и совершенствует восприятие лингвистического материала через общение.

Как уже было сказано выше, Монитор действует подобно редактору, который сознательно контролирует и меняет форму высказываний, произведенных в процессе *acquisition*. Ст. Д. Крашен выделяет три условия для использования Монитора:

- **Время.** Для того, чтобы обдумать и сознательно использовать правило, обучаемые должны иметь достаточно времени. Для большинства людей естественный разговор (диалог) не предоставляет достаточно времени для осмысления и применения правила. Передозировка правил в диалоге, частое обращение к правилу в разговоре может послужить источником неприятного эффекта, например, неуверенности говорящего в себе, невнимания к словам собеседника и т. д.

- **Внимание к форме.** Чтобы эффективно использовать *Монитор*, недостаточно иметь много времени. Говорящий должен сосредоточиться на грамматической форме, думать о правильности употребления языкового явления. Даже если у нас есть время, мы можем так увлечься тем, что сказать, что забываем следить за тем, как это выразить правильно.

- **Знание правила.** Возможно, это самое важное условие. Лингвистика учит нас, что структура языка в наивысшей степени сложная, и что учеными рассмотрена только часть известных языков. Практикой доказано, что обучаемые знакомятся лишь с частью грамматической системы языка, и что даже самый лучший из них знает и соблюдает не все правила [1].

Несмотря на сложности в представлении наглядного использования *Монитора* в экспериментальных условиях, Ст. Д. Крашен положил понятие *Монитора* в основу объяснения индивидуальных особенностей усвоения грамматической стороны речи. Он выделяет три типа пользователей *Монитором*:

1 тип – «Переиспользователи» (Monitor over-users)

Это люди, которые постоянно проверяют правильность высказываний на основе знания правил грамматики. В результате, такие собеседники выглядят нерешительно, постоянно исправляют себя в середине высказывания и столь сосредоточены на правильности формулирования высказывания, что не могут говорить с естественной беглостью.

2 тип – Недостаточно пользующиеся *Монитором*. (Monitor under-users)

Это те говорящие, которые не изучали специально язык, а если и учили, то предпочитают не использовать свои знания грамматики даже в благоприятной ситуации. Данный тип не подвержен влиянию самоисправления, он основывается на «интуитивном» подходе и всецело полагается на собственное чувство правильности, приобретенное в процессе acquisition.

3 тип – Оптимальный пользователь *Монитором* (The optimal Monitor users)

Педагогической целью является подготовить оптимальных пользователей, которые применяют грамматические знания в соответствующих ситуациях, при этом знания правил не мешают общению. Многие оптимальные пользователи следят за грамматикой, если она не препятствует коммуникации. В заранее подготовленной речи или в письменных работах, когда в их распоряжении достаточно времени, оптимальные пользователи обычно целенаправленно следят за правильностью высказываний.

Таким образом, оптимальные пользователи применяют умение, приобретенное через изучение (learning) как добавление к умению, приобретенному через овладение (acquisition).

Как видим, гипотеза *Монитора*, контролирующего грамматическую правильность высказывания означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные (когнитивные) процессы и действия обучаемого: выполнение речевых действий в соответствии с правилом; осознание и понимание значения языковых единиц; формирование и формулирование высказывания в соответствии с грамматическими нормами языка; осознание содержания, функции и соответствия культурным нормам; осознание обучаемыми использованных учебных стратегий; оценка их эффективности и самооценка владения лингвистическим материалом. Названные уровни когнитивности находят отражение в современной трактовке коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранным языкам. Этот подход подчеркивает необходимость учитывать индивидуальные особенности овладения обучаемыми лингвистическим материалом и их способность организовывать свою учебную деятельность сознательно.

1. Krashen St. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York, 1985, pp. 10-32.
2. McLaughlin Barry. Theories of Second Language Acquisition. London, 1987, pp. 19-58.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Cambridge University Press – СПб., 2001, с. 25-28.
4. Утехина А. Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика.- Ижевск, 2000, с. 147-148.